

М.В.КОРОТКОВА, М.Т.СТУДЕНИКИН

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В
СХЕМАХ ТАБЛИЦАХ ОПИСАНИЯХ**

Практическое пособие для учителей

Предисловие

Произошедший пересмотр содержания школьного исторического образования, освобождение его от всего устаревшего, от сложившихся стереотипов привели к существенным изменениям в методике преподавания истории. Эти изменения затронули весь учебный процесс: цели, методы, формы, средства обучения. Идет активный поиск путей, стимулирующих самостоятельность учащихся в рамках оптимизации всего учебного процесса. Эту тенденцию учитывает данное методическое пособие.

Оно разработано в соответствии с временным госстандартом и состоит из шести разделов. В пособии учитывается как современный, так и дореволюционный опыт преподавания истории. После вводного историографического и методического обзора рассматриваются основные факторы процесса обучения. Основное внимание уделяется анализу познавательных способностей учащихся, способам развития у них интереса к истории, раскрываются пути решения этой проблемы. На основе результатов исследований в области психологических процессов разработаны схемы познавательных возможностей учащихся при обучении истории и развития у школьников мотивации и интереса к предмету.

Лишь с учетом познавательных возможностей учащихся и их интереса к предмету возможны отбор содержания исторического материала, плодотворная совместная деятельность учителя и учащихся на уроках истории. Она включает в себя приемы по изучению теоретического и фактического материала, хронологии и картографии, письменных источников. Разработаны схемы и таблицы по использованию этих приемов в процессе обучения.

Эти схемы и таблицы помогают выделить основные знания и умения, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения курса методике преподавания истории. В частности, это методы научного исследования, основные факторы процес-

са обучения, их объективные связи; цели школьного обучения истории; содержание учебных комплексов и др. Схемы и таблицы предоставляют возможность методически грамотно работать с учебником истории; реализовать на практике методические подходы к отбору содержания учебного материала; определять уровень знаний и умений учащихся и намечать задачи по их дальнейшему формированию.

В целом же данное пособие поможет учителю истории, стажеру:

- выявлять уровень знаний и умений по истории учеников конкретного класса и возраста;
- конкретизировать цели обучения по классам, курсам, разделам и темам;
- ставить конкретные задачи обучения и определять эффективность их реализации на разных этапах;
- отбирать историческое содержание на урок в соответствии с целями и задачами обучения, познавательными возможностями учащихся;
- соотносить содержание обучения с применяемыми методами, приемами;
- разрабатывать тесты, логические задания, конспекты с опорными сигналами;
- применять наиболее эффективные методы, формы и средства обучения;
- предвидеть и выявлять результаты обучения, внося коррективы в свою педагогическую деятельность.

Центральное место в книге занимает проблема урока истории и подготовка к нему учителя. Процесс обучения показан как совместная деятельность учителя и учащихся, педагогическое сотрудничество по овладению историческим содержанием, приемами и умениями. Среди них выделяются умения по работе с учебником, а также хронологические, картографические, по составлению плана и ряд других.

Структурно книга состоит из разделов и тем. По каждой теме выделены позиции — это схемы и таблицы, описания к ним, а также списки рекомендуемой литературы. В приложении даны возможные вопросы для экзамена, тестовые задания для самопроверки и ответы к ним, а также взятые из дореволюционного издания требования учителя к самому себе. Реализация их в современной школе поможет организации и проведению качественного и высокоэффективного урока истории.

РАЗДЕЛ I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

Тема 1. Задачи методики обучения истории

Задачи и функции методики обучения истории.
Основные факторы процесса школьного обучения истории.
Понятие «методика» в педагогической науке.
Связь методики обучения истории с другими науками.
Методы научного исследования школьного обучения истории.

Слово «методика» в переводе с древнегреческого означает «способ познания», «путь исследования». *Метод* — это способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи. *Методика обучения истории* — это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории. Она изучает и исследует процесс обучения истории в целях повышения его эффективности и качества. Методика рассматривает вопрос о том, как надо преподавать историю.

Таким образом, под *методами* понимают способы деятельности, они, например, могут быть словесными, печатными, наглядными, практическими. Суть методов заключается в том, что они дают ответ на вопрос, как учить, определяют двухстороннюю деятельность учителя и ученика.

Основные факторы обучения — это 1) цели, определяемые государством и обществом; 2) содержание и структура исторического образования, закрепленные в стандартах и программах и на основе их изложенные в школьных учебниках; 3) научно-методическая организация процесса обучения (формы, методы, методические приемы, средства преподавания и учения); 4) познавательные возможности учащихся; 5) результаты обучения.

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

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

Другие считали методiku специальной педагогической наукой, ибо все задачи обучения и развития личности она решает через содержание предмета — науку историю. Первичность содержания определяет и особенности приемов и средств обучения. Так считали А.И.Стражев, А.А.Вагин и П.В.Гора — «три кита методики».

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

Методика обучения истории тесно связана с другими науками и, прежде всего, с историей — ее базовой дисциплиной, позволяющей разработать содержание обучения. Цель методики — отобрать основные данные исторической науки и, дидактически обработав и адаптировав их, включить в содержание школьных курсов.

Содержание отбирается с учетом познавательных возможностей учащихся, а в выявлении их неocenима роль психологии. Эта наука раскрывает особенности познания учащихся, их познавательные действия. Кроме того, в анализе процесса обучения истории применяются некоторые методы психологических и педагогических исследований.

Методика тесно связана с педагогикой, поскольку является ее отраслью. Педагогика определяет методы обучения, цели воспитания, методы научного исследования. Взяв за основу эти методы и цели из педагогики, методика вносит как в учебный процесс, так и в научные исследования свое конкретное историческое содержание.

Основными методами научного исследования методики преподавания истории являются педагогическое наблюдение и формирующий эксперимент (экспериментальные уроки). Латинское слово «экспериментум» означает «проба», «опыт». Такой опыт приходит в результате испытания определенных факторов и условий обучения.

Педагогическое наблюдение предполагает изучение практики преподавания истории без оказания воздействия на процесс обучения. Исследователь посещает и анализирует уроки исто-

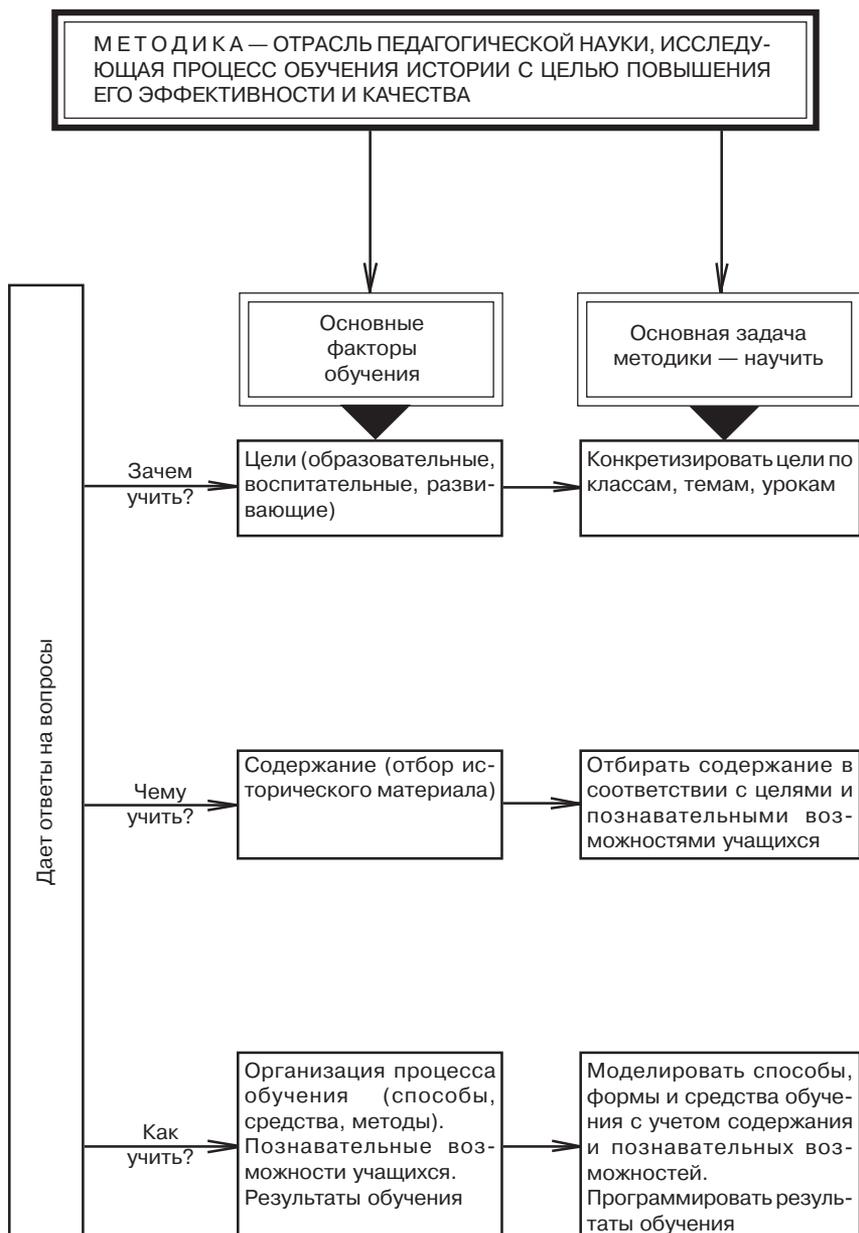
рии, изучает имеющиеся в школе результаты тестирования и анкетирования учащихся, конспекты и протоколы открытых уроков учителей, знакомится с передовым опытом по материалам школьных методобъединений. Однако если исследователь проводит тестирование и анкетирование учащихся по своим материалам, то это уже будет *констатирующий эксперимент*.

Формирующий эксперимент предполагает активное вмешательство экспериментатора в процесс обучения. На основе поставленной цели и задач исследования он сначала готовит методические разработки, а затем проверяет их эффективность на уроках истории. Чаще всего проверяется организация обучения. В этом случае в экспериментальных классах внедряется иная организация обучения, чем в контрольных классах.

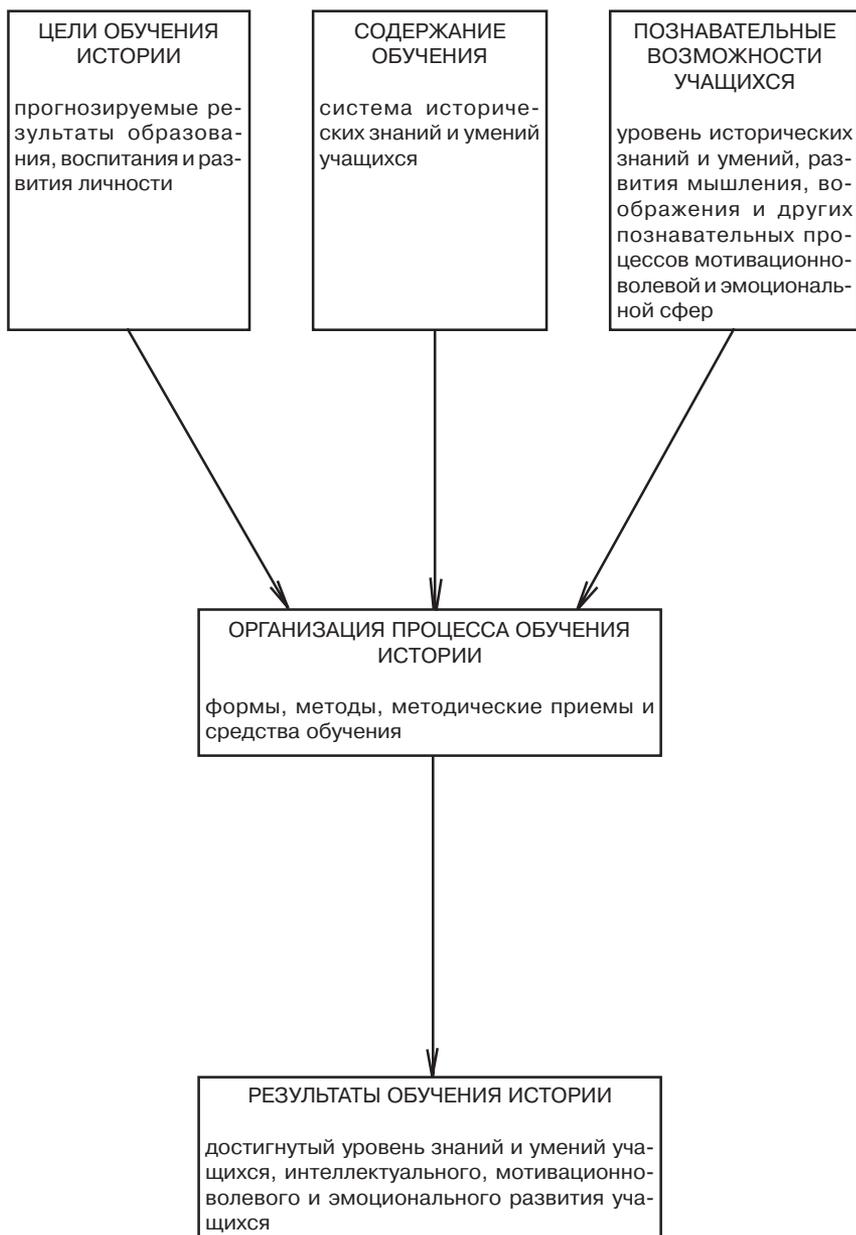
ПОНЯТИЕ «МЕТОДИКА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ



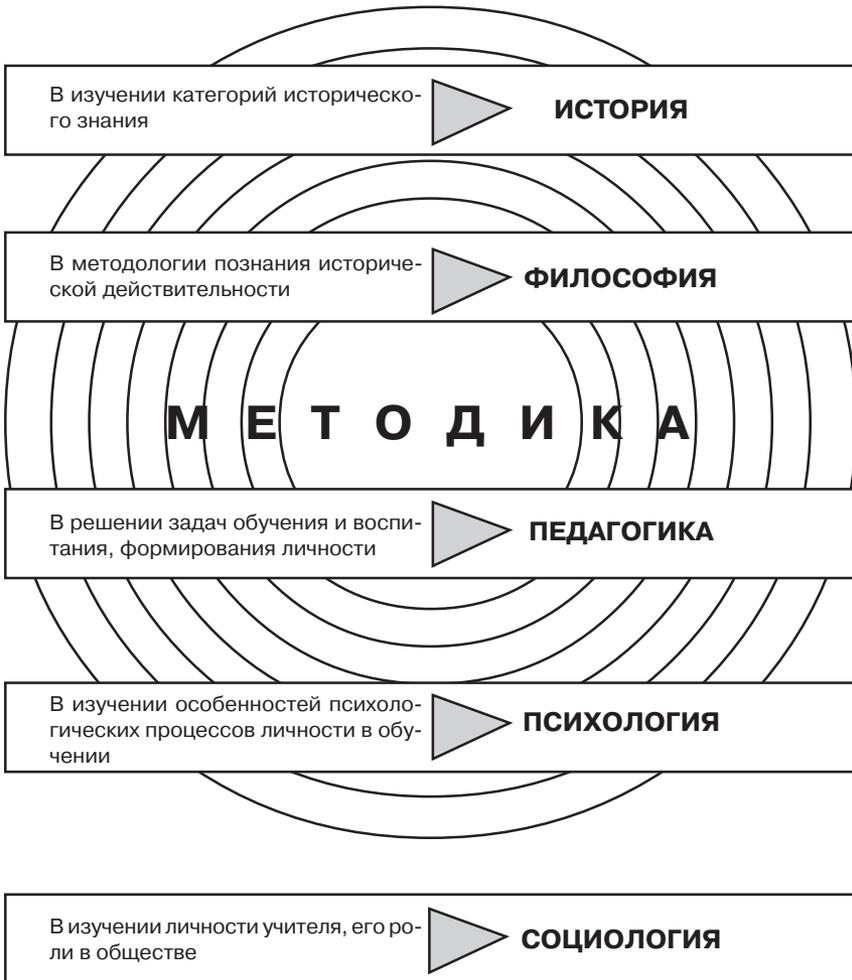
ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



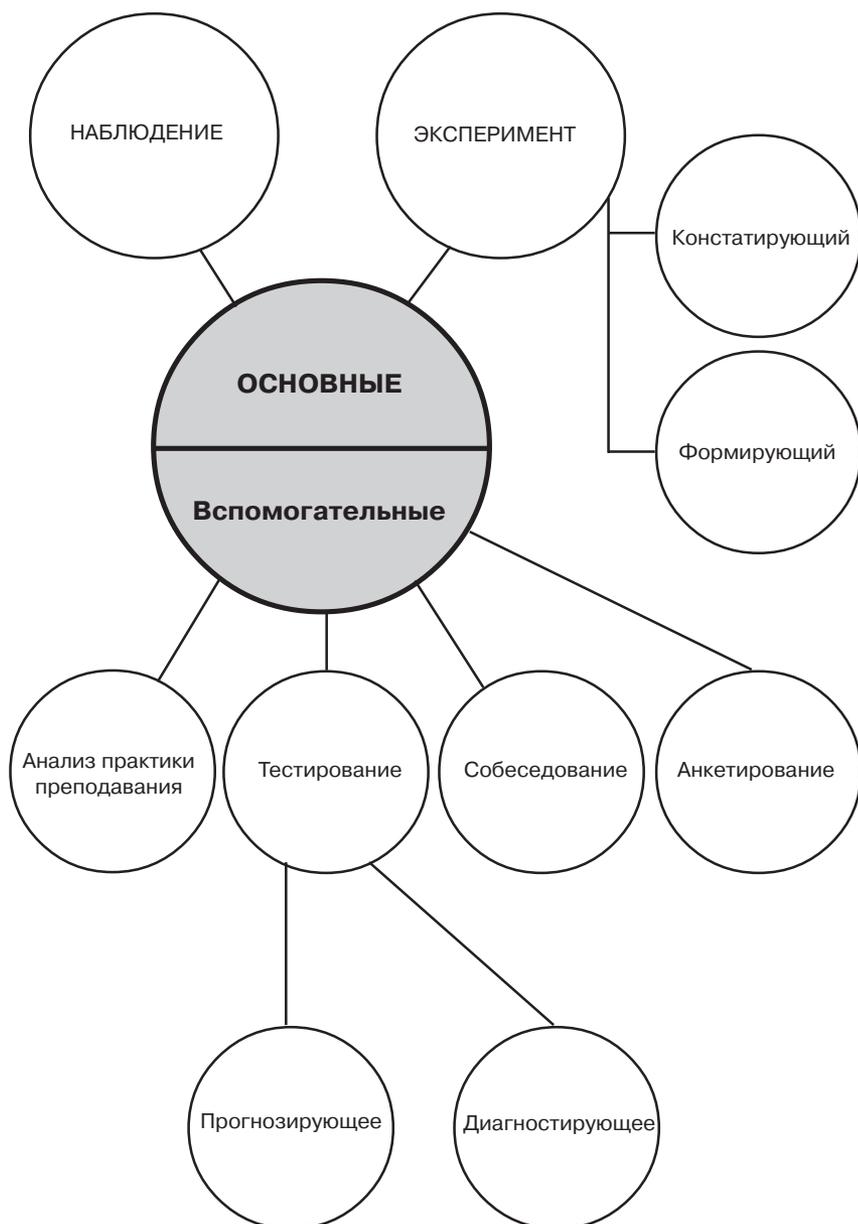
ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОЦЕССА ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



СВЯЗЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ



МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ





Рекомендуемая литература

Вагин А.А. Методика обучения истории. — М., 1972.

Вопросы методов педагогических исследований: Сб. научных трудов. — М., 1973.

Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. — М., 1996.

Короткова М.В. Противоречивые проблемы преподавания истории // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 1.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории: Книга авторизованного изложения. — М., 1993.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Ожонь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990.

Организация и методика экспериментальных педагогических исследований. — М., 1983.

РАЗДЕЛ II. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Тема 2. Развитие методики обучения истории в России XVIII—начала XX в.

Письменные источники исторического знания XVI—первой половины XIX в.

Содержание источников исторического знания.

Цели обучения в русской школе XIX—начала XX в.

Учебники дворянского направления.

Учебники либерально-буржуазного направления.

Основные направления в обучении истории.

Способы и средства обучения истории в XVIII—XIX вв.

Становление методики обучения истории

в последней четверти XIX в.

Методы конца XIX в.

Способы и средства обучения истории в начале XX в.

В схемах подробно рассматриваются первые письменные источники исторического знания. Зарождение историко-методической мысли относится к периоду появления в России сборников, содержащих исторические сведения. Это «Азбуковники» XV—XVII вв. и «Синописис» («Обозрение») — учебное пособие, появившееся в Киеве в 1674 г. «Синописис» и «Азбуковники» приспособляли подачу материала к интересам читателей, но учебниками не являлись.

В первой половине XVIII в. изучалась только всеобщая история и преподавание ввиду отсутствия своих учителей и учебников велось на иностранных языках. В учебниках по всеобщей истории 40-х—начала 60-х годов изложение событий велось или *монографически* по средневековой схеме четырех монархий — ассиро-вавилонской, персидской, македонской (греческой) и римской, — или *синхронистически*, но очень мелкими перио-

дами. Материал в учебниках излагался в вопросно-ответной форме и должен был заучиваться учениками, а роль учителя сводилась к руководству «вытверживанием наизусть».

В XVIII в. в школах постепенно начинает утверждаться русская история. Этому способствовал обобщающий труд М.В.Ломоносова «Древняя Российская история». Первым школьным учебником по русской истории многие признают его «Краткий Российский летописец с родословием» (1760 г.).

Особое место в преобразованиях России XVIII в. занимает реформа 1786 г. по созданию народных училищ. В соответствии с Уставом народных училищ 1786 г. в школах вводится классно-урочная система преподавания, начинается применение доски и мела, российских исторических карт, учебников.

В 70-е гг. XVIII в. отечественная история отделяется от всеобщей. Однако именно с всеобщей истории начиналось историческое образование и в последнем классе при повторении завершалось отечественной историей. Между курсами отсутствовала какая-либо специальная связь. Вместе с тем, выделение русской истории в специальный курс не привело к ее изъятию из курсов всеобщей истории. Школьным предметом история становится лишь в конце XVIII в., но в гимназиях она остается в качестве прибавления к филологическому курсу. Русская история как отдельный учебный предмет имела лишь в учебном плане главных народных училищ.

Монархическая концепция Н.М.Карамзина получает отражение в русских учебниках первой половины XIX в. по истории древнего мира и средних веков — И.К.Кайданова и С.Н.Смараглова, по русской истории — Н.Г.Устлярова. Авторы учебников стояли на позициях идеалистической философии, в основе которой был психологический прагматизм. Предметом истории считались «деяния и судьбы людей», а все события объяснялись психологией выдающихся личностей — полководцев, государей и т.д.

В 1845 г. появились работы чиновника высокого ранга *Язвинского*. Он предлагал записывать важнейшие факты по столетиям на разноцветные листы, разграфленные на 100 клеток (век и годы). Клетки имели клапаны, позволявшие открыть и закрыть цифру. Сначала эта методика была встречена с большим энтузиазмом, но постепенно интерес к ней пропал.

Другую методику — рифмическую обобщительную — предложил директор Петербургского немецкого училища *Готлиб фон Шуберт*. Суть ее в том, что факты истории рифмовали и, распе-

вая, заучивали. Большое внимание уделяли опросу, проводить который помогали помощники учителя — аудиторы.

В ряде школ применялся так называемый *группирующий метод* объединения материала или метод Бидермана (1860 г.). Сейчас такой подход к изучению исторического материала называют тематическим.

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

Видный историк М.М.Стасюлевич высказал мнение о необходимости замены репетиционного метода *реальным* (в переводе с латинского *res* — дело). Это метод работы с документами из хрестоматии без использования учебника в школьном обучении. Работа с хрестоматией должна была служить развитию критического мышления учащихся, формировать их исследовательские навыки.

Автором первой русской методики обучения истории по глубине и научности изложения можно считать *Я.Г.Гуревича*, опубликовавшего в 1877 г. в «Педагогическом сборнике» основательный труд под названием «Опыт методики истории». В своем труде Я.Г.Гуревич значительное внимание уделил элементарному обучению истории.

В 1881 г. была переведена и опубликована «Методика истории» немецкого педагога *Г.Дистервега*. Автор затрагивал вопрос об истинности научного знания, призывая при обучении истории не стремиться ни к чему, кроме истины — все равно, будет ли она приятна или неприятна, будет ли совпадать со взглядами религиозных, политических партий или нет. Идеи Дистервега были развиты в методике немецкого педагога *Кригера*. Его книга была переведена, значительно дополнена и переработана методистами *И.Виноградовым* и *А.Никольским* и напечатана под фамилиями этих авторов с названием «Методика истории по Кригеру». Авторы считали, что эта наука должна занимать центральное место в народной школе. Они предлагали вводить в практику новые методы обучения.

Биографический метод предполагал «описание» выдающихся личностей и посредством этого изучение определенных фак-

тов и событий; *коллективно-категорический* метод был связан с группировкой исторического материала по основным идеям или проблемам с учетом знаменательных дат календаря. По памятным датам писались занимательные и доступные детям рассказы, изучавшиеся в дни этих дат. Метод *реальный или хрестоматический* основывался на чтении и обсуждении первоисточников из хрестоматий, ставя целью познакомить учеников с «духом» изучаемой эпохи, жизнью народа, с самим делом. Существовали также *прогрессивный и регрессивный* методы. Если прогрессивный метод предполагал изучение событий в хронологической последовательности, начиная с древности, то регрессивный, наоборот, начинал изучение событий с современности, постепенно углубляясь в прошлое отечественной истории. В дальнейшем он применялся только при повторении.

Особое значение методисты XIX в. уделяли изучению родной истории. В книге «О преподавании отечественной истории» *А.В.Добрынин* отмечал, что целью ее изучения, кроме знаний и развития мыслительных способностей, должно стать возбуждение в учащихся любви к отечеству, уважения к великим русским людям, трудившимся в разное время на пользу своего государства. Изложение истории должно быть глубоко осмысленным и связанным в подаче фактов. Надо избегать общих и отвлеченных суждений.

В Казани в 1891 г. вышла книга *С.Ламовицкого* «Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории». По мнению автора, историческое содержание «изучается не ради его самого, оно не есть цель, а средство, с помощью которого требуется произвести известное воспитательное влияние на учащихся» и прежде всего способствовать их развитию.

В начале XX в. среди многих методологических и методических течений можно отметить два основных — эволюционное и социологическое. Родоначальником эволюционного направления был *Н.И.Кареев* — позитивист либерального толка, член кадетской партии. Он, как и другие представители эволюционного направления, считал, что первооснову исторического процесса определяют общественные идеалы (высказываются людьми, становятся общепризнанными, руководят обществом). История — это закономерный процесс, в основе которого лежат общественные идеи и юридические законы. История не имеет скачков, развивается плавно, эволюционно, по восходящей линии.

Представители социологического направления — Р.Ю.Виппер (правое крыло), Н.А.Рожков (левое крыло) — считали, что историю творят народные массы, но стихийно, личность не влияет на ход ее развития. История — это закономерный процесс, но эта закономерность носит фатальный, заранее predetermined характер. Изучать нужно, главным образом, социальные отношения, а формировать исторические и социологические понятия. В школьных курсах, по мнению Р.Ю.Виппера, должно изучаться движение человеческого общества, рассматриваться типичные для эпохи явления.

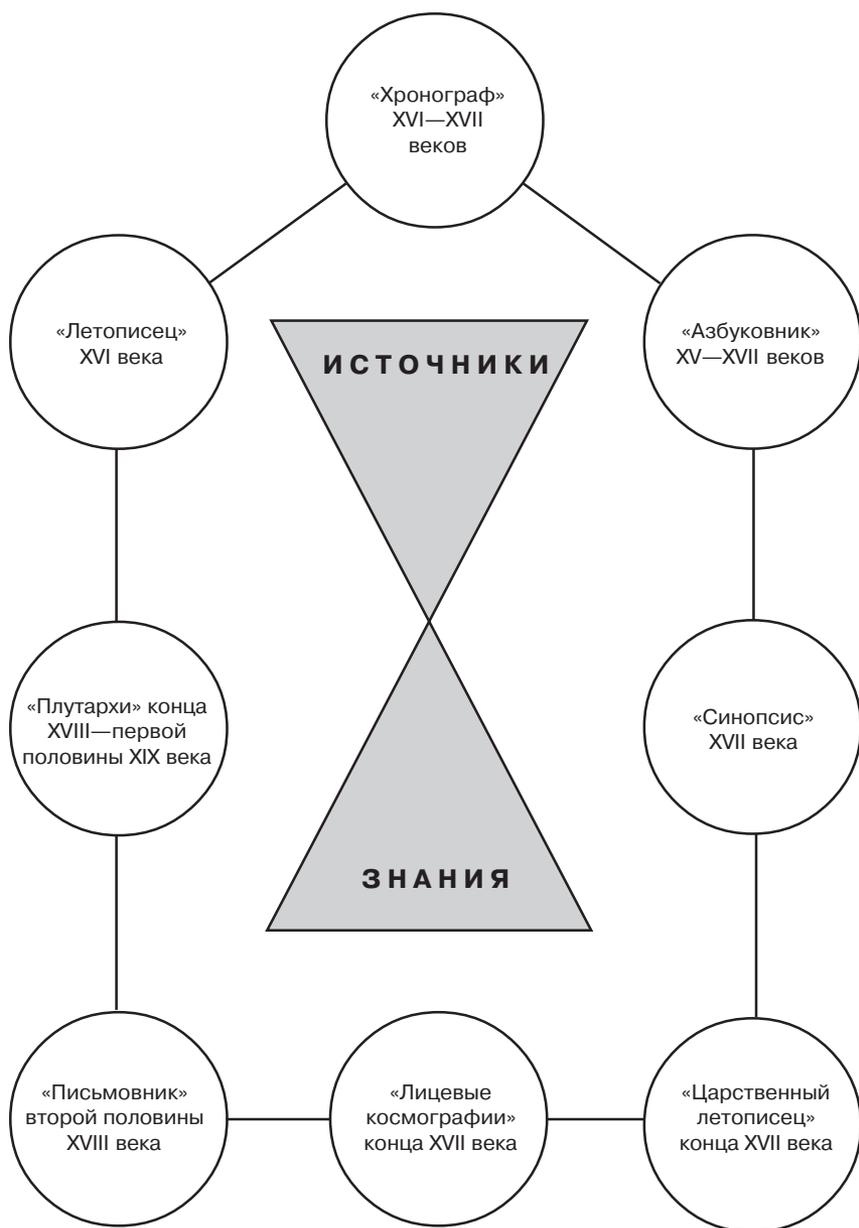
Педагоги начала XX в. стремились к такому построению урока, которое бы стимулировало самостоятельную познавательную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в изучении наглядности, другие — в работе учащихся над докладами и рефератами, третьи — в использовании исторических источников. Некоторые же вообще отдавали предпочтение трудовому методу обучения.

При обучении истории у школьников пытались создать конкретные образы. Для этого издавали карты и картины, книги для чтения с иллюстрациями. Органической частью процесса обучения стала экскурсионная работа, краеведческие изыскания. Как уже отмечалось, внимание уделялось выработке у учащихся умения самостоятельно мыслить и работать.

В начале XX в. внедряются старые забытые методы обучения, появляются новые. Среди них реальный, лабораторный, метод драматизации. *Реальный* метод — работа на основе исторических источников. При внедрении в практику этого метода игнорировалось систематическое изучение курса истории, применение школьного учебника. Его предполагалось заменить кратким конспектом.

Н.А.Рожков и С.В.Фарфоровский предложили ввести *лабораторный* метод обучения, т.е. всю познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования исторической науки. На их взгляд, добиться этого можно, если все обучение построить на изучении первоисточников, идя тем же путем, что и исследователи науки. Тем самым ученик будет введен в лабораторию исследования. Поиски активизации путей обучения привели также к совершенствованию системы реферирования, разработанной методистами Б.А.Влахопуловым и Н.П.Покотило.

ПИСЬМЕННЫЕ ИСТОЧНИКИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ XVI—ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.



СОДЕРЖАНИЕ ИСТОЧНИКОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

«Летописец», XVI в.	→	Списки библейских книг; повести о построении собора св. Софии; о взятии Константинополя турками и др.
«Хронограф», XVI—XVII вв.	→	Изложение славянской истории в связи с древнерусской историей, историей Западной Европы. Добавления классической истории и мифологии
«Азбуковник», XV—XVII вв.	→	Рукописный сборник учебных нравочений; списки слов, понятий в алфавитном (азбучном) порядке, их объяснение
«Синописис», 1674 г.	→	Пособие по истории России и Украины
«Царственный летописец», конец XVII в.	→	Иллюстрированные листы с кратким рукописным текстом для царевичей
«Лицевые космографии», «Потешные листы», конец XVII—XVIII в.	→	Картинки со сведениями о разных народах и государствах
Н.Г.Курганов «Письмовник», вторая половина XVIII в.	→	Исторические песни, мифологические рассказы о героях древности
«Плутархи», конец XVIII—первая половина XIX в.	→	Собрание исторических биографий великих людей разных эпох и народов

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В РУССКОЙ ШКОЛЕ XIX—НАЧАЛА XX В.



Виноградов П.Г., Покровский М.Н., Катаев И.М., Звягинцев Е.А.

В преподавании истории опираться только на критерий исторической объективности, стремиться к истине и правде

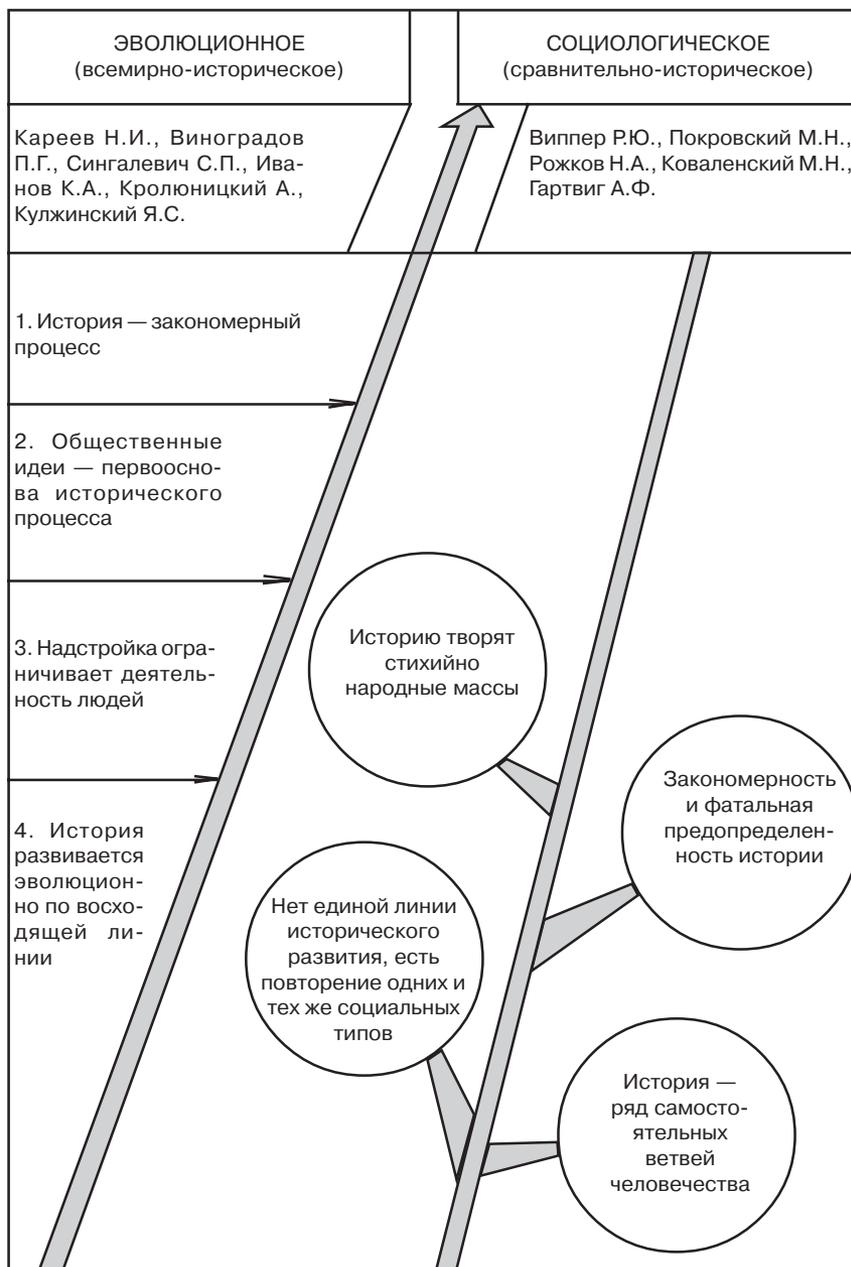
УЧЕБНИКИ ДВОРЯНСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Автор	Год	Учебник
Гильмар Курас	1747	Введение в генеральную историю...
Ломоносов М.В.	1760	Краткий Российский летописец
Ла Кроп	1766	Краткая всеобщая история
Карамзин Н.М.	1819	Сокращение Российской истории в пользу юношества
Кайданов И.К.	1834	Краткое начертание Российской истории
Устрялов Н.Г.	1839	Начертание русской истории для средних учебных заведений
Смарагдов С.	1845	Краткое начертание всеобщей истории
Соловьев С.М.	1860	Учебная книга русской истории
Иловайский Д.И.	1860	Краткие очерки русской истории

УЧЕБНИКИ ЛИБЕРАЛЬНО-БУРЖУАЗНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Автор	Год	Учебник
Ключевский В.О.	1899	Краткое пособие по русской истории
Рожков Н.А.	1904	Учебник русской истории для средних учебных заведений и для самообразования
Кареев Н.И.	1900	Учебная книга истории средних веков
Виппер Р.Ю.	1906	Учебник древней истории
Платонов С.Ф.	1909	Учебник русской истории или средней школы
Коваленский М.Н.	1912	Учебник русской истории для старших классов

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ



СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В XVIII—XIX ВВ.

XVIII ВЕК	Г о д ы		XIX ВЕК
	20—30-е годы		Схоластическое обучение: рифмическая обобщительная метода; формальный метод обучения; метод Язвинского
Вопросно-ответная форма; заучивание вопросов и ответов	До середины века		
Попеременное чтение учебника	30—40-е годы		
Комментирование учебника; опрос — функция контроля	50-е годы		Репетиционный метод — механическое заучивание материала учебника; краткое комментирование текста учебника
	60-е годы		Реальный метод — самостоятельное и активное изучение исторических источников
Связный рассказ; внедрение доски и мела	80-е годы		Составление хронологических и синхронистических таблиц
<p>Массовое преподавание истории в школах России — с 60-х годов XVIII века; русской истории как самостоятельного предмета — с 1786 года; переход на классно-урочную систему — с 80-х годов XIX века</p>			

СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX В.

Автор	Год издания	Методический труд
Павлович Б.А.	1873	О значении и целях элементарного курса в средних общеобразовательных заведениях
Гуревич Я.Г.	1877	Опыт методики истории
Дистервег Г.	1881	Методика истории
Виноградов И., Никольский А.	1885	Методика истории по Кригеру
Добряков А.В.	1888	О преподавании отечественной истории
Кролюницкий А.	1890	Опыт элементарного курса истории
Ламовицкий С.	1891	Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории

МЕТОДЫ КОНЦА XIX В.

М	Биографический
Е	Реальный
Т	Прогрессивный
О	Регрессивный
Д	Драматизации

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В НАЧАЛЕ XX В.





Рекомендуемая литература

Алешинцев И.А. История гимназического образования в России XVIII—XIX веков. — СПб., 1912.

Аверьянова Г.Д. Проблема организации содержания и методов обучения в русской гимназии. — М., 1973.

Буцник Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. — М., 1961.

Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. — Л., 1954.

Докладная записка С.М. Соловьева в совет Московского университета о преподавании истории в гимназиях // Преподавание истории в школе. — 1988. — № 4.

Ерик П.Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII в. // Преподавание истории в школе. — 1960. — № 4.

Константинов И.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища (с конца XIX в. по 1917 год). — М., 1956.

Методика обучения истории в средней школе / Под ред. Н.Г.Дайри. — М., 1978. — Ч. 1. — Гл. 1.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Смагина Г.И. Из истории преподавания русской истории в XVIII веке // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 4.

Студеникин М.Т. Активные методы обучения истории в русской школе начала XX века // Преподавание истории в школе. — 1994. — № 2.

Студеникин М.Т. Отечественная методика обучения истории в последней четверти XIX века // Научные труды МПГУ. — Серия социально-исторической науки. — М., 1995.

Шаханов А.Н. Вопросы среднего исторического образования в творческом наследии С.М.Соловьева // Преподавание истории в школе. — 1989. — № 6.

Тема 3. Развитие школьного исторического образования и методики обучения истории в России XX в.

«Иллюстративная школа действия» в начале XX в.

«Трудовая школа работы» в России 20-х гг.

Принципы и структура исторического образования в школе 30—50-х гг.

Развитие методики в советское время.

С 1917 г. школьное историческое образование в России претерпевает коренные изменения. И прежняя методика преподавания, и старые учебники признаются непригодными для обучения подрастающего поколения.

Вместо гражданской истории предлагается изучать историю труда и социологию. Исходя из этого, начинается проведение революционных преобразований в области исторического образования. Первый этап в развитии школьного исторического образования начинается в 1917 г. и продолжается до начала 30-х гг. В это время ликвидируют старое содержание исторического образования, заменяют историю как учебный предмет курсом обществоведения. В рамках обществоведения имеются лишь отдельные элементы курса истории с идеологическим отбором фактов и марксистским их освещением.

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

Подвергаются коренному пересмотру методы обучения. За основу берется «иллюстративная школа действия», появившаяся впервые в странах Запада и нашедшая применение в нашей стране. На базе этой школы и разрабатывается «трудовая школа работы» в СССР. Если в буржуазной школе был девиз «от знаний — к действиям», то в трудовой школе все стало наоборот — «от действий — к знаниям». Конкретная работа подталкивала учеников к обогащению знаниями и выработке учебных умений.

В 1920 г. была сделана попытка ввести примерную программу по истории. Однако она не была принята даже в комплекс-

ном виде с включением в нее права, политэкономии и социологии, сведений по истории классовой борьбы и развития теории научного социализма. С 1923 г. было ликвидировано предметное преподавание и введен бригадный метод обучения на основе *комплексных программ*, просуществовавших до 1931 г.

Положение с историческим образованием меняется в 30-е гг. Наступает новый этап, характеризующийся восстановлением истории как самостоятельного предмета. ЦК ВКП(б) дает указание отказаться от лабораторно-бригадного метода. Основной формой организации учебной работы определяется *урок* с твердым составом учащихся, со строго определенным расписанием занятий (Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 5 августа 1932 г.). Предлагалось восстановить систематический курс истории в школе, чтобы вооружить школьников прочными знаниями основ наук. Для подготовки кадров учителей восстанавливались исторические факультеты в вузах, появились кафедры методики.

В 1939 г. вышли обновленные программы по истории. Они же действовали и в 50-е гг. Программы представляли собой как бы две части — по всеобщей истории (древнего мира, средних веков, новой истории) и по истории СССР. Разделы всеобщей истории изучались с 5 по 9 классы. История СССР излагалась дважды: сначала в виде элементарного курса в начальных классах, потом в старших классах средней школы в виде систематического курса.

При рассмотрении принципов и структуры исторического образования в советской школе 50-х гг. следует обратить внимание на выделение частичных концентров в обучении истории. В этих концентриках имеется принципиальная разница с концентриками в обучении истории в русских гимназиях. Концентры в прежней школе преследовали цель глубокого, осознанного познания истории, применяясь на трех этапах обучения. Концентры же в советской школе носили вынужденный характер, связанный с идеологизацией образования.

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

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

В 60—80-е гг. на первое место выдвигается цель развития активности и самостоятельности учащихся на уроках истории. Все больше внимания уделяется проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, формированию у них приемов работы, умений, поднимается вопрос о развивающем обучении. Так, А.А.Янко-Триницкая, Н.И. Запорожец изучают умственные операции учащихся; сотрудники кафедры МПГУ — уровни познавательной деятельности, приемы работы, умения и способы познавательной активности, разрабатывают структурно-функциональный подход к отбору содержания, приемы и средства обучения. Специалисты Института содержания и методов обучения Н.Г.Дайри, И.Я.Лернер поднимают вопросы о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и в связи с этим о месте и роли познавательных задач. В решении этих проблем И.Я.Лернер видел важнейший путь развития самостоятельного творческого мышления учеников. Таким образом, в 80-е гг. важнейшей целью процесса обучения становится развитие личности ученика.

«ИЛЛЮСТРАТИВНАЯ ШКОЛА ДЕЙСТВИЯ» В НАЧАЛЕ XX В.

Лай, Наторп, Кершенштейнер, Плестед,
А.Гартвиг, А.Бакушинский, А.Быстров, Г.Гордон
От знаний — к действиям

Последовательность
учебной работы

1 —————> 8

1. Рассказ учителя, демонстрация пособий, определение тем, их генетической связи

А) Суд по «Русской правде»
Б) Суд в Московские времена
В) Суд присяжных

2. Подбор материала по книгам и в музеях

3. Занятия в кружках

4. Рисование в студиях

4. Коллективное обсуждение,
отбор лучшего рисунка

5. Ручной труд по изготовлению моделей и аппликаций

5. Коллективный труд с учетом склонностей и способностей

6. Приемы драматизации на уроках

7. Участие в массовых мероприятиях

7. Спектакли, литературные вечера, школьные праздники

8. Сочинения и доклады

«ТРУДОВАЯ ШКОЛА РАБОТЫ» В РОССИИ 20-Х ГГ.

А.Гартвиг, Б.Жавронков
От действий — к знаниям

1. Выбор интересной и доступной темы

1. Музей, картина, художественное произведение, экскурсия

2. Индивидуальная разработка темы

2. Выбор материала, инструмента, способов работы

3. Коллективная разработка темы

3. Выбор руководителей, конкретных видов работ



ПРИНЦИПЫ И СТРУКТУРА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ 30—50-Х ГГ.

Класс				
		Линейный принцип обучения с 1934 года	Частично концентрический принцип обучения с 1959 года	
	3	Элементарный курс истории СССР		
	4		Эпизодический курс истории СССР	
	5	История древнего мира	История древнего мира	
	6	История древнего мира + история средних веков	История средних веков	
	7	История средних веков + Конституция СССР	История СССР + новая история до середины XIX века	К О Н Ц Е Н Т Р
	8	Новая история, ч. I + история СССР до конца XVIII века	История СССР + новая и новейшая история до наших дней	
	9	Новая история, ч. II + история СССР XVIII—XIX веков	История СССР до конца XIX века + новая история, ч. I	
	10	История СССР XX века + новейшая история (с 1958 г. введена)	История СССР с начала XX века до 1937 г. + новая история, ч. II + новейшая история	К О Н Ц Е Н Т Р
	11		История СССР с 1938 г. по настоящее время + новейшая история, ч. II	

РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ В СОВЕТСКОЕ ВРЕМЯ

ПРОБЛЕМЫ	МЕТОДИСТЫ 30—50-Х ГОДОВ
<p>Методическая система обучения истории; методы преподавания истории в старших классах; дидактические требования к уроку истории; наглядность в обучении истории; психология усвоения учащимися исторических знаний; методика повторительно-обобщающих уроков; использование краеведческого материала; система формирования фактических и понятийных знаний</p>	Бернадский В.Н.
	Стражев А.И.
	Андреевская Н.В.
	Карцов В.Г.
	Зиновьев М.А.
	Никифоров Д.Н.
МЕТОДИСТЫ 60—80-Х ГОДОВ	
<p>Активизация познавательной деятельности учащихся; формирование умений; развивающее обучение; проблемность обучения; познавательная активность; развитие исторического мышления; классификация методов обучения; знания о способах познавательной деятельности; базовый уровень образования; разноуровневые программы обучения</p>	Боголюбов Л.Н.
	Вагин А.А.
	Гора П.В.
	Дайри Н.Г.
	Лейбенгруб П.С.
	Коровкин Ф.П.
	Запорожец Н.И.
	Лернер И.Я.



Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе. — М., 1984.

Бущик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. — М., 1961.

Вендровская Р.Б. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. — М., 1961.

Жаворонков Б., Гейнике А., Гартвиц А. История и обществоведение в школе: Методы работы. — М., 1923.

Колосков А.Г. Развитие школьного исторического образования в СССР // Преподавание истории в школе. — 1988. — № 2.

Концепция исторического образования в средней школе // Преподавание истории в школе. — 1989. — № 6.

Кудрявцев А.Е. Этапы исторического образования в трудовой школе // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 2.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Носаченко И.М. Изучение бригадной организации труда // Преподавание истории в школе. — 1987. — № 1.

О преподавании истории СССР периода 60-х—начала 80-х годов: Из опыта учителей Ленинграда // Преподавание истории в школе. — 1988. — № 4.

Тема 4. Современные проблемы и тенденции развития исторического образования

Учебный план и линейная структура исторического образования.

Современная структура исторического образования.

Концентрические модели обучения истории.

Структура и содержание стандартов по истории.

Историческое образование в профильных типах школ России.

Тенденции исторического образования в зарубежной школе.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» в 90-е гг. началось введение обязательного (основного) девятилетнего образования. Школа стала переходить с линейной на концентрическую структуру образования. Первый

концентр составляла основная школа (5—9 классы), второй — полная средняя школа (10—11 классы). В первом концентре стали вводить изучение отечественной и всеобщей истории с древности до наших дней на основе цивилизационного подхода. Стратегия образования предусматривала сначала изучение истории России в контексте всемирной истории, а в дальнейшем создание единого курса под названием «Россия и мир».

Во втором концентре вводились курсы «История России с древнейших времен до наших дней», «Основные вехи истории человечества», «История мировых цивилизаций». Для повторения и углубления на более высоком теоретическом уровне ранее изученного предполагалось изучение модульных и интегрированных курсов. В настоящее время все более ощущается необходимость создания историко-обществоведческих курсов, построенных по проблемному принципу.

Идея концентров не является новой. В XIX в. немецкими методистами была предложена система на основе так называемой теории «трех ступеней». На первой ступени предлагали изучать биографический материал, персонифицировать историю. На второй ступени изучалась история отдельных народов на основе этнографического и культурологического материала. На третьем этапе учащиеся уже знакомились целостно с событийной историей.

В начале 60-х гг. в нашей стране существовала по сути дела концентрическая система. На первом этапе предполагалось изучать эпизодические рассказы только на основе описания фактов. На втором этапе обучения вводился элементарный курс истории с древности до наших дней с раскрытием причинно-следственных связей. В выпускных классах вводились систематические курсы, которые изучались на базе социологических и философских обобщений.

Преимущества концентрической системы очевидны: молодежь после основной школы получала целостное, хотя и элементарное, представление об историческом процессе, при отборе материала учитывались возрастные особенности детей, все разделы истории имели почти одинаковое количество времени для усвоения. Зато линейная система имеет достоинства, которые являются недостатками концентрической: хронологическая последовательность курсов, учащиеся получают наиболее полное и законченное представление о периодах истории, экономия учебного времени из-за отсутствия повторов, поддержание устойчивого интереса к предмету за счет новизны материала.

В 90-е гг. решили отказаться от традиционных для России программ и ввести по западному образцу госстандарт, определяющий обязательный минимум исторического образования, количественные критерии оценки качества обучения. Во временном *госстандарте* излагаются основные требования к историческому образованию учащихся в средней школе. В пояснительной записке определяются цели обучения истории в школе, объект изучения истории (прошлое человечества) и основные системные характеристики объекта (историческое время, пространство, движение).

Стандарт содержит обязательный минимум по истории, т.е. базовое содержание. Знания, вошедшие в эту часть, должны быть общепринятыми с точки зрения их образовательной ценности. Базовое содержание истории фиксируется с такой степенью детализации, которая бы исключала или сводила к минимуму возможность его произвольного толкования. Стандарт должен учитывать возможности массовой школы, но и должен оставлять возможность создавать на его основе любые программы. Обязательный минимум — это то ядро, которое необходимо усвоить любому ученику.

В то же время в стандарте заложен и базовый компонент — тот минимум знаний, который должен дать учитель. Базовое содержание шире и глубже по сравнению с минимальным требуемым уровнем усвоения. В стандарте необходимы также требования к минимальному уровню подготовки. В этом разделе представлены умения, причем полностью и в соответствии с их последовательностью освоения. Технология проверочных работ в стандарте содержит типовые задания для проверки, критериально-ориентированные тесты.

В современной школе ученик получает большую свободу действий в процессе обучения, больше учитываются его индивидуальные способности, возможности, запросы и интересы. На первое место постепенно выдвигается вопрос выбора школы, учителя, форм обучения, учебников и пособий, темпов и последовательности изучения исторического содержания.

Осуществляется внедрение программ разных уровней обучения, дающих базовые и углубленные знания, учитывающих развитие интересов обучающихся, в том числе и будущих профессиональных. Все чаще при обучении истории применяется психология, причем как педагогическая, так и историческая, в целях углубленного и осмысленного познания истории.

При рассмотрении тенденций обучения истории в зарубежной школе следует учесть, что предлагаются лишь возможные направления, которые не носят всеохватывающего характера. По этим направлениям чаще всего работают передовые учителя, ученые, занимающиеся совершенствованием учебного процесса. Кроме рассматриваемых тенденций имеются и другие, но все они рассчитаны в основном на формирование творческой личности.

Следующие пути изучения истории предлагает П.Белл: 1. Выявление и отбор наиболее важных проблем из программы по критериям: важны для рассмотрения эпохи; помогают понять современное состояние государства, его место среди других государств и народов; способствуют возникновению споров; пробуждают интерес к прошлому и будущему. 2. По каждой проблеме дается подборка текстов, показывающих основные точки зрения: фрагменты выступлений; аргументы сторон; статистические данные. 3. Последовательный рассказ учителя играет второстепенную роль. 4. Учебник выполняет функцию ориентира, справочника.

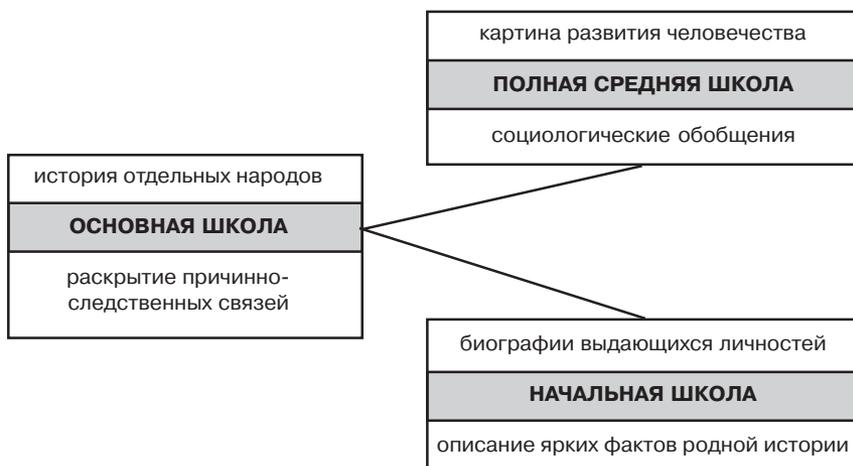
УЧЕБНЫЙ ПЛАН И ЛИНЕЙНАЯ СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2	Рассказы по отечественной истории	5 кл.		68
2	История древнего мира	6 кл.		68
2	История средних веков	7 кл.		68
2	Отечественная история до конца XVIII века	8 кл.		68
3	Новая история, ч. I Отечественная история XIX века	9 кл.		102
4	Новая история, ч. II Отечественная история с начала XX века до конца 30-х гг. Новейшая история до конца 30-х гг.	10 кл.		136
3	Отечественная история до наших дней Новейшая история с 1939 года до наших дней	11 кл.		102
				612
				313 299

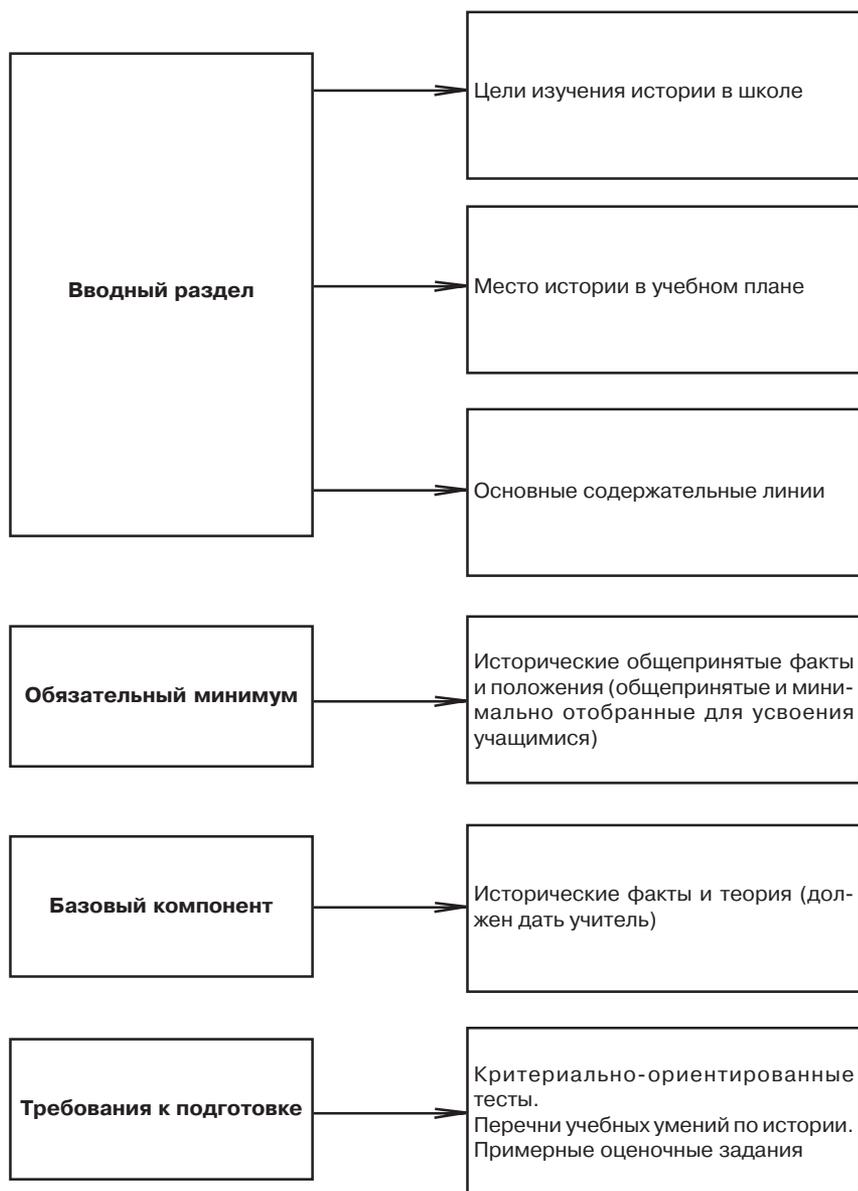
СОВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



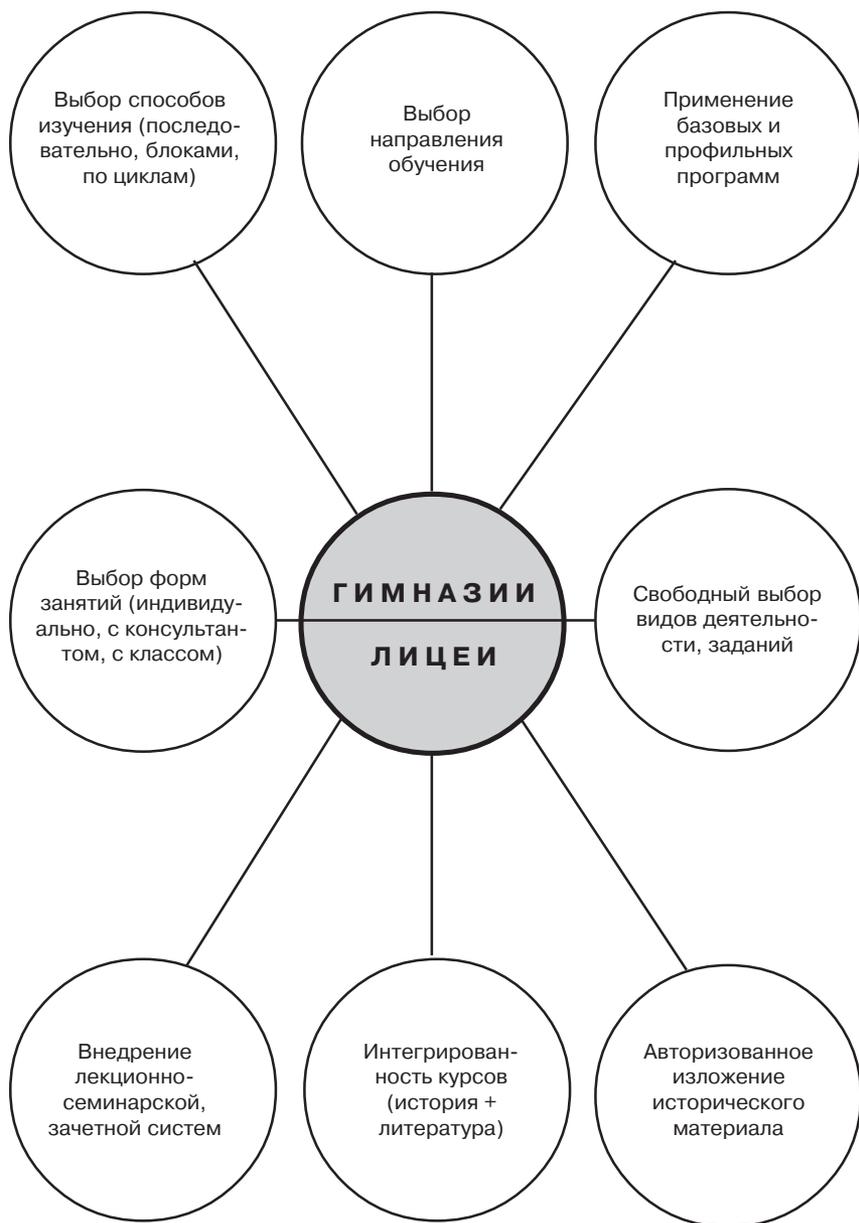
КОНЦЕНТРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



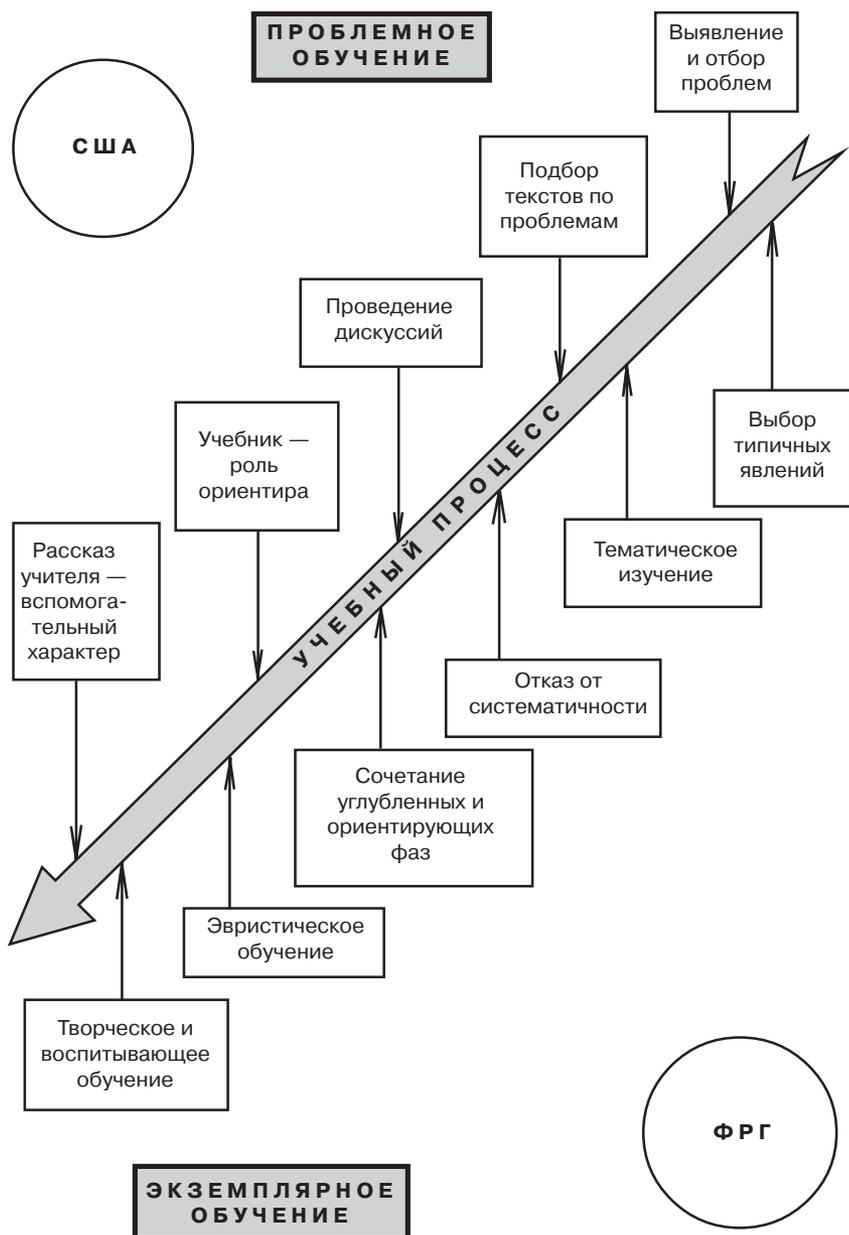
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СТАНДАРТОВ ПО ИСТОРИИ



ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОФИЛЬНЫХ ТИПАХ ШКОЛ РОССИИ



ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ





Рекомендуемая литература

Алибекова Г.З. Ориентация и отбор школьников на педагогические профессии в США. — М., 1991.

Бацын В.К. О реформе исторического образования в современной российской школе // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 8.

Временные требования к обязательному минимуму содержания основного общего образования // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 7.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Короткова М.В., Ионов И.Н. Историческое образование в современной России. — М., 1997.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. — М., 1999.

Глассер У. Школа без неудачников / Пер. с англ. — М., 1991.

Грибов В.С. Американский учебник о нашей истории // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 1.

Днепров Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». — М., 1996.

Каспаржак А.Г., Левит С.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. — М., 1994.

Концепция исторического образования в средней школе // Преподавание истории в школе. — 1989. — № 6.

Линденберг К. Обучение истории. — М., 1997.

Материал к концепции школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. — 1989. — № 6.

Мионов В.Б. Век образования. — М., 1990.

Никандров Н.Д. Школьное дело в США: перспектива 2000 года // Советская педагогика. — 1991. — № 11.

Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе. — М., 1991.

Рябов Ю.А. Проблема гуманизации содержания исторического образования на современном этапе. — Л., 1991.

Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У.Д.Джонстана; Пер. с англ. — М., 1991.

Ферро Марк. Как рассказывают историю детям в разных странах мира? — М., 1992.

Эдиджер М. О преподавании истории // Преподавание истории в школе. — 1991. — № 5.

РАЗДЕЛ III. ФАКТОРЫ ШКОЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Тема 5. Цели обучения истории в школе

Цели обучения истории.
Функции обучения истории.
Концептуальные модели обучения истории.
Пути определения целей урока учителем.
Структурно-функциональный анализ учебного материала.
Эмпирический и теоретический уровни учебного познания исторического материала.

История, как и любой школьный предмет, имеет свои цели обучения, при определении которых следует исходить прежде всего из интересов личности школьника, ее развития. Общественные интересы не должны подавлять интересы личности и тем более превалировать над ними.

Важнейшая специфическая функция обучения истории — это функция социальной памяти. Она делает человека гражданином именно этой страны, последователем ее традиций и обычаев. В процессе обучения истории формируется историческое мышление личности, ее историческое сознание.

Институтом общеобразовательной школы определены следующие важнейшие цели обучения истории:

- овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества с древнейших времен до нашего времени;
- развитие способности осмысливать события и явления действительности на основе исторического знания;
- формирование ценностных ориентаций и убеждений учащихся на основе осмысления идей гуманизма, опыта истории, патриотизма;
- развитие интереса и уважения к истории и культуре народов.

Сегодня специалисты выделили несколько различных моделей обучения истории в зависимости от целей, которые при этом ставятся. Академическая или классическая модель обучения предмету строится на изучении всех фактов, процессов и явлений всеобщей истории в равной степени, но с учетом рассмотрения достижений и ценностей различных цивилизаций и народов. В мозаичной модели история не представляет единого курса, а изучается по отдельным проблемам. Например, при изучении отечественной истории лишь малая доля фактов по новой и новейшей истории привлекается как мозаика. Прогрессистская модель направлена на изучение модульных курсов, которые связаны с прогрессивным развитием общества.

Самой популярной моделью сегодняшнего дня является культурно-исторический подход как часть цивилизационного. В этом случае история изучается в виде клише, которые были отобраны и отшлифованы мировой культурой. Это своеобразные культурно-бытовые мирки, в недрах которых происходили достаточно заметные явления мировой истории.

Исходя из общих целей обучения, определяются более конкретные цели разделов, тем и уроков. Как правило, для выявления учебных целей учитель тщательно анализирует программу, учебник, пособия. Такой анализ содержания исторического материала получил название структурно-функционального. Под *структурным* анализом П.В. Гора понимал логическую обработку содержания урока учителем, выделение из его содержания главных исторических фактов, теоретических положений и вытекающих из анализа фактов теоретических выводов и обобщений. Эти выводы и обобщения могут быть сформулированы в учебнике или не сформулированы, а скрыты в фактах и их связях. *Функциональный* анализ представляет собой определение образовательных, воспитательных и развивающих возможностей выделенных при структурном анализе теоретических положений, выводов и главных исторических фактов урока.

Что же относится к *главным историческим фактам*? Это факты, оставившие в общественной жизни заметный след, оказавшие на развитие общества значительное влияние. Имея большое историческое значение, главные факты передают основное фактологическое содержание урока. Они воссоздают картину событий, имеющих определяющее значение в развитии историчес-

кого процесса. Из анализа главных фактов вытекают основные выводы и обобщения. В содержании и связях главных фактов могут быть заключены важные теоретические сведения, необходимые для формирования у учащихся мировоззренческих идей и понятий. Теоретические положения не одинаковы по своей значимости. В них может быть главное и неглавное, подчиненное главному.

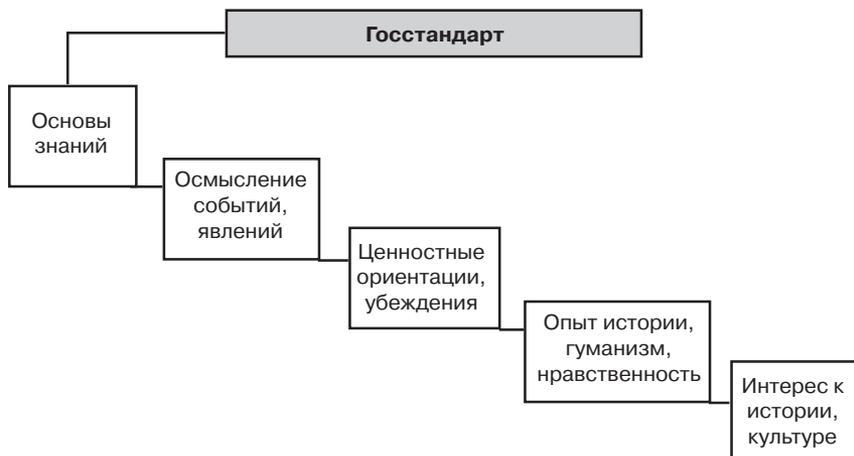
Среди главных фактов есть и такие, которые не несут в себе большой теоретической нагрузки. Но они ценны своей образностью, яркостью и эмоциональностью. Изучение их вызывает у школьников эмоциональное сопереживание, возбуждающее интерес к истории и содействующее развитию воссоздающего и творческого воображения.

Кроме главных фактов на урок привлекается *неглавный учебный материал* — неглавные исторические факты, картографические, хронологические и иные изучаемые на эмпирическом уровне сведения. Часто они важны для образования учащихся, развития интереса, необходимого для активизации мыслительной деятельности.

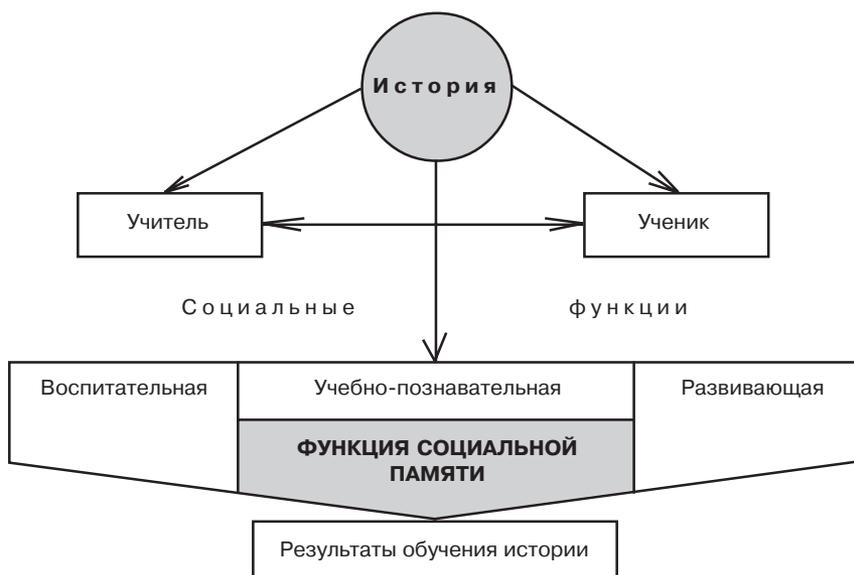
Фактический материал, в зависимости от возраста учащихся, может изучаться как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях. *Эмпирическое познание* истории предполагает усвоение учащимися знаний в готовом виде на основе «живого созерцания» исторического явления. Другими словами, систематизацию и обобщение учитель проводит на основе главного факта урока, выделяя существенные признаки понятия. Таким образом, процесс познания идет от фактов к теоретическим выводам. И, напротив, при *теоретическом уровне* процесс познания идет от теории к теории. В этом случае сами теоретические знания выступают в качестве инструмента познания. Эти знания привлекаются для объяснения и понимания сущности исторических событий и явлений. Для проведения структурно-функционального анализа П.В.Гора разработал специальную таблицу.

Сначала в ходе структурного анализа выделяют содержание главного, потом в результате функционального анализа обдумывают предполагаемые результаты эмпирического изучения главных фактов и теоретического изучения всех составных частей главного.

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



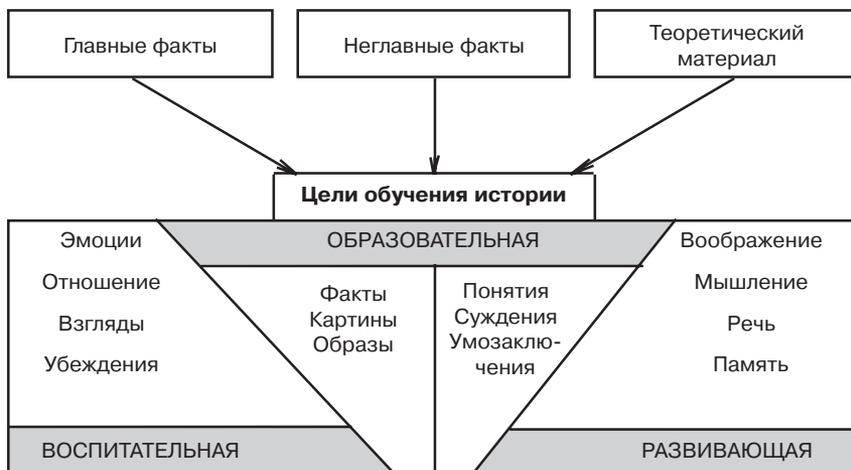
Изучая предков, мы узнаем самих себя. Без знаний истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем мы пришли в мир, как и для чего мы в нем живем, как и к чему мы должны стремиться. (В.О.Ключевский.)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



ПУТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УРОКА УЧИТЕЛЕМ

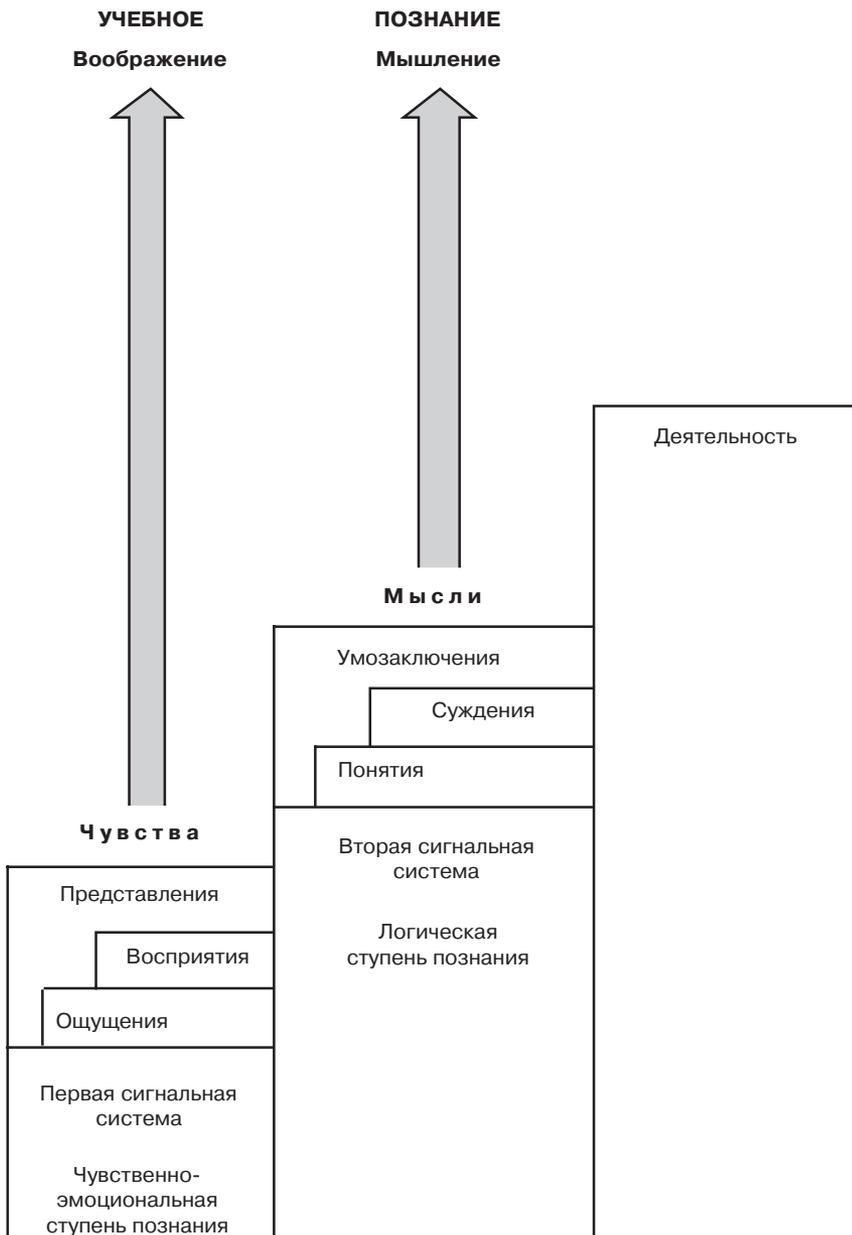
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА



СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Главные структурные компоненты учебного материала	Результаты эмпирического изучения главных фактов	Результаты теоретического изучения учебного материала
1. Какие главные факты выделяются, почему они главные	<ul style="list-style-type: none"> • Какие можно создать исторические образы 	<ul style="list-style-type: none"> • Какие исторические понятия, мировоззренческие идеи формируются
2. Какие теоретические положения, выводы, обобщения анализируются	<ul style="list-style-type: none"> • Можно ли вызвать эмоциональное сопереживание, какое 	<ul style="list-style-type: none"> • Какие ученики получают теоретические сведения, ценностные суждения
3. Какие связи (межпредметные, межкурсовые) надо привлечь для осмысления главного	<ul style="list-style-type: none"> • Каково влияние фактов на развитие воссоздающего и творческого воображения 	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание каких взглядов и убеждений происходит
4. Какие неглавные факты привлекаются	<ul style="list-style-type: none"> • В чем развитие наглядно-образного мышления, речи • Развитие каких умений происходит 	

ЭМПИРИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ УРОВНИ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА





Рекомендуемая литература

Блок М.А. Апология истории, или Ремесло историка. — М., 1986.

Брандт М.Ю., Ляшенко Л.М. Введение в историю. — М., 1994.

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

Гулыга А.В. Искусство истории. — М., 1980.

Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. — М., 1987.

Егоров В.К. История в нашей жизни. — М., 1990.

Ельчанинов В.А. История — наставница жизни. — М., 1981.

Ерофеев Н.А. Что такое история? — М., 1976.

Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. — Свердловск, 1971.

Короткова М.В. Противоречивые проблемы преподавания истории // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 1.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5—11 классах. — М., 1990.

Кревер Г.А. Эмпирический и теоретический путь познания при обучении истории // Преподавание истории в школе. — 1973. — № 5.

Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980.

Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения. — М., 1982.

Нечкина М.В. Функция художественного образа в историческом процессе. — М., 1982.

Тойнби А.Дж. Постигание истории / Пер. с англ. — М., 1991.

Ямбург Е.А. Воспитание историей. — М., 1989.

Ясперс К. Истоки истории и ее цель. — М., 1991.

Тема 6. Познавательные возможности учащихся при изучении истории

Индивидуально-психологические факторы организации познавательной деятельности учащихся.

Мотивация обучения истории.

Понятие обучаемости.

Уровни познавательной самостоятельности школьников в учебной деятельности.

В современных типах школ учителя по возможности стараются учитывать индивидуальные познавательные возможности учащихся. *Индивидуализация* — это самостоятельная работа каждого ученика в соответствии с его особенностями и реальными учебными возможностями. Относительно к этим особенностям и возможностям выбирают методы, темпы обучения, объем помощи. В условиях массовой школы реальны лишь элементы индивидуализации, когда, например, учитель использует задания одинакового для всех учащихся содержания, но с разным уровнем сложности.

В основе познавательных возможностей и обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов: восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи. Они достаточно индивидуальны и взаимосвязаны между собой. В обучении также играет большую роль эмоционально-волевая характеристика личности, ее характер, темперамент: холерики и сангвиники, например, по-разному себя ведут на уроках, у них разная степень утомляемости, восприятие, эмоции. Это все влияет на общую обучаемость школьника.

В процессе учебной деятельности и ученики находятся в различных познавательных состояниях: испытывают творческий подъем или апатию, одни довольствуются ситуативным одно-разовым интересом и быстро теряют его в течение одного урока, другие, напротив, — испытывают устойчивый интерес, одни уверены в себе, другие застенчивы. Все эти индивидуальные различия необходимо знать учителю.

Обучаемость связана с мотивацией обучения истории. Мотивы — это такое субъективное отношение школьников к учению, в основе которого лежит сознательно поставленная цель. Все мотивы условно можно разделить на социальные и познавательные. Первые связаны с осознанием ценности истории, стремле-

нием добиться положительной оценки и получить определенную профессию, ориентацией на способы взаимодействия с людьми. Особую роль во второй группе играют процессуальные мотивы, т.е. интерес к процессу учения.

Психологи считают, что положительную мотивацию в учении вызывают: положительные эмоции, общий устойчивый положительный настрой, адекватная самооценка ученика, уверенность в своих возможностях, активная позиция в деятельности.

Индивидуальные возможности важно своевременно выявлять и применять в практической деятельности. В ходе обучения истории развиваются все те же познавательные процессы, что и при изучении других школьных дисциплин. Исключение составляет воображение, развитию которого в большей степени способствуют уроки истории и литературы.

Среди мотивов в обучении истории выделяется такой, как понимание социальной значимости изучения истории. Следует иметь в виду, что он может проявляться только в старшем школьном возрасте с учетом обучаемости.

Обучаемость — это восприимчивость к обучению. Обучаемость подразделяется на общую — способность усвоения материала, и специальную — способность усвоения отдельных видов материала, а также наук, искусств и т.д. Обучаемость зависит от многих интеллектуальных свойств человека, в частности, самостоятельности мышления, смысловой памяти, умения осмысливать однородные явления, достигать желаемых результатов в минимально короткие сроки. Обучаемость связана с уровнем развития исторического мышления учащихся, их воображения, чувств и эмоций, памяти и речи, познавательного интереса. Уровень развития самой обучаемости определяется возможностями самостоятельного познания ученика.

Познание будет зависеть от сложности и трудности материала. Под *сложностью* дидакты понимают объективную характеристику материала — количество звеньев в логической схеме, количество аспектов исторического развития в рассказе. *Трудность* же усвоения всегда субъективна и зависит от обучаемости — соответствия содержания материала запасу знаний и умений учащихся, их личных качеств. Трудность усвоения будет разной для учеников: а) склонных к логической мыслительной деятельности; б) умеющих рассуждать; в) любящих формализацию.

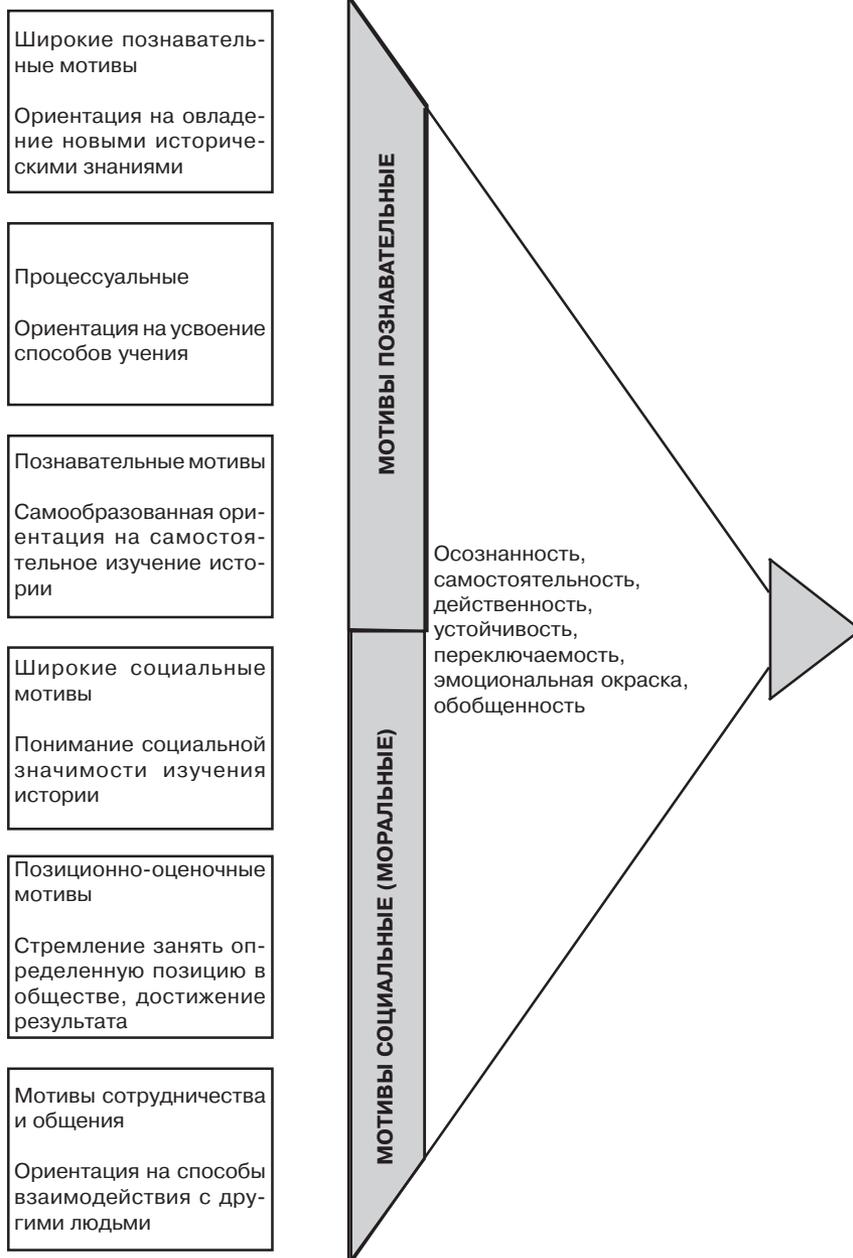
В теме рассматриваются три уровня познавательной самостоятельности школьников. Наиболее сложный, но и наиболее при-

влекательный, творческий уровень познавательной деятельности. Он характеризуется самостоятельным исследовательским поиском новых знаний и способов деятельности. Организация творчества возможна только на основе предыдущего опыта преобразующей деятельности.

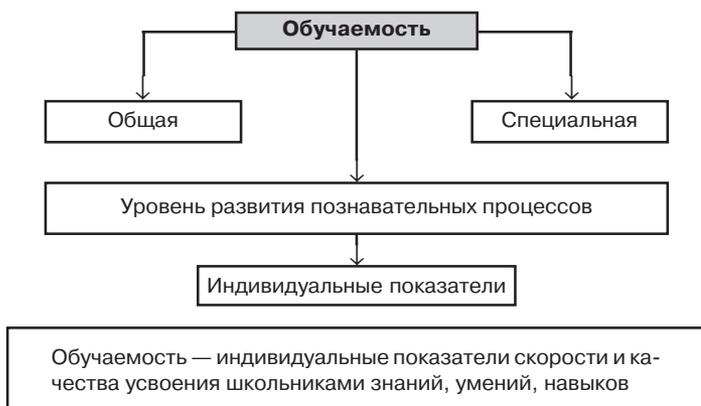
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ



МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



ПОНЯТИЕ ОБУЧАЕМОСТИ



УРОВНИ ПОНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ





Рекомендуемая литература

Бутузов И.Д. Дифференцированный подход в обучении истории. — Новгород, 1972.

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

Зайчарник Б.В. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. — М., 1976.

Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий. — М., 1989.

Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М., 1974.

Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М., 1983.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.

Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. — М., 1977.

Пидкасистый П.И., Коротяев В.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. — М., 1978.

Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. — М., 1990.

Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении. — Казань, 1968.

Полуянов Ю.В. Воображение и способности. — М., 1982.

Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М., 1988.

Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

Якиманская И.С. Знания и мышление школьников. — М., 1982.

Якиманская И.С. Развивающее обучение. — М., 1979.

Тема 7. Развитие у учащихся интереса к изучению истории

Основные факторы развития у учащихся познавательного интереса к истории.

Проблема интереса — одна из важнейших при обучении в школе. В переводе с латинского слово интерес (interest) означает «имеет значение, важно». Это избирательная направленность личности, ее стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. Это отношение личности к предмету как к чему-то для нее ценному и привлекательному. Основы формирования познавательного интереса подробно разработаны педагогами, в частности Г.И.Щукиной. Нас же интересует эта проблема применительно к обучению истории.

Существуют три основных фактора, влияющих на интерес: а) содержание исторического материала; б) методы, приемы и средства его подачи; в) межличностные отношения учителя и учащихся. Специфичным для учителей истории в этом вопросе будет отбор содержания. Учитель обычно учитывает характер материала — фактический, теоретический, историко-биографический, краеведческий; его организацию — соотношение теории и фактов, главных и неглавных фактов, выделение ведущих идей, доказательность. Как правило, на уроках осуществляется изучение и усвоение главных исторических фактов. Вместе с тем для поддержания интереса следует привлекать и менее важные факты, биографические сведения и т.д.

Чтобы поддерживать на уроке *интерес* к новой теме, к менее интересному, но нужному материалу, можно подключить более интересный или тот, который ранее оставил у учеников глубокий след. Прежний положительный эмоциональный фон поможет поддержать интерес к изучаемым фактам. Интерес связан с новизной, увлекательностью и занимательностью, неожиданными сравнениями, новыми аспектами подачи материала, со сменой приемов деятельности, с эмоциональным воздействием на учащихся. Под таким воздействием обычно понимают эмоционально-нравственные переживания, эмоции удивления, радости, успеха.

Организационные факторы формирования познавательного интереса определяют методы, приемы и средства обучения истории. Интерес у учеников вызывает эвристическая беседа и

дискуссия, участие в познавательных играх, решение проблемных задач, исследование новых для них документов. Значительное место ученые отводят их разнообразию, вариативности применения на уроках. К характеру усвоения знаний и познавательной деятельности также относятся: самостоятельность; трудность и понятность; свободный выбор заданий, видов деятельности; потребность в саморазвитии. При этом могут быть самые разные формы деятельности: индивидуальная, общеклассная, групповая, личностно ролевая.

Чаще следует применять стимулы, учитывающие интерес учащихся. Среди них: положительная оценка знаний; учебная перспектива; практическая значимость; актуальность; одобрение деятельности учащихся; настрой на положительный результат; общественное положительное мнение коллектива; взаимоподдержка. Реализация этих стимулов зависит от межличностных отношений в учебном процессе. Это благоприятные отношения учителя и учащихся, доверительность, доброжелательность, требовательность, педагогический такт, сотрудничество учителя и ученика.

При подготовке к уроку И.Подласый предложил учитывать следующие алгоритмы его диагностирования:

— Оцените ведущие интересы учеников класса, их групп, отдельных учащихся и дайте ответ на вопрос: на каком уровне сформирован интерес к истории, какие мотивы преобладают при ее изучении?

— Определите отношение учеников к урокам: велика ли потребность учиться, насколько для них интересна тема предстоящего урока, что надо делать, чтобы опираться на имеющиеся у учеников навыки.

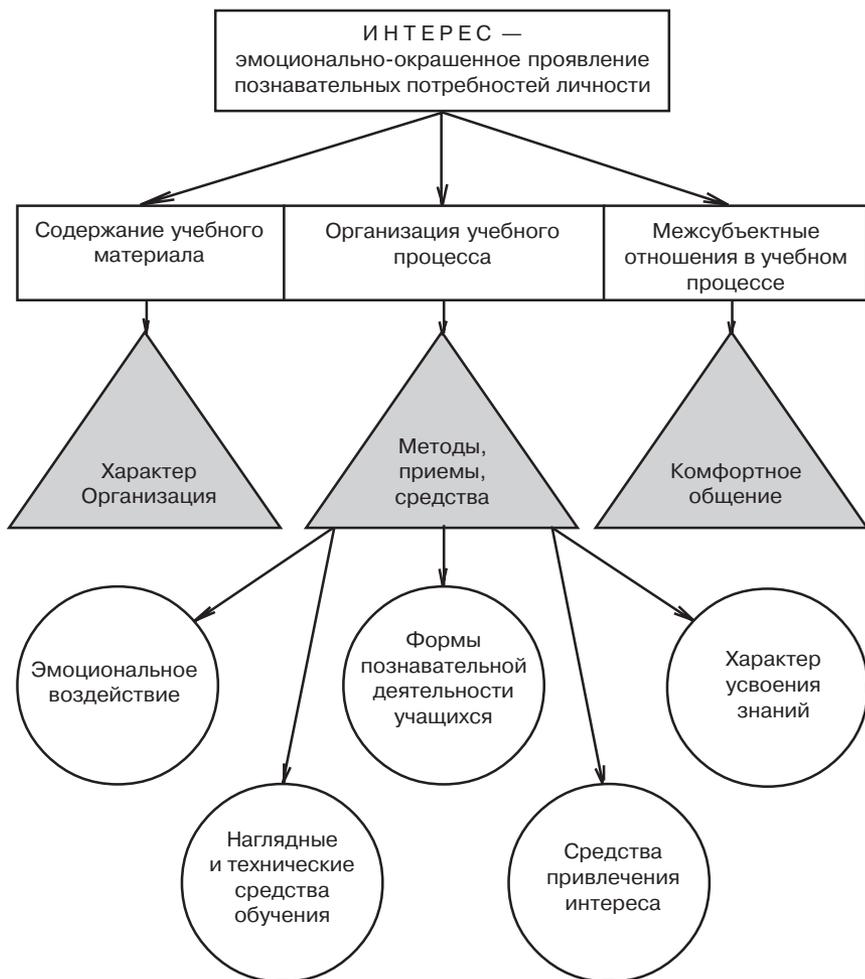
— Сопоставьте объем предстоящей учебной работы и возможности учащихся. Определите уровень активности учеников, исходя из характера материала; работоспособности учащихся; уровня внимания; дисциплинированности; мотивов деятельности.

— Выясните, каков характер и объем стимулов, необходимых для того, чтобы вызвать и удерживать интерес, активность и высокую работоспособность класса.

Учителю необходимо знать причины отсутствия интереса к знаниям. Педагоги выделяют следующие из них: трудность понимания учебного материала; низкий уровень учебного труда учащихся; преобладание внеучебных интересов над учебными; отсутст-

вие семейно-бытовых условий для занятий, индивидуального подхода; бедность учебного содержания; слабая организация самостоятельной работы; неверие в собственные познавательные силы и возможности; несложившиеся отношения между учителем и учеником; непонимание смысла изучения истории.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИСТОРИИ





Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И.Щукиной. — М., 1984.

Бодалев А.А. Личность и общение. — М., 1983.

Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. — М., 1985.

Морозова Н.Г. Учителю — о познавательном интересе. — М., 1979.

Подласый И. Как диагностировать урок // Народное образование. — 1991. — № 9.

Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. — М., 1986.

Фридман Л.М. Формирование познавательных интересов у школьников. — М., 1979.

Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М., 1979.

Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М., 1988.

Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. — М., 1974.

Тема 8. Содержание школьного исторического образования

Компоненты программ по истории (80-е—начало 90-х гг.).

Связи и их виды в обучении истории.

Тематические связи в обучении истории.

Структура планирования.

Планирование исторических курсов.

Учебный комплекс по истории.

Содержание учебного комплекса.

Уровень и содержание федерального и национально-регионального компонентов, объем школьного компонента образования определяет государственный базисный учебный план. В соответствии с этим планом федеральный компонент по истории составляет в 5—7 и 9—11 классах 2 часа в неделю; в 8 классе — 3 часа в неделю. Региональный компонент предусматривает по 1 часу в 5—9 классах на граждановедение и по 1 часу в 1—11 клас-

сах (в школах Москвы за счет этого времени изучается москвоведение).

Каждая школа разрабатывает свой учебный план, учитывая: а) какой минимум содержания обязательного образования закреплён в базисном учебном плане; б) максимальную недельную нагрузку учащихся; в) соотношение между федеральным и национально-региональным компонентами; г) объём школьного компонента.

Школьный компонент, определяя занятия по выбору, раскрывает специфику образовательного учреждения, особенности его программ и учебных планов. В учебном плане названы предметы изучения, последовательность распределения их по годам, количество учебных часов, отводимых на год. В соответствии с учебным планом учитель разрабатывает свое планирование. Оно может быть общим — тематическим и более подробным — поурочным.

При *тематическом планировании* распределение времени на изучение разделов и тем курса позволяет не только своевременно проходить курсы, но и видеть учителю перспективу изучения, наметить ближние и дальние цели, место повторения основных вопросов, предвидеть результаты. Здесь же определяется, какие блоки знаний могут быть образованы для сжатого, концентрированного изложения (по отдельным темам важно иметь резервные часы за счет уплотнения второстепенной информации); по каким темам пройдут семинары и зачеты, будут организованы экскурсии. И все же основная цель тематического планирования — в теоретическом осмыслении содержания темы (главные идеи, важнейшие понятия, связь с ранее изученными темами). Опираясь на госстандарт, важно также определить круг знаний, умений, которыми должны овладеть ученики с сильной, средней и слабой подготовкой.

Таким образом, планирование является своеобразным фундаментом, на основе которого строится изучение нового. Поскольку программа даёт примерное распределение часов по темам, то фактическое распределение учебного времени содержится именно в планировании учителя. Кроме того, следует учитывать, что с программами курсов истории, стандартом значительно расходятся школьные учебники. Чтобы избежать недостатков учебников, следует составлять свое планирование обучения истории, отвечающее государственным требованиям.

Структура содержания школьного исторического образования представляет собой перечень курсов истории, изучаемых в

школе с 5 по 11 класс. На протяжении последних восьмидесяти лет она менялась неоднократно, но сохраняла в основном линейный принцип обучения, хронологическую последовательность, синхронность курсов. Лишь в 50-е гг. был введен частичный концентризм в построении курсов, но просуществовал недолго. К нему вернулись в начале 90-х гг., но уже на ином уровне. Структура содержания школьного исторического образования и программ для школы постоянно обновляется.

Долгие годы школьные программы являлись основным государственным документом для учителя и были обязательны для выполнения. Так было в царской России, и в России 30—80-х гг. XX в. Программы строились как монографически, так и синхронистически. Если монографическое построение предполагает изучение истории отдельных стран, то синхронистическое устанавливает связь между отдельными странами и определяет их взаимную роль и отношения. Какие же выделялись основные *компоненты в программах 80-х гг.?*

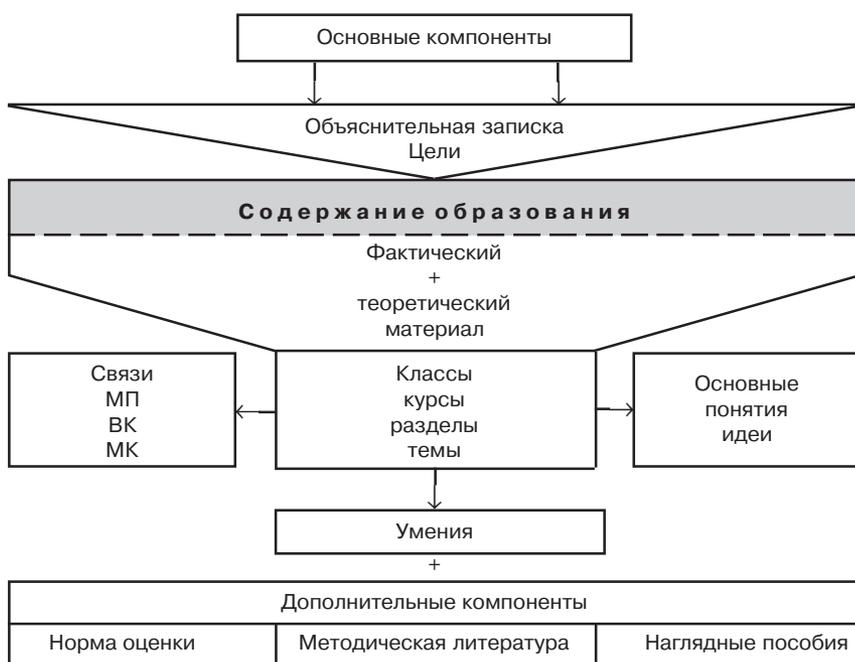
Программы начинались с объяснительной записки, в которой раскрывались цели обучения истории. В основной части по разделам и темам излагался фактический и теоретический материал, составляющий содержание образования. В конце тем приводились основные идеи, указывались обязательные для усвоения понятия, перечислялись связи внутрипредметные, межпредметные, междурсовые. Эти связи могут предшествовать изучению нового, сопутствовать и предварять, что рассчитано на перспективу в обучении истории. Методист П.В.Гора выделил две группы тематических связей по истории: 1) связи по горизонтали, под которыми он понимал отношения между важнейшими историческими событиями и явлениями из разных сторон общественной жизни, протекавшими, как правило, в одной стране в определенный период времени; 2) связи по вертикали, под которыми понимаются отношения между важнейшими однородными историческими событиями и явлениями, протекавшими в разное время и в разных странах. По каждому классу в программах определялись основные умения учащихся, а в конце программ приводился критерий оценки знаний, а также список методической литературы, наглядных средств обучения.

По каждому курсу истории создают учебные комплексы. Под *учебными комплексами* обычно понимают всю учебно-методическую литературу, наглядные и иные средства обучения по

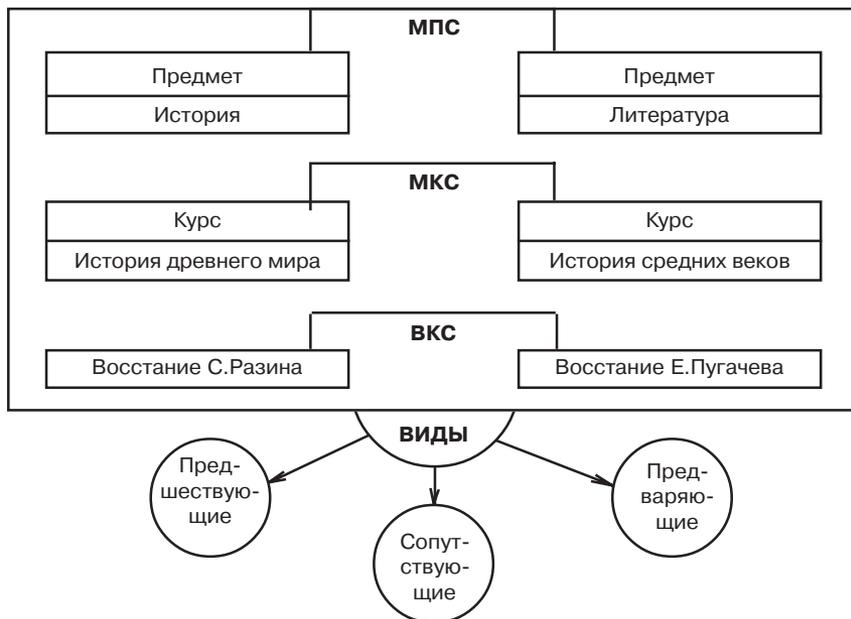
курсу. Основные учебники и пособия для учащихся включены в Федеральный перечень учебников. Федеральный перечень обеспечивает реализацию базисного учебного плана Российской Федерации.

Методические пособия могут быть как подробные поурочные, так и тематические, где даются разработки отдельных тем курса. В поурочных пособиях обычно предлагаются рекомендации проведения вариантов уроков с учетом разного уровня развития учащихся. Например, на уроке по одной и той же теме может быть образный рассказ или эвристическая беседа; рассказ учителя с элементами драматизации и персонификации или самостоятельная работа учащихся. Как правило, в пособиях дается система работы над умениями различного вида, над понятиями и т.д. Авторы включают в пособия проблемно-познавательные задачи, рекомендации по созданию проблемных ситуаций, дают задания исследовательского характера.

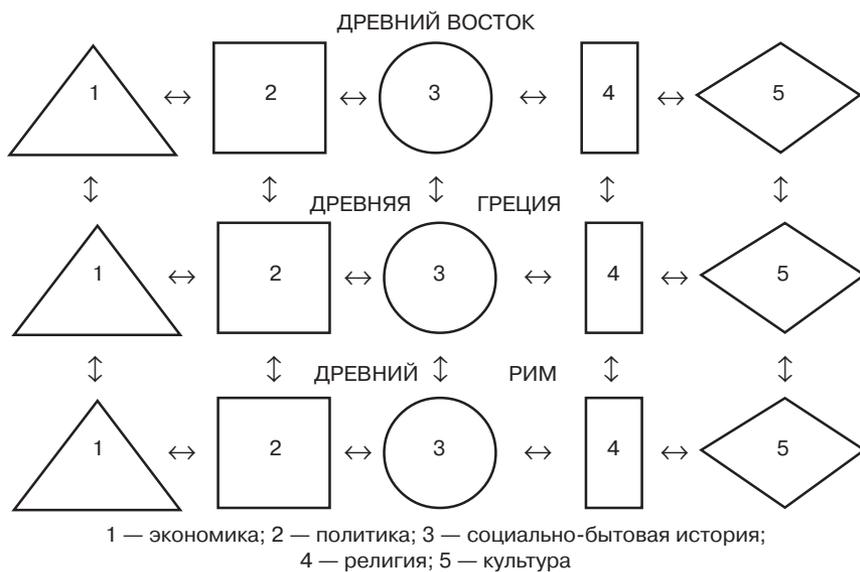
КОМПОНЕНТЫ ПРОГРАММ ПО ИСТОРИИ (80-Е—НАЧАЛО 90-Х ГГ.)



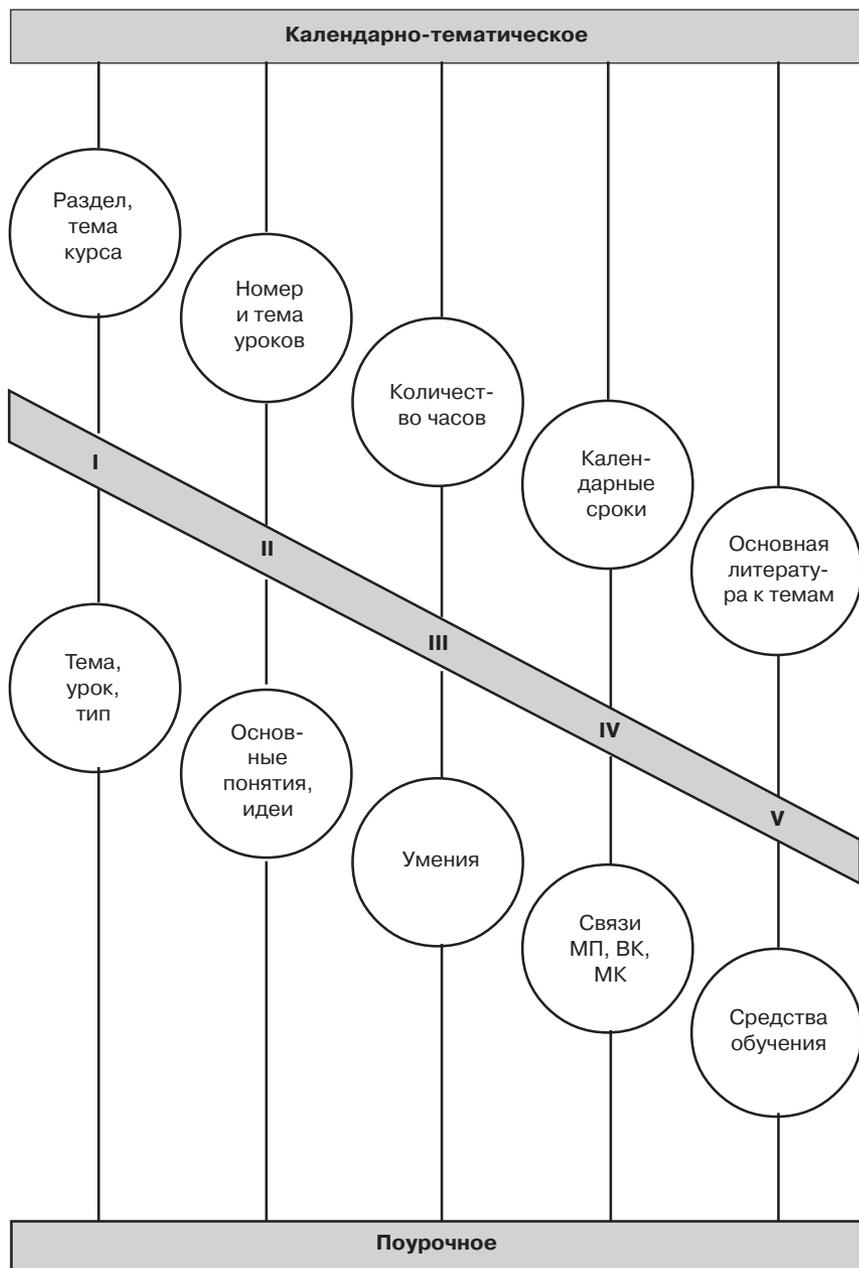
СВЯЗИ И ИХ ВИДЫ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ



ТЕМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ



СТРУКТУРА ПЛАНИРОВАНИЯ



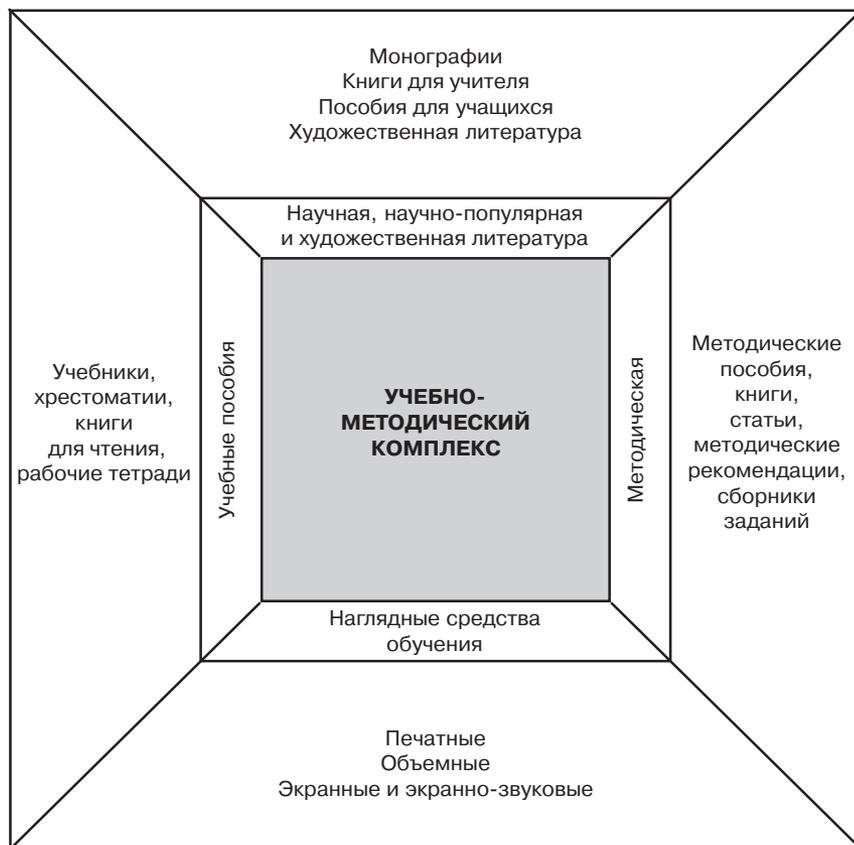
ПЛАНИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ КУРСОВ



УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО ИСТОРИИ



СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА



Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г. Колоскова. — М., 1984.

Андреевская Н.В. и др. Методика преподавания истории в 8-летней школе. — М., 1970.

Ворожейкина Н.И., Соловьев В.М., Студеникин М.Т. Рассказы по родной истории: Учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. — М., 1998.

Ворожейкина Н.И., Студеникин М.Т. Поурочные разработки к «Рассказам по родной истории». — М., 1998.

Ворожейкина Н.И., Студеникин М.Т. Рабочая тетрадь к «Рассказам по родной истории». — М., 1999.

Внутрипредметные и межпредметные связи в обучении истории / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1990.

Грибов В.С. Научно-методическое обеспечение курса новой истории // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 4.

Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России. XX век: Примерное тематическое планирование курса для IX класса // Преподавание истории в школе. — 1995. — № 6.

Древний мир глазами современников и историков / Под ред. А.В.Голубева. — М., 1994. — Ч. 1—2.

Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей. — М., 1997.

История России с древнейших времен до наших дней. Программа учебного курса для старших классов // Преподавание истории в школе. — 1996. — № 1.

Комплект программ по истории с древнейших времен до наших дней. — М., 1998.

Короткова М.В. Противоречивые проблемы преподавания истории // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 1.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Озерский И.З. Начинаящему учителю истории. — М., 1989.

Примерное планирование курсов истории и предметов образовательной области «Общественные дисциплины». — М., 1996.

Программно-методические материалы: История. V—IX кл. / Сост. Т.И.Тюляева. — М., 1998.

Программы для общеобразовательных учреждений. История. — М., 1997.

Программы по истории для средней школы (5—11 классы). — М., 1991.

Студеникин М.Т. Планирование курса «Рассказы по родной истории» // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 4.

Фадеева Д.А. Варианты планирования курса истории средних веков // Преподавание истории в школе. — 1993. — № 5.

Тема 9. Школьный учебник истории как источник знаний и средство обучения

Современные учебники.

Учебники «нового поколения».

Основные структурные компоненты учебника истории.

Взаимосвязь текстовых и иллюстративных компонентов учебников истории и их виды.

Приемы работы учащихся с текстовым и иллюстративным материалом учебника.

Функциональная роль учебника истории.

Основным источником знаний и средством обучения является школьный учебник. Требуется, чтобы в нем раскрывались основы науки в соответствии с возрастом учащихся и уровнем их подготовленности. В дидактике утвердилось такое определение школьного учебника: это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей.

Часто учебник выступает в качестве основного источника построения урока. Но есть уроки, на которых он играет вспомогательную роль или бывает вообще не нужен. В настоящее время существует множество школьных учебников, имеющих самую разную структуру. Идет процесс создания многоуровневых учебников, учитывающих дифференциацию процесса обучения.

В учебниках каждая глава может начинаться с плана-схемы — своеобразного логического конспекта. В тексте книги выделяются и разъясняются понятия, термины, ключевые слова. В основной текст включены отрывки документов, справочный аппарат, вопросы и задания, отличающиеся по типу и уровню сложности. Вопросы логически продолжают или уточняют содержание. В конце тем для старшеклассников даны рекомендации: что нужно вспомнить из предшествующих тем, как выполнить задания. Вопросы для обобщений, дополнительный текстовый материал содержатся в конце разделов. Этот материал выполняет роль книги для чтения или служит основой для подготовки к семинарам.

Но как бы ни различались школьные учебники, в них много общего. Учебник состоит из *текста*, который определяется сис-

темой отбора фактов. Все содержание подразделяется на разделы, главы и параграфы. Последние должны быть равновеликими и иметь законченный, целостный характер. Число параграфов должно соответствовать учебному плану по предмету.

Содержание учебника подразделяется на основной (теоретический и фактический материал), дополнительный (документы, отрывки, справки), пояснительный (подписи, определения, примечания, комментарии). Ядро основного текста составляют знания о важнейших идеях и понятиях, теориях, способах деятельности. При анализе содержания учебника во время подготовки к уроку учителю важно выявить основные, базовые знания. Это примерно 1/3 содержания. При объяснении на уроке 2/3 составит дополнительный материал, призванный ярко и убедительно раскрыть базовые знания.

Как уже отмечалось, весь материал в школьных курсах истории не может излагаться одинаково подробно. Как правило, развернутое изложение сочетается в учебнике с конспективным. Основные факты даются подробно, образно, дополняются документами и иллюстрациями. Сведения, необходимые для связи между основными фактами, излагаются в виде краткой справки, делая учебник менее сложным.

Сложность текста учебника может быть предметной, логической и языковой. Сложность исторического содержания зависит от насыщенности текста понятиями, терминами, выводами теоретического характера. По мнению ученых, для понимания текста учебника нужно, чтобы количество дополняющих предложений было в четыре раза больше, чем базисных. Базисные необходимы для понимания последующего материала.

К *внетекстовым* компонентам учебника относятся иллюстрации, вопросы и задания, документы, а также указатели. Иллюстрации и схемы учебника используются для создания образов прошлого. Они раскрывают содержание книги средствами образной и знаковой наглядности.

Текст и иллюстрации занимают по отношению друг к другу неодинаковое положение. Дополнительные иллюстрации используются только в сочетании с работой над текстом. Независимые иллюстрации не связаны с текстом, поэтому самоценны и их можно использовать для разбора и описания автономно. В таких иллюстрациях, как правило, есть какая-то загадка, проблема. В отличие от дополнительных иллюстраций равноправные не могут существовать без текста, поэтому работа с ними

может идти только параллельно. Дополнительные же иллюстрации можно использовать, а можно и нет.

Основную часть методического аппарата учебника составляют *вопросы и задания* к параграфам. Они помогают учащимся сознательно и глубоко усвоить содержание урока, а учителю дают возможность руководить учебной деятельностью учеников. Обычно вопросы бывают разной сложности, что позволяет дифференцировать работу учащихся.

Работа учащихся по учебнику предусматривается для учеников с 5 по 11 класс с постепенным усложнением. Учащиеся среднего звена находят в учебниках определение понятий, выводы и обобщения, делают зарисовки схем, простейших изображений, учатся составлять простые планы. Ученики старших классов проводят анализ учебников разных авторов, составляют сложные планы тем и разделов, используют учебник как справочное пособие, пишут свои варианты изложения тех или иных вопросов, сравнивают изложение содержания учебника с первоисточниками.

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ. 5—9 КЛАССЫ

Класс	Автор	Название	Год
5	Ворожейкина Н.И., Соловьев В.М., Студеникин М.Т.	Рассказы по родной истории	1998
5	Вигасин А.А., Годер Г.И., Свеницкая И.С.	История древнего мира	1995
6	Агибалова Е.В., Донской Г.М.	История средних веков	1996
6	Преображенский А.А., Рыбаков Б.А.	История Отечества	1996
7	Преображенский А.А. и др.	История Отечества	1996
7	Пунский В.О., Юдовская А.Я.	Новая история. 1640—1870	1994
8	Зырянов П.Н.	История России XIX в.	1994
8	Пунский В.О., Юдовская А.Я.	Новая история. 1640—1870	1994
8	Сороко-Цюпа О.С. и др.	Мир в конце XIX—начале XX в.	1992
9	Данилов А.А., Косулина Л.К.	История России XX в.	1995
9	Кредер А.А.	Новейшая история XX в.	1996

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ ПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ. 10—11 КЛАССЫ

Автор	Название	Год
Сахаров А.Н., Буганов В.И.	История России с древнейших времен до конца XVII в.	1995
Буганов В.И., Зырянов П.Н.	История России конца XVII—XIX в.	1995
Дмитриенко В.П. и др.	История Отечества (1917—1995)	1996
Долуцкий И.И.	Отечественная история. XX в. В 2 ч.	1996
Островский В.П. и др.	История России. XX век	1996
Мировые цивилизации		
Хачатурян В.	История мировых цивилизаций	1996
Сороко-Цюпа О.С. и др.	Мир в XX веке	1996

УЧЕБНИКИ «НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» ПО ИСТОРИИ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Класс	Автор	Название	Год
5	Трухина Н.Н.	История Древней Греции История Древнего Рима	1997
6	Бойцов М., Шукуров Р.	История средних веков	1998
6—7	Кацва Л.А., Юрганов А.Л.	История России VIII—XV вв. История России XVI—XVIII вв.	1998
6—7	Черникова Т.В.	История России VIII—XVII вв.	1997
7	Дмитриева О., Пименова Л., Шукуров Р.	От средневековья к новому времени	1997
7—8	Юдовская А.Я., Егоров Ю.В., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М.	Мир в новое время. Ч. 1, 2	1997
7—8	Бурин С.Н. и др.	Новая история. Ч. 1, 2	1998
8	Ляшенко Л.М.	История России XIX в.	1998
8	Данилов А.А., Косулина Л.Г.	История России XIX в.	1998

УЧЕБНИКИ «НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» ПО ИСТОРИИ ДЛЯ ПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Автор	Название	Год
Анисимов Е.В., Каменский А.Б.	История России 1682—1861	1996
Павленко Н.И., Андреев И.Л.	Россия с древнейших времен до конца XVII века	1997
Павленко Н.И., Ляшенко Л.М., Твардовская В.А.	Россия в конце XVII—XIX веках	1997
Левандовский А.А., Щетинов Ю.А.	Россия в XX веке	1998
Родригес А.М., Пономарев М.В. и др.	Новейшая история зарубежных стран. Ч. 1, 2	1998

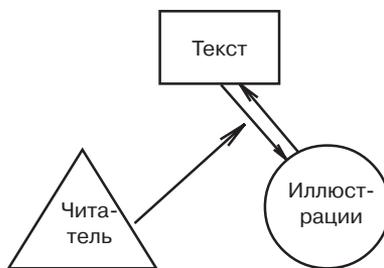
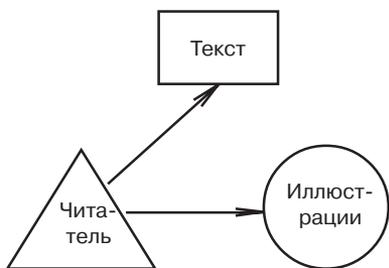
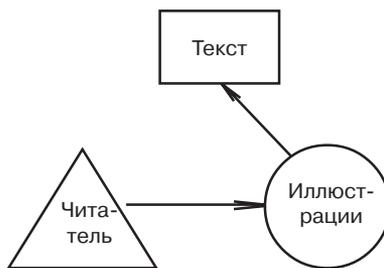
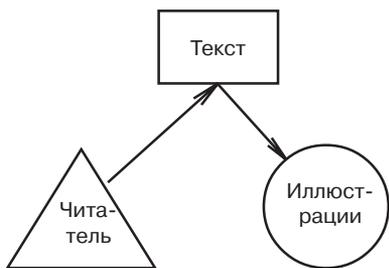
ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ

Дополнительный	Основной	Пояснительный
Документы Отрывки из художественной литературы Биографические справки	Повествовательный Описательный Объяснительный Проблемный обобщающий	Определение терминов Подписи к иллюстрациям Пояснения в скобках



Вопросы и задания Выделения в тексте Пункты параграфов Даты, термины Таблицы Инструктивно-методические материалы	Фотографии и репродукции картин Достоверные изображения эпохи Картосхемы, схемы, карты	Оглавление Рубрикации Сигналы-символы Указатели Рекомендуемая литература
Методический	Иллюстрации	Аппарат ориентировки

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕКСТОВЫХ И ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ И ИХ ВИДЫ

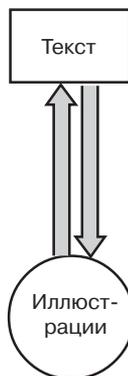
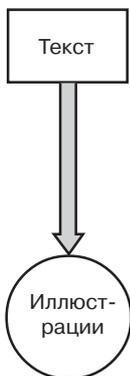
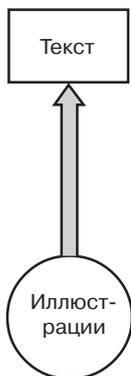


Дополнительные

Дополнительные

Независимые

Равноправные

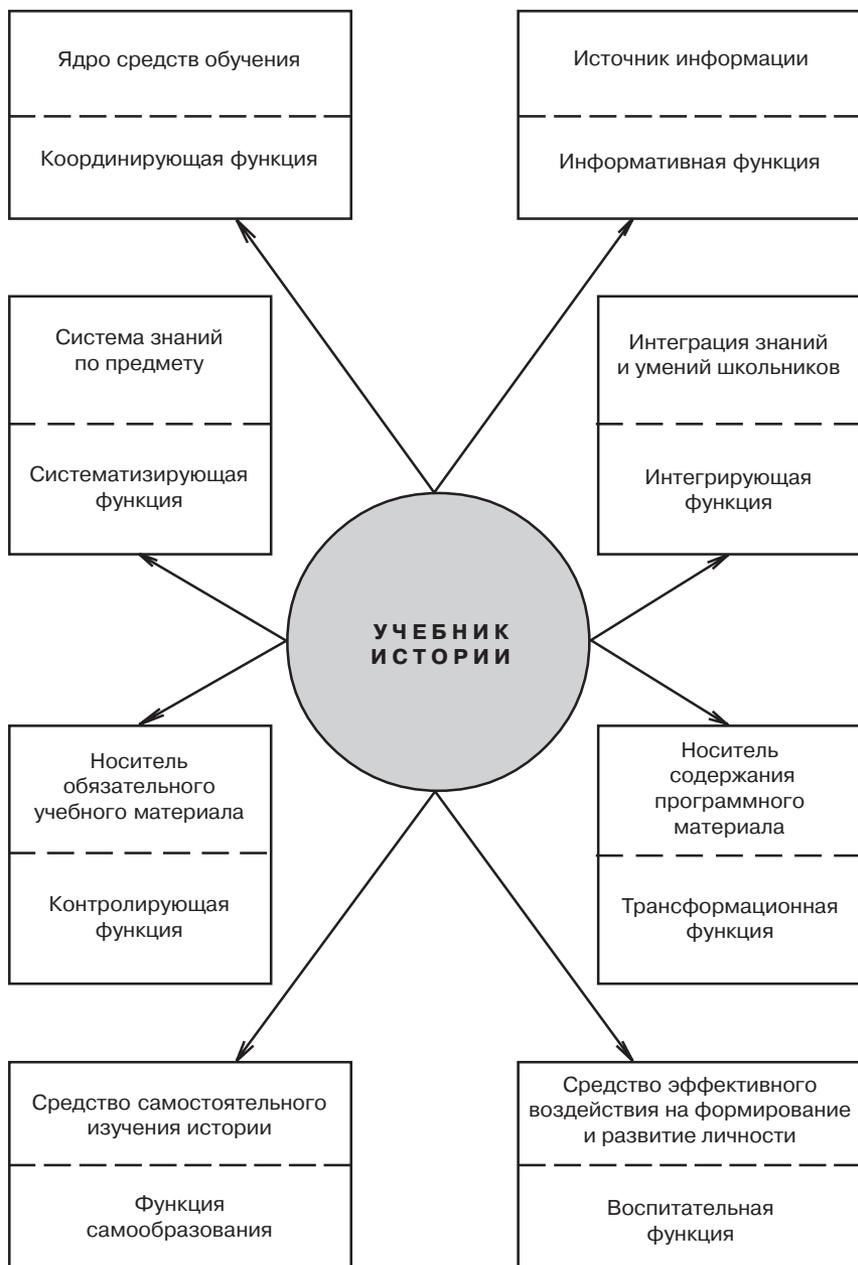


ПРИЕМЫ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С ТЕКСТОВЫМ И ИЛЛЮСТРАЦИОННЫМ МАТЕРИАЛОМ УЧЕБНИКА

1. Объяснительное и комментированное чтение текста	5—6
2. Пересказ содержания параграфа, ответы на вопросы	5—9
3. Беседа по тексту учебника	6—8
4. Подтверждение выводов урока словами из текста учебника	5—6
5. Выписать собственные имена и хронологические даты	6—11
6. Составление хронологических, синхронистических таблиц по тексту	5—9
7. Составить рассказ по иллюстрации	5—9
8. Сопоставить иллюстрации орудий труда, вооружения у разных народов в разные эпохи	5—9
9. Объяснить сюжет иллюстрации	5—9
10. Подбор доказательств к сформулированному выводу	5—9
11. Сделать рисунки в тетрадях	5—9
12. Сопоставление двух текстов учебника	8—11
13. Составление различных видов плана параграфов и темы	6—11
14. Сопоставление изложения фактов в учебнике с первоисточниками	10—11
15. Самостоятельное изучение темы по материалам учебника	10—11
16. Подготовка рефератов по материалам учебников прошлых лет	10—11
17. Работа над формулировками, выводами, терминами	5—11
18. Работа со словарем и аппаратом ориентировки в учебнике	5—11

КЛАССЫ

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ





Рекомендуемая литература

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Короткова М.В., Ионов И.Н. Историческое образование в современной России. — М., 1997.

Гецов Г.Г. Работа с книгой: рациональные приемы. — Минск, 1989.

Грицевский И.М. Работа учителя с учебником при подготовке к уроку истории. — М., 1987.

Грицевский И.М., Грицевская С.О. От учебника — к творческому замыслу урока. — М., 1990.

Зуев Д.Д. Школьный учебник. — М., 1983.

Короткова М.В. О новых методических подходах в современных школьных учебниках истории // Научные труды МПГУ. — М., 1996.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Проблемы школьного учебника: Сб. научных трудов. — Вып. 3, 6, 8. — М., 1975—1980.

Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. — М., 1974.

РАЗДЕЛ IV. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Тема 10. Понятие о методах и приемах преподавания и учения

Классификация методов обучения.

Прием учебной деятельности как историко-методическая категория.

Методы и приемы обучения.

Приемы умственной деятельности.

Исследовательский метод в обучении.

Методы обучения — это способы организации учебного материала и взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения. Методы дают ответ на вопрос: как учить? Любой метод обучения предполагает цель и систему действий, средства обучения по ее достижению, намеченный результат. Объектом и субъектом метода обучения является ученик.

Очень редко какой-либо один метод используют в чистом виде. Обычно преподаватель сочетает различные методы обучения. Методы в чистом виде применяют лишь в специально спланированных учебных или исследовательских целях.

Имеются различные основы для классификации методов. Например, в 60-е гг. были выделены методы на основе логических операций — индуктивный (от фактов — к теоретическим выводам), аналитический и др.; на основе дидактических целей — методы изучения материала, закрепления, проверки знаний. В обучении истории дидакты и методисты чаще всего характеризуют методы по источникам знаний (словесные, наглядные, практические) и по степени самостоятельности познавательной деятельности учащихся. С учетом уровней познавательной деятельности учащихся и возрастанием их самостоятельности разработали классификацию методов дидакты М.Н.Скаткин и И.Я.Лернер.

Репродуктивный метод предполагает изложение учителем и усвоение учеником готовых знаний. Все остальные методы — продуктивные. Продуктивные методы рассчитаны на самостоятельную поисковую деятельность учащихся. Она может проходить в трех направлениях: 1) включение поиска в познаватель-

ные и практические задания и задачи (работа с документами, историческими картами, статистическими данными, участие в археологических раскопках); 2) раскрытие учителем познавательного процесса, осуществляемого при доказательстве или изложении конкретных положений; 3) организация целостного исследования учащихся под руководством учителя (исследования документов, научной литературы на основе анализа и обобщения фактов).

Рассмотрим более подробно классификацию методов по источникам приобретения знаний. Эту классификацию предложил А.А.Вагин, а усовершенствовал ее П.В.Гора. Прежде всего — словесный метод. Слово — это древнейший способ общения. Слово присуще устной речи и письменным текстам. Поэтому данный способ обучения подразделяется на устный и печатно-словесный. Словесный способ применяется в устном обучении, когда учитель и ученики работают совместно и общаются друг с другом при помощи слова. Печатно-словесный способ предполагает использование в обучении печатных (письменных) текстов вместе с устным словом.

Со словом может сочетаться наглядный метод обучения. Метод наглядности предполагает, например, демонстрацию и разбор схем, таблиц, рисунков, исторических карт, применение классной доски и мела, экранных пособий. При любом приеме этот метод состоит из различных элементов. Так, применение исторической картины включает в себя предварительную постановку вопросов, разглядывание и анализ учащимися ее содержания, проведение заключительной беседы.

Практический метод включает в себя действия с учебными предметами. В методике истории это изготовление макетов, моделей, вычерчивание схем.

Составной частью методов являются приемы учебной деятельности учителя и учащихся. Такой точки зрения придерживается, в частности дидакт М.И.Махмутов. Методические приемы представляют собой совокупность приемов преподавания, т.е. способов деятельности учителя и адекватных им способов деятельности учащихся.

Под приемами понимают действия с предметами, а также словесные или письменно-графические действия. Сам прием можно видеть или слышать. Таким образом, *методические приемы* — это действия, направленные на решение конкретной задачи. Это способы работы, которые выполняются для дости-

жения конкретных результатов и которые можно выразить в виде перечня действий. Приемы работы (учения) учащихся зависят от приемов деятельности учителя.

Материализованная сторона приема — это внешние проявления, когда школьники читают, говорят, чертят, пишут, рисуют. Будучи материализованными, приемы учебной работы детерминируют соответствующие умственные действия, которые осуществляются в органической связи с приемами учебной работы и составляют их внутреннюю идеальную сторону. Осуществляя внешние материализованные действия, ученик осуществляет и умственную работу.

За приемами учебной работы как бы скрыты приемы умственной деятельности. В систему приемов умственной деятельности при изучении теоретического материала входят приемы словесно-понятийного мышления. К ним относятся: анализ и синтез, сравнение и обобщение, доказательство, выявление существенного, формулирование выводов, понятий, приемы воображения и запоминания.

Способ мысленного расчленения целого на части называется *анализом*. Противоположный анализу прием — это *синтез*. Но реализуется эта мыслительная операция совместно с анализом, а также обобщением, систематизацией, классификацией. Синтез — это мысленное соединение частей в одно целое (раскрытие связей между ними).

Следующий прием умственной деятельности — это *сравнение*, т.е. установление общего и различного. Как показывают исследования психологов, ученики 5—7 классов при сравнении лучше улавливают черты различия, чем сходства; легче определяют только особенное или только общее; сходство четче видят на фоне различий.

При выяснении сущности понятий применяется *прием доказательства*. Для доказательства какого-либо положения, высказанного как тезис, подбираются аргументы. Каждый аргумент призван обосновать истинность тезиса. В ходе доказательства четко отделяется один ряд умозаключений от другого. Исходным материалом для доказательства могут быть документы, статистические данные.

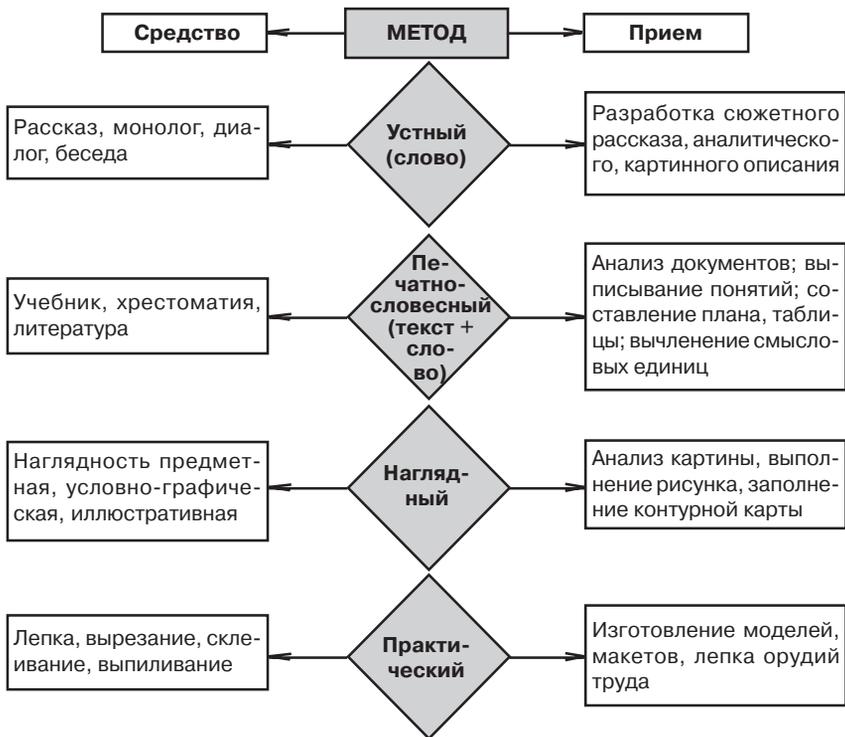
КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ



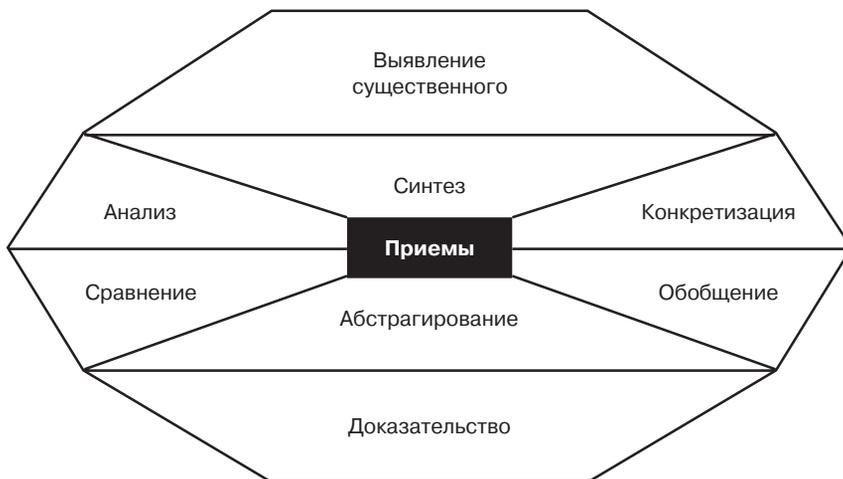
ПРИЕМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИСТОРИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ



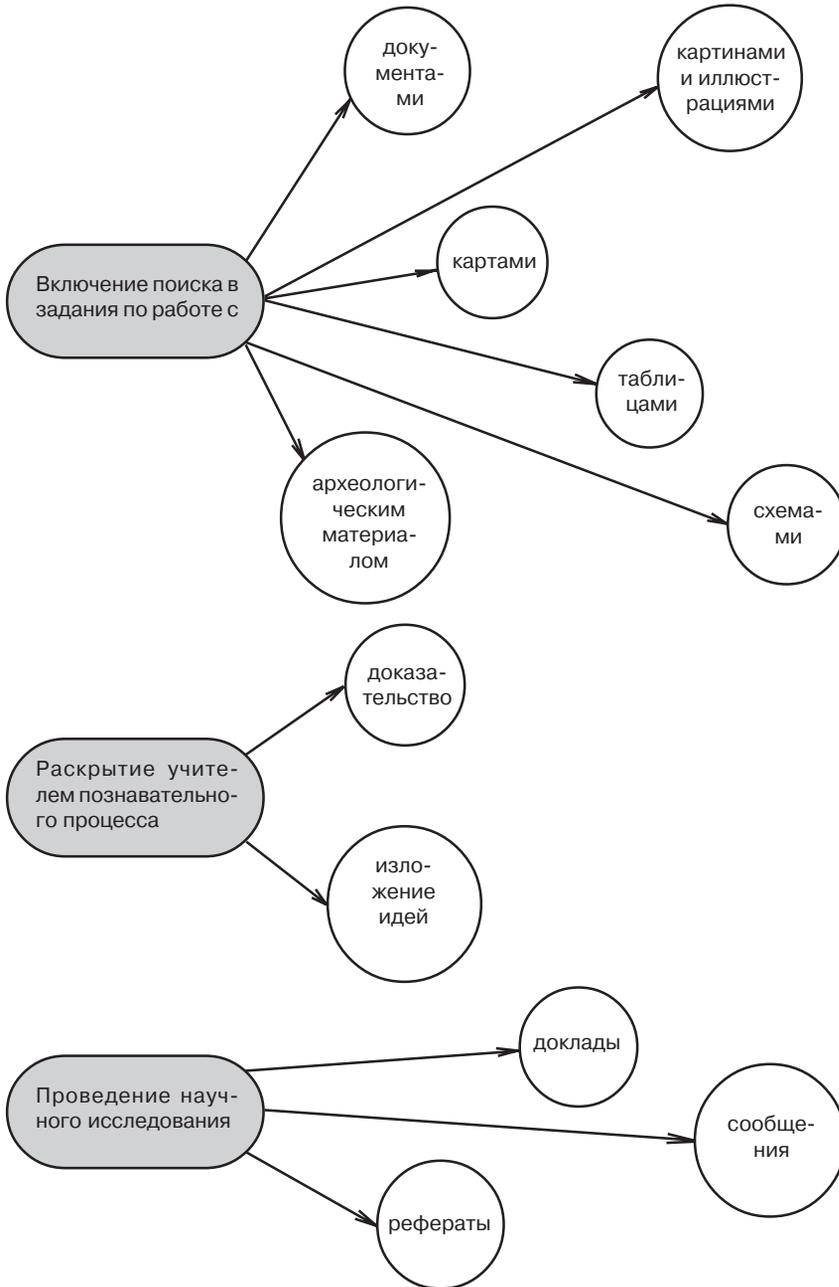
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ



ПРИЕМЫ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ





Рекомендуемая литература

Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1985.

Бернадский В.Н. Методы преподавания в старших классах. — М., 1936.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1971.

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

Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. — М., 1996.

Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. — М., 1960.

Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. — М., 1981.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Кутц С. Ученические исследования: определение темы и планирование работы // История. — Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». — 1999. — № 5.

Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Методы обучения в современной школе / Под ред. Н.И.Кудряшева. — М., 1983.

Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. — М., 1983.

Тема 11. Структура содержания исторического образования

Структура учебного исторического материала.
Структура исторических знаний учащихся.
Фактический материал в обучении истории.
Понятия в школьных курсах истории.
Пути формирования понятий.

Главный элемент содержания исторического образования — *знания*. Они включают в себя сведения, познания в области истории. Знания создают научную картину развития общества, дают представления об исторической действительности и предполагают постижение ее человеком.

Структура исторических знаний включает в себя познание самой исторической науки: ее содержания, способов действия с историческим материалом, теоретических и методологических основ (учение о принципах построения, формах и способах научного познания). В процессе обучения ученики овладевают элементами исторических знаний, оперируя такими категориями, как факт, явление, событие, процесс. Они, например, выявляют сущность событий, проводят их сравнение. Что же означают эти категории?

Само слово *факт* в переводе с латинского означает сделанное, совершившееся. В истории факт рассматривается как некоторый имевший место фрагмент действительности, конкретной ситуации; факт неповторим, его нельзя воспроизвести, наблюдать. Историки также выделяют факт-источник. В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, но они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе. Обобщение и систематизация фактов — это инструмент познания истории. Из множества изученных фактов получается факт-знание.

Из сочетания фактов разного порядка возникает образ исторического события. Поэтому при подготовке к урокам нужен отбор основных и опорных фактов, выявление тех из них, которые ученики должны надолго запомнить. Как уже отмечалось, *основные факты*, значимые для познания истории и формирующие ведущие идеи курса, раскрываются более полно и подробно. Конспективно излагаются неосновные факты. Они нужны

для связи, для прочного запоминания важнейших событий. Таким образом, от значимости фактов зависит степень их освещения. Каждый приведенный на уроке факт должен раскрывать сущность вопроса, способствовать уяснению основных теоретических положений.

Значительные единичные факты называются *событиями*. К ним относятся, например, Ледовое побоище, восстание Степана Разина, гражданская война в России. Эти события происходили в конкретных условиях, с участием определенного круга лиц, они строго локализованы в пространстве и времени. Изучение единичных, неповторимых фактов или событий помогает понять и усвоить типичные явления.

Явлениями называются общие факты (революция, восстание) безотносительно к конкретным событиям, без указания места, времени, участников. В данном случае имеется в виду, что революция — это качественные изменения в развитии общества, а восстание — это массовое вооруженное выступление. Исторические явления часто отражают черты, характерные для определенного периода истории или эпохи, например для эпохи крепостничества характерны барщина и оброк.

Процесс — это последовательная смена состояний в развитии. В истории — это цепи взаимосвязанных во времени фактов; связующим звеном в них бывают причины и следствия. Например, промышленный переворот — это процесс, характеризующийся переходом от мануфактуры к машинному производству.

На основе изучаемых фактов в сознании учащихся формируются конкретные *представления*, складывается определенная система исторических понятий. Исследователи 50—60-х гг. XX в. смогли доказать, что для формирования у учащихся правильных, полных представлений недостаточно только демонстрировать изображения, сопровождая их словесным разъяснением. Необходимо также использовать приемы, содействующие закреплению и уточнению этих представлений. К таким приемам относятся словесное описание, рисование или графическое воспроизведение объекта.

Ученые выделяют три вида исторических представлений. Это представления о фактах прошлого (материальная, социально-политическая, историко-культурная жизнь людей и др.); об историческом времени (длительность и последовательность исторических событий и явлений); об историчес-

ком пространстве (привязка событий к конкретному месту действия). К приемам создания исторических представлений относится описание содержания исторической картины, анализ события или факта, сюжетный рассказ, практические действия учеников (рисование, работа с пластилином, изготовление макетов).

Недостаточная работа по формированию образных представлений приводит к модернизации истории учащимися. Исторические представления — основа исторических понятий: чем шире круг и богаче содержание образов, картин прошлого, тем содержательнее система понятий.

Исторические *понятия* необходимы для объяснения и систематизации фактов, осмысления других понятий. Методисты А.А.Вагин, В.Г.Карцов, А.И.Стражев обращали внимание на постепенность овладения ведущими понятиями в результате обогащения и конкретизации их содержания. От урока к уроку раскрывались их новые стороны, существенные признаки, связи, отношения с другими понятиями.

Процесс формирования понятий протекает эффективно, если выделенные учителем типические черты создаваемых образов осмысливаются учениками как признаки понятий. Подростки легче усваивают признаки тех понятий, которые можно представить наглядно. Лишь в дальнейшем они передают их содержание в более обобщенной форме.

Психологи А.З.Редько, Л.М.Кодюкова еще в 50-е гг. доказали, что усвоение понятий может осуществляться только в определенной последовательности: от наглядных представлений — к первоначальным понятиям, от менее сложных — к более сложным; от понятий, допускающих широкую конкретизацию с помощью наглядного материала, — к понятиям, которые могут быть конкретизированы только через другие понятия.

Работа над понятиями происходит в несколько этапов. Первый из них осуществляется в основном в младших классах. В младших классах, для того чтобы облегчить выделение существенных признаков понятий, фактический материал должен препарироваться: отбираются немногие, наиболее яркие типичные факты, в наибольшей степени доступные элементарному анализу, наиболее выпукло отражающие то существенное, что подлежит вычленению. В своем изложении учитель подает крупным планом то новое, своеобразное существенное, что под-

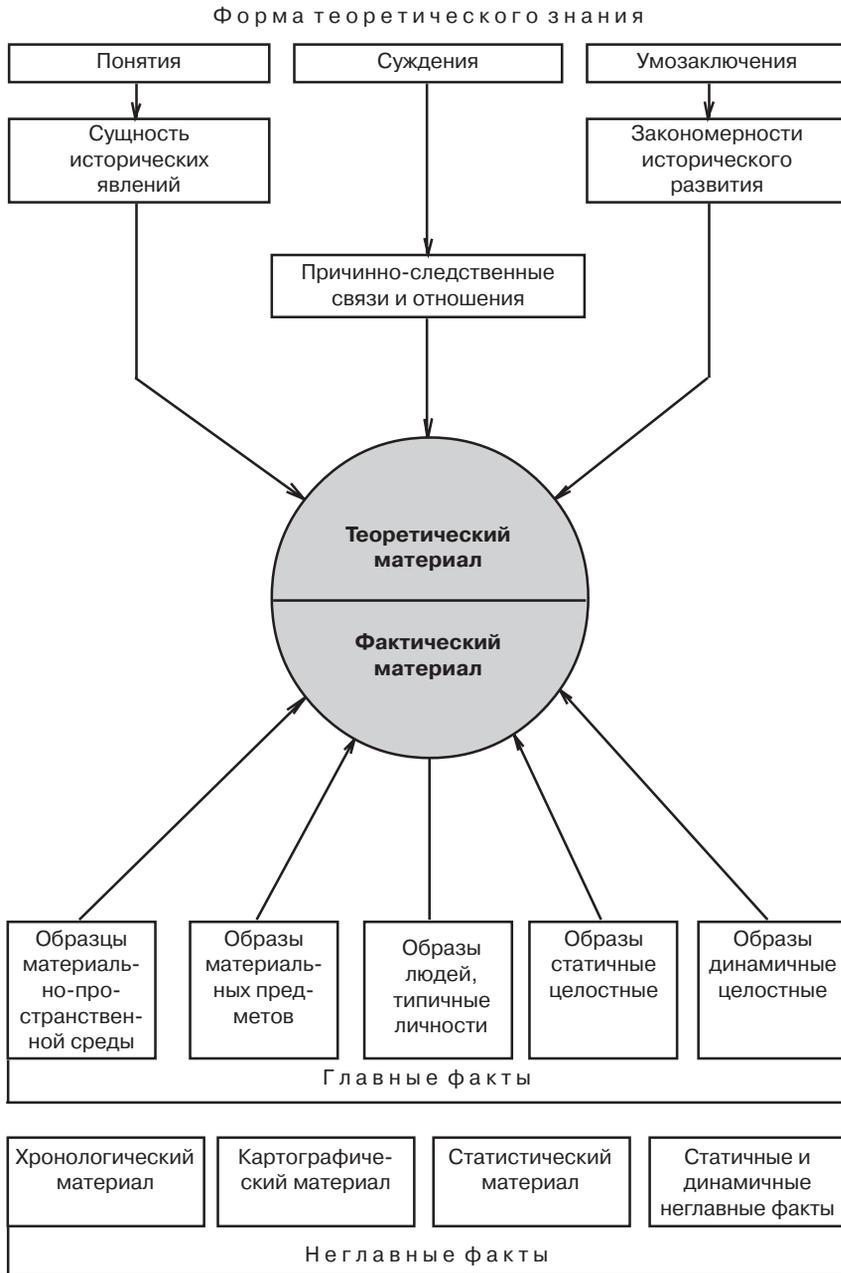
лежит вычленению. Это должно служить материалом к формированию нового понятия.

На втором этапе из несущественных признаков выделяются существенные. Этот прием «расчленяющей абстракции», когда из фактов выделяется несущественное и существенное, причем последнее формулируется в виде черт, признаков. Чтобы лучше их зафиксировать также анализируются несколько аналогичных фактов или явлений с тем, чтобы выделить общие существенные черты. Общие признаки становятся основой будущего понятия.

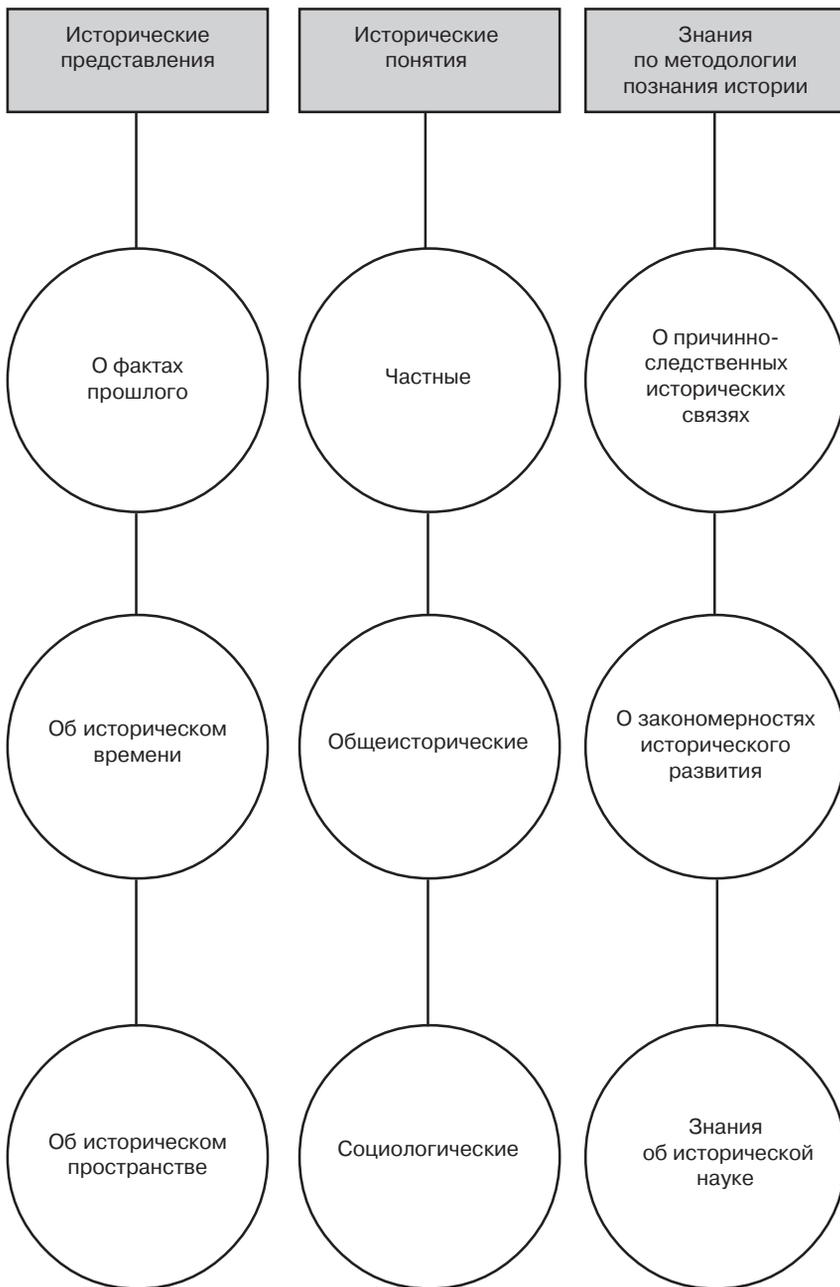
На третьем этапе дается термин и определение понятия. Определение понятий может быть предложено в двух видах: 1) перечисление частей, признаков; 2) научное определение через родовое понятие, более широкую группу явлений, к которому принадлежит данное явление. Содержание целого ряда понятий раскрывается без определений, а более элементарными способами. Один из них — просто описание явлений, картин, характерных для данного понятия (например, экономический кризис — магазины переполнены товарами, население ничего не может купить, сокращение производства и закрытие фабрик, разорение мелких предпринимателей). Это может быть простое перечисление явлений, входящих в понятие (например, суд, войско и т.д. — это госаппарат). Или просто яркий пример с сюжетом (например, сдача продуктов феодалу).

Из двух способов формирования понятий, которые представлены в схеме, в учебниках и преподавании сегодня преобладает дедуктивный: сначала дается теория, затем понятия раскрываются при помощи множества различных фактов, постепенно обогащаются из темы к теме, конкретизируются фактическим материалом.

СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА



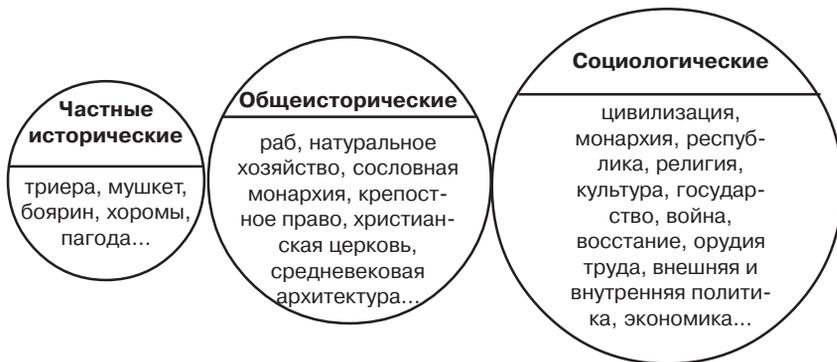
СТРУКТУРА ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ



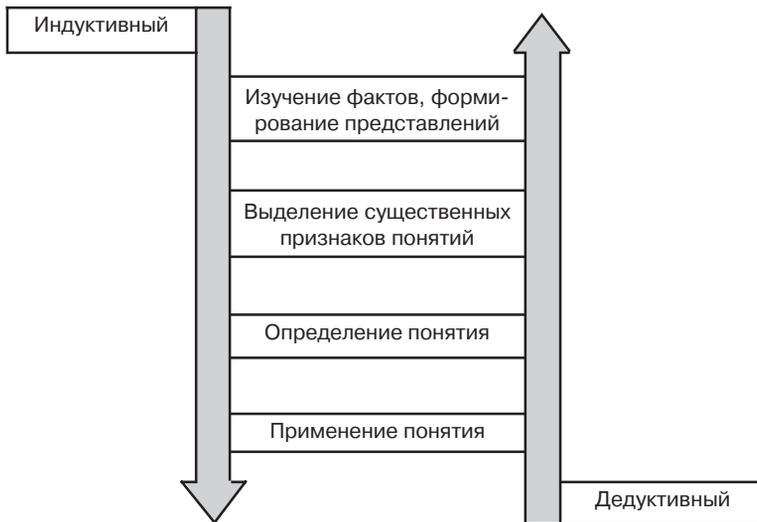
ФАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ



ПОНЯТИЯ В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ ИСТОРИИ



ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ



Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

Барг М.А. Категории и методы исторической науки. — М., 1984.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

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

Гулыга А.В. Искусство истории. — М., 1980.

Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. — М., 1987.

Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5—9 классах. — М., 1989.

Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. — М., 1982.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Нечкина М.В. Функция художественного образа в историческом процессе. — М., 1982.

Ракитов А.И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход. — М., 1982.

Стражев А.И. Методика преподавания истории. — М., 1964.

Тема 12. Формирование умений учащихся

Общая классификация умений.

Приемы и умения в учебной деятельности.

Основные умения школьников при обучении истории.

Методика формирования умений.

Пути формирования умений на уроках истории.

У дидактов и методистов существуют разные точки зрения на *умения и навыки* учащихся. Все точки зрения по вопросу о сущности умений можно свести к следующим: 1) умения — это автоматизированные действия, играющие вспомогательную роль и входящие в состав навыка; 2) умения — владение знанием о способе деятельности, начальная ступень формирования навыка; 3) умения — способность достигать цели деятельности на основе знаний и приобретенных навыков; 4) умения — сознательное владение приемом деятельности; 5) умения — сознательное владение мыслительными операциями.

Методика формирования умений при обучении истории включает в себя четыре этапа. Вначале обучаемые усваивают знание конкретного *приема*, необходимого, например, для составления сравнительной таблицы, плана ответа, разработки логической схемы. Узнав о последовательности действий, составляющих этот прием, ученики начинают работу по образцу под руководством учителя. Постепенно самостоятельность их увеличивается, особенно при действиях в аналогичных ситуациях. Знакомый прием ученики начинают применять в новых условиях, выполняя упражнения и решая задачи. В результате многократного повторения они усваивают все действия, составляющие прием. После этого обучающиеся могут самостоятельно переносить усвоенные действия на новый материал и в иные условия. Таким образом, у них вырабатывается способность применять усвоенный прием в работе с новым учебным содержанием или первоисточником. Основной признак владения тем или иным умением — это способность ученика применять как материализованные, так и умственные действия, составляющие прием, в новой учебной ситуации на новом материале и во время решения незнакомых познавательных задач.

Умение нельзя свести только к знанию способа действия или приема, нужно конструирование собственной деятельности ученика. Ученик должен проявлять инициативу в выполнении учебной задачи, находить новые способы ее решения, т.е. осуществлять

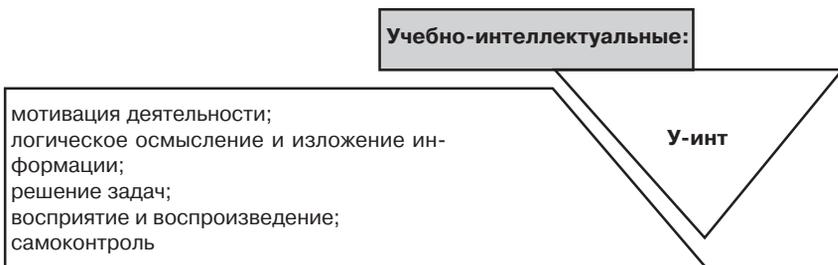
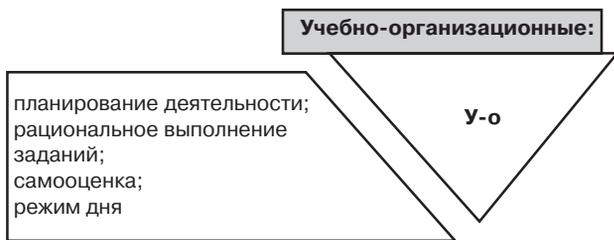
перенос умения. Это означает способность ученика самостоятельно выполнять известный тип задания в новых условиях, на новом учебном материале. Ученики овладевают умениями воссоздавать образы людей, анализировать исторические факты, сравнивать события и явления, находить объективные связи между фактами.

Самый надежный и традиционно проверенный способ развития умений — это система познавательных задач и заданий. *Познавательное задание* — это определенные учебные условия, которые требуют от ученика активизации всех познавательных процессов — мышления, воображения, памяти, внимания и т. д. Традиционно их делят на образные, логические и оценочные. Образное задание — это такое, которое помогает учащимся воссоздать историческое прошлое в образах и оперировать ими. Интеллектуальные или логические задания направлены на усвоение теоретических знаний и требуют преимущественно активизации абстрактно-логического мышления. Оценочные задания побуждают учеников высказывать свои ценностные суждения, личностное отношение к изучаемому. В современной системе заданий оценочные задания играют значимую роль.

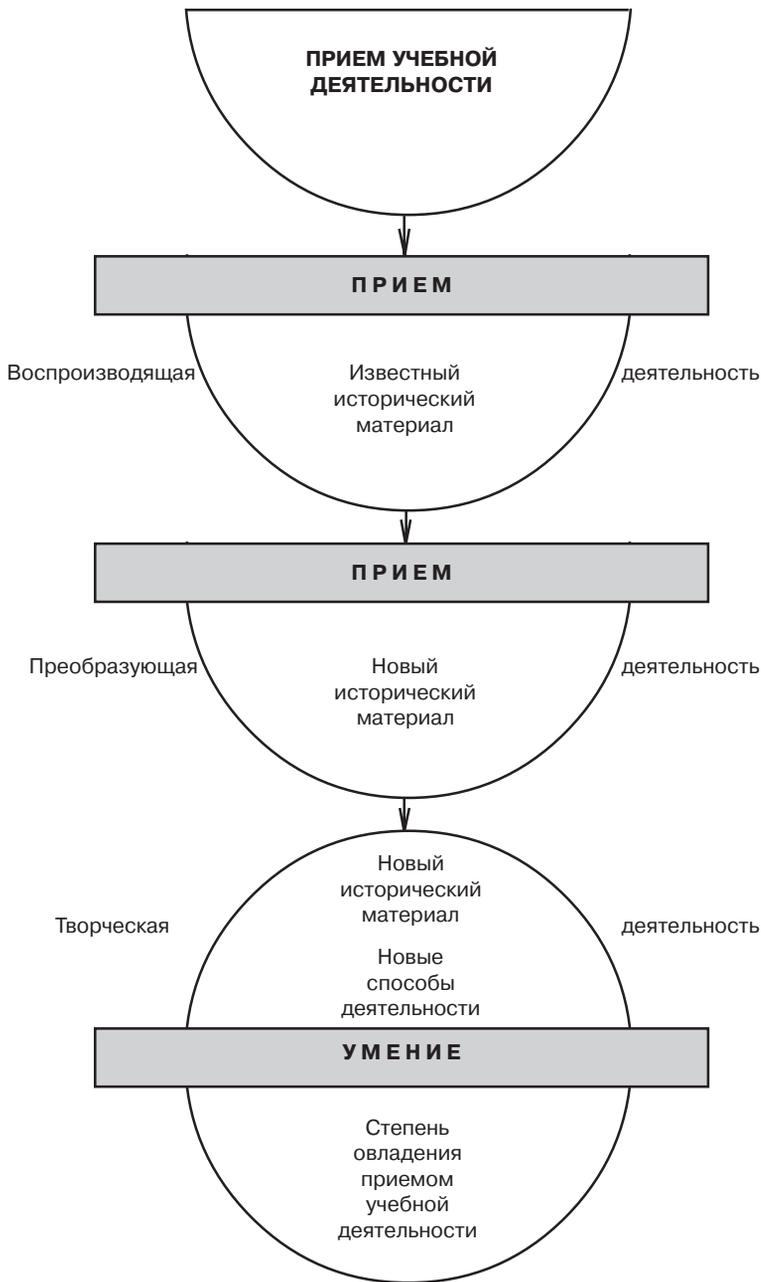
Познавательные задания логического плана очень близки познавательным задачам. *Познавательная задача* — это такие условия в учебных ситуациях, которые не только побуждают ученика к оперированию известными знаниями в новых ситуациях, но и ведут к открытию новых способов действий с историческим материалом. Методисты их подчас отождествляют с творческими, поскольку задачи направлены на развитие самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся. Задачи-прогнозы направлены на умение выстраивать причинно-следственные связи и аргументированно обозначать конечный результат. Задания-альтернативы требуют аргументированного выбора. Задания-дискуссии требуют самостоятельной выработки решения на основе нескольких точек зрения. В задании-противоречии сталкиваются новые знания со старыми. В заданиях-размышлениях, фантазиях важен не конечный вывод, а процесс творческой деятельности.

Упражнения — это задания на манипуляцию и оперирование историческими датами, терминами, понятиями, названиями. В упражнениях нужно знать материал, чтобы им оперировать. Они хороши для тренировки и выполнения приемов по данному образцу. Все три типа заданий способствуют формированию умений по истории. В современной школе они входят в комплекты рабочих тетрадей по всем курсам.

ОБЩАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ УМЕНИЙ



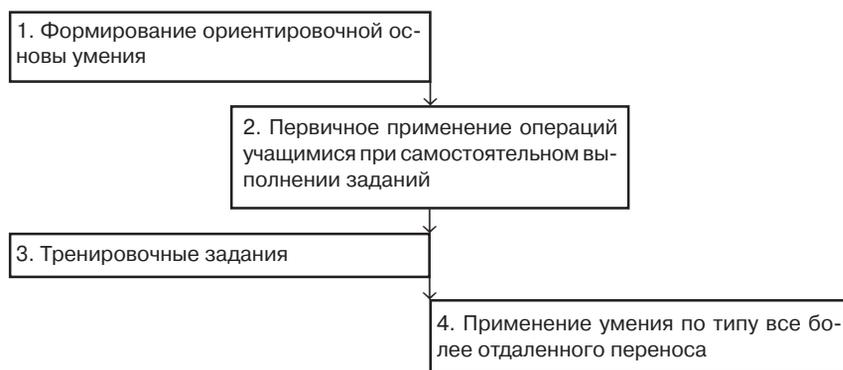
ПРИЕМЫ И УМЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



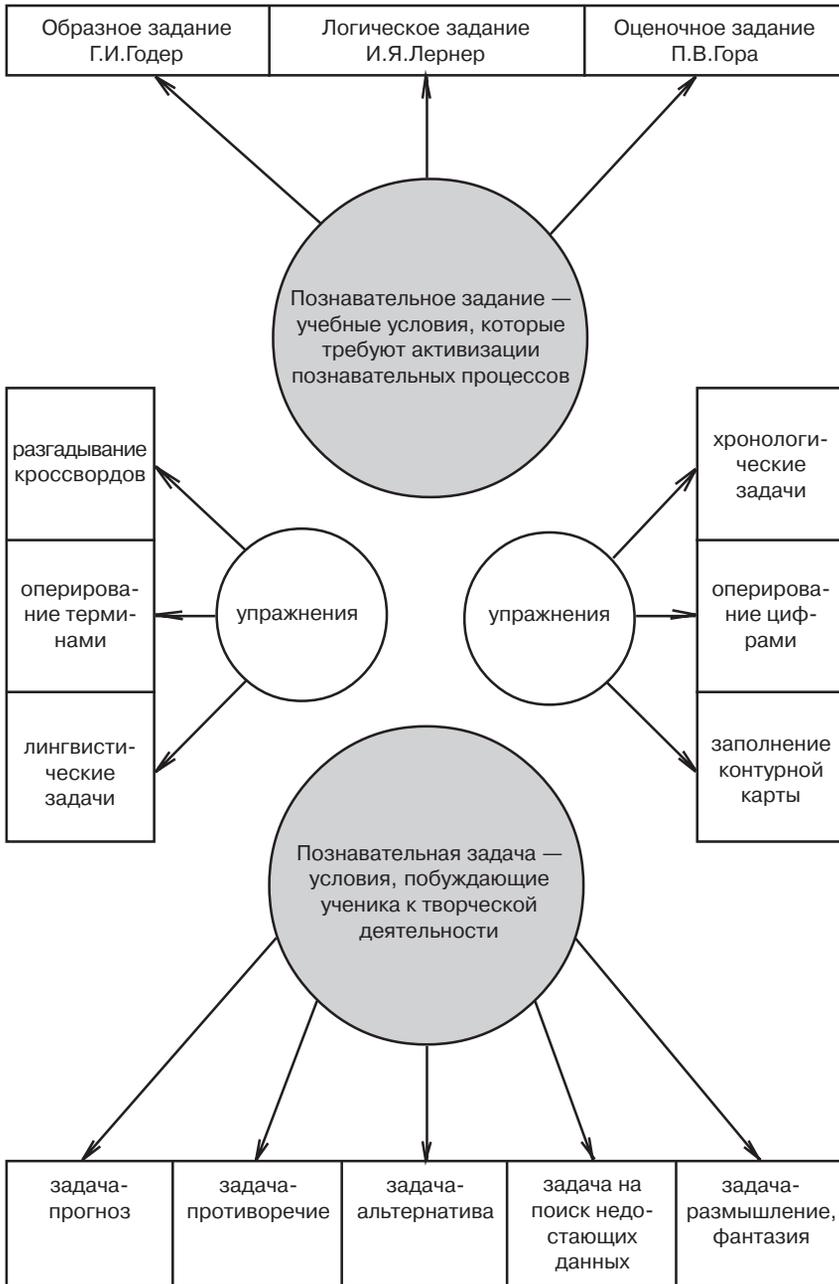
ОСНОВНЫЕ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ



МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ



ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПО ИСТОРИИ





Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

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

Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе: Пособие для учителя. — М., 1985.

Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4—8 классы). — М., 1978. — Гл. 2.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. — М., 1968.

Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. — М., 1982.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Раева А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения. — Л., 1971.

Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М., 1988.

Тема 13. Приемы изучения фактического материала

Функции устного слова учителя.

Общие приемы изложения исторического материала.

Приемы изложения фактического материала.

Нетрадиционные приемы изучения истории.

Организация познавательной деятельности учащихся

при изучении фактического материала.

Одним из приемов изложения фактического материала является *повествование*. В преподавании истории это рассказ об исторических событиях. В повествовании даются конкрет-

ные исторические характеристики времени, пространства, людей. Исторические факты учитель излагает в их своеобразии, что способствует развитию у учащихся представления о специфичности каждого исторического факта по сравнению с другими.

Сюжетный повествовательный рассказ — это подробное эмоциональное повествование, имеющее определенный исторический сюжет, нередко отличающийся драматизмом. Главные исторические факты воссоздаются в нем образно, динамично, захватывающе, как в художественном рассказе. В основе рассказа, как правило, лежит конфликтная ситуация, развивающаяся в соответствии с сюжетной схемой событий и поступков героев: завязка—кульминация—развязка. Такой рассказ применяется при изложении наиболее крупных событий.

Нетрадиционными формами сюжетного повествования являются персонификация и драматизация, применяемые в средних классах. *Персонификацией* называется форма сюжетного повествования о действиях вымышленного человека. В ее основе придуманный сюжет о его судьбе, условиях жизни, поступках, диалогах и т.д. Рассказ о положении отдельного человека, его делах дает возможность понять типичные явления жизни общества.

При *драматизации* повествование ведется в виде диалогов двух лиц, пытающихся разрешить конфликтную ситуацию. В ходе диалога раскрывается сущность типичного социального явления. Часто сами учащиеся бывают участниками этих диалогов. Ведь всегда лучше уясняется все то, что выявлено при активном личном участии.

В отличие от сюжетного повествования, имеющего конкретную фабулу, *образное повествование* содержит больше теоретических идей и передает главные исторические факты в спокойной бесконфликтной форме. Такой прием чаще всего применяется для изложения явлений и процессов различных сторон жизни общества. Прием сочетается, как правило, с графической наглядностью.

На уроках при изложении неглавных фактов учитель использует конспективное повествование и простое информативное сообщение. Для приема *конспективного повествования* характерно простое, лишенное образности перечисление фактов, их пространственных, временных и количественных характеристик. Такое краткое освещение фактов без их анализа необхо-

димо для установления связей между основными фактами, для создания целостного представления о событиях. При помощи карт, схем, графиков конспективно излагаются события политической жизни, военной истории, народных восстаний. Простое *информативное сообщение* применяют для перечисления фактов, дат, имен, географических мест, взаимосвязанных друг с другом и с главным фактом урока. По ходу изложения ученики составляют календари событий.

Описанием называется рассказ, излагающий существенные черты, детали, признаки или состояния. В нем есть объект, но нет сюжета. Описание бывает картинным и аналитическим. *Картинным описанием* называется прием устного изложения материала, когда в эмоционально-художественной форме создаются образы тех или иных фактов, т.е. происходит образное воспроизведение фактов в виде целостных картин. Этот вид описания применяется для воссоздания картин природы, быта людей, географической среды, а также типичных явлений культурной, общественной, хозяйственной жизни.

Значительно отличается от картинного *аналитическое описание* — прием рассказа, в котором дается описание составных частей, деталей, их функционального назначения. Этот прием в основном передает внешние признаки создаваемых целостных образов, показывает взаимодействие их существенных сторон, составных частей. Применяется он при описании орудий труда, оружия, памятников архитектуры, военных и хозяйственных объектов, а также при разъяснении устройства государства, его военной организации. Рассказ сочетается с меловыми рисунками, схемами и чертежами, с демонстрацией макетов и моделей, с применением кодоскопа.

Образной называют характеристику типичных представителей общества конкретного периода: купца, помещика, рабочего, фабриканта, крестьянина и т.д. Наряду с образной характеристикой в обучении истории дается *портретное описание*, представляющее собой описание (характеристику) исторических личностей.

Кроме нетрадиционных приемов — персонификации и драматизации — существуют и иные, основанные на прямой речи и на так называемом «эффекте присутствия». Близок к драматизации и персонификации прием интервью или письма от имени участников событий. Воображаемая экскурсия или заочное путешествие — прием, заключающийся в том, что ученики становятся как бы очевидцами исторических событий и знакомятся с людьми,

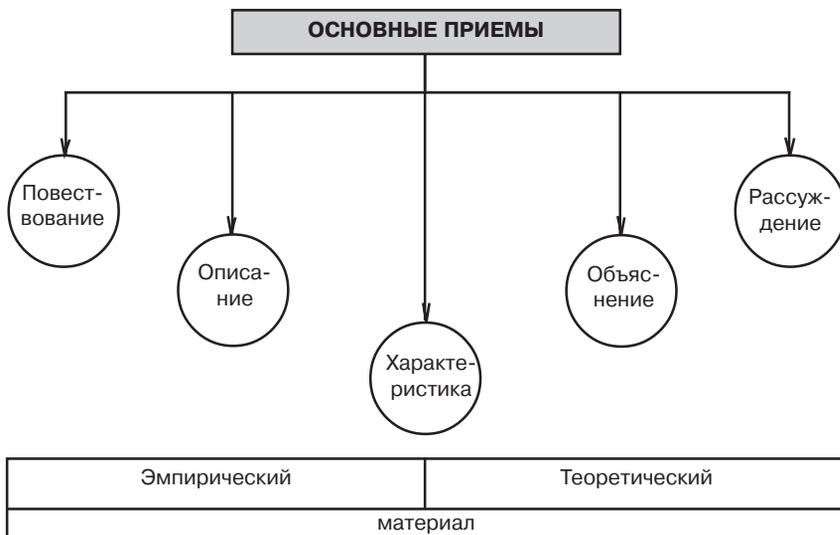
жившими в ту или иную эпоху. В отличие от предыдущих приемов он включает широкое описание и повествование. *Ролевая игра* — прием и одновременно форма организации познавательной деятельности учащихся, она основана на прямом «участии» школьников в исторических событиях. Различаются ретроспективные игры — учащиеся получают роли участников исторических событий — и деловые игры — разыгрываются роли современников, изучающих историческое прошлое.

Обучение приемам проходит в несколько последовательных этапов, как это отображено в схеме. Сначала дети описывают, повествуют по образцу о похожих событиях и явлениях, причем обязательно с опорой на наглядность. Затем, освоив приемы, они переносят их на неаналогичные ситуации (например, с Древнего Востока переходят к изучению Древней Греции). Перенос также целесообразно осуществлять с опорой на наглядность. Лишь освоив перенос приемов на неаналогичные ситуации, ученики переходят к творческой деятельности. Они моделируют новые ситуации, осваивают новые нетрадиционные приемы, свободно владея описанием, повествованием, характеристикой. Только в этом случае можно провести игры на уроке. Они включают элемент творческой деятельности.

ФУНКЦИИ УСТНОГО СЛОВА УЧИТЕЛЯ



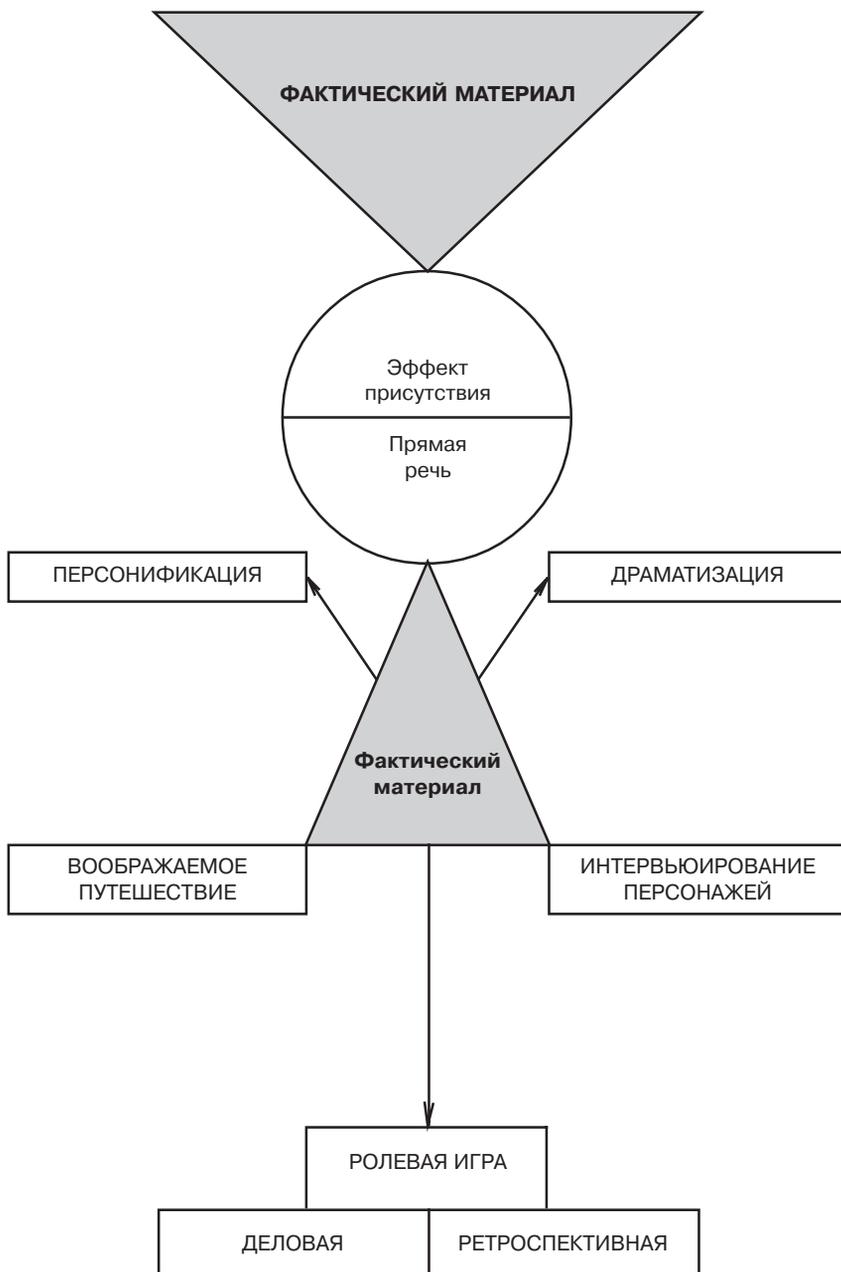
ОБЩИЕ ПРИЕМЫ ИЗЛОЖЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА



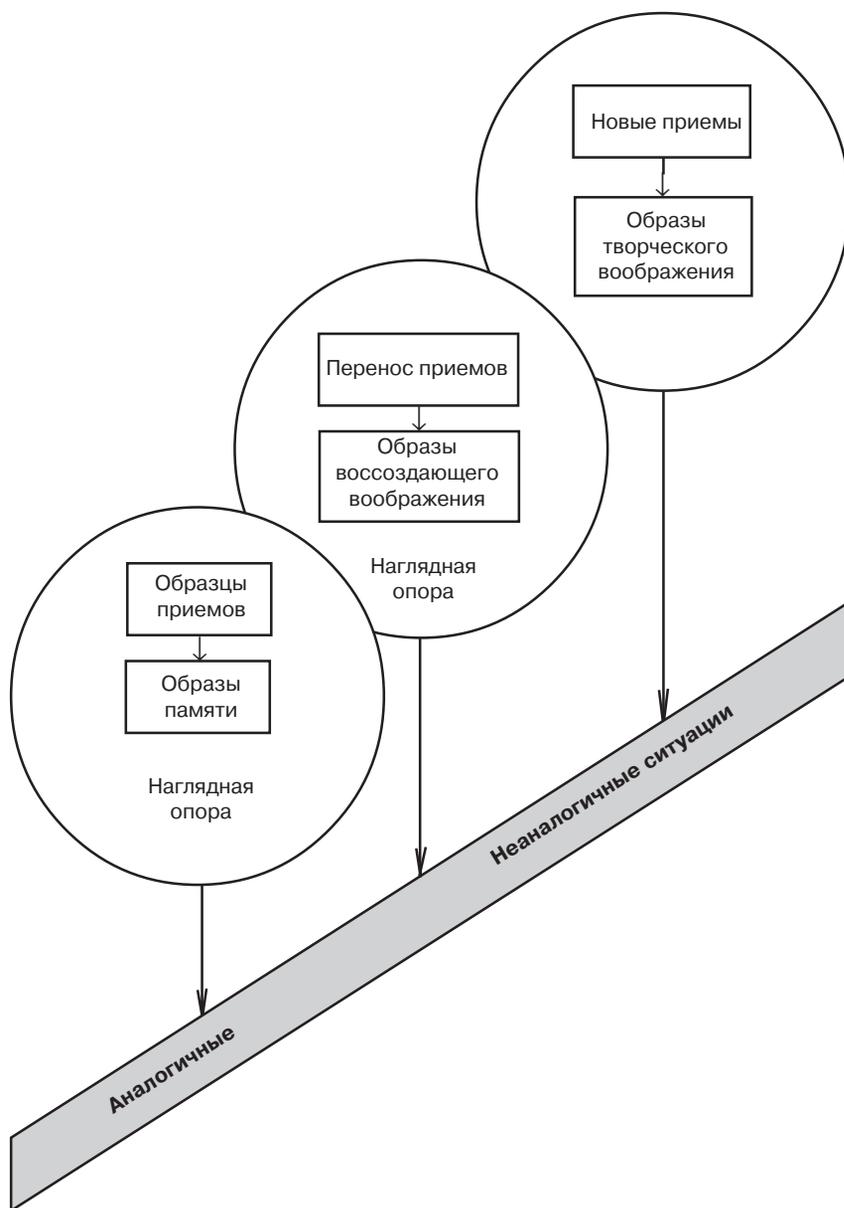
ПРИЕМЫ ИЗЛОЖЕНИЯ ГЛАВНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ



НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА





Рекомендуемая литература

Андреевская Н.А., Бернадский В.Н. Методика преподавания истории в 7-летней школе. — М., 1947.

Баханов К.А. Театрализованные игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 4.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: Пособие для учителя. — М., 1959.

Годер Г.И. Задания и задачи по истории древнего мира. — М., 1996.

Годер Г.И. Методическое пособие по истории древнего мира. — М., 1988.

Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе: Пособие для учителя. — М., 1985.

Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1971.

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

Грозберг Г.П. Исторические игры на уроках в 5 классе // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 4.

Иванова Т.Н. История в 7 классе: Сценарии ролевых игр. — Чебоксары, 1993.

Короткова М.В. Проблемные игры на уроках истории средних веков // Преподавание истории в школе. — 1991. — № 4.

Короткова М.В. Формирование образных представлений учащихся в курсе истории древнего мира // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 5.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Кучерук И.В. Учебные игры на уроках истории // Преподавание истории в школе. — 1989. — № 4.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Петрова Л.В. Нетрадиционные формы уроков истории // Преподавание истории в школе. — 1987. — № 4.

Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. — М., 1986.

Тема 14. Приемы и средства изучения теоретического материала

Приемы устного изложения теоретического материала.
Письменно-графические приемы и средства изучения
теоретического материала.

К приемам устного изложения теоретического содержания учебного исторического материала относятся объяснение, рассуждение, сравнительная и обобщающая характеристика. *Объяснение* — один из распространенных приемов при изложении главных фактов и теоретического материала. Это та часть информации, которая должна быть усвоена в виде готовых понятий, суждений, умозаключений, оценок, выводов. Понятия (барщинное хозяйство, ремесленное производство, мануфактура) и причинно-следственные связи (предпосылки феодальной раздробленности) учитель раскрывает при помощи приема объяснения. Этот прием помогает убедительно показать внутренние связи и зависимости, смысл, сущность и значение исторических фактов и явлений. При объяснении проводится четкое отделение одного ряда умозаключений от другого, каждый из которых вытекает из анализа фактов. Детально раскрывается сущность исторических фактов, их связи, а также существенные черты исторических явлений.

Прием объяснения для учащихся наиболее доступен, поэтому используется во всех классах. При помощи него ученикам сообщается сущность изучаемых событий и явлений, их связей в готовом, разъясненном виде. Ученикам надо ее лишь понять и запомнить. Таким образом, объяснение не требует от учеников поиска существенного, что ограничивает их самостоятельную познавательную деятельность и является минусом данного приема.

Другим приемом является *прием рассуждения*, применяемый при выявлении причинно-следственных связей, существенных черт понятий. Этот прием позволяет показать ученикам ход рассуждений учителя, его размышлений, дать образцы анализа фактов. Учитель как бы ведет мысль учащихся за собой, вовлекая их в активную познавательную деятельность. Он показывает, как решали ту или иную проблему ученые, как ее надо решать, но не дает готовых рецептов для ее решения.

Рассуждение начинается и сопровождается постановкой вопросов, что позволяет привлечь внимание учащихся к основному смыслу изучаемого материала. На каждый поставленный вопрос

учитель дает несколько альтернативных вариантов, сопоставляет факты и мнения. В результате последовательной постановки вопросов и ответов на логическую цепь вопросов учащиеся без затруднений осмысливают теоретическое содержание учебного материала. Рассуждение может не давать готового вывода.

Вместе с приемами рассуждения и объяснения применяются такие средства обучения, как логические схемы, учебные памятки, аппликации, текстовые таблицы. Прием рассуждающего изложения допускает деятельность учащихся на преобразующем уровне, когда по ходу объяснения учителя они составляют смысловые планы, логические схемы, вычерчивают диаграммы и графики, сравнительно-сопоставительные таблицы, проводят их комментирование.

При изложении теоретического содержания учебного материала применяются *сравнительные характеристики*. Сравняются формы государственной власти, типы хозяйств и многое другое. Начиная сравнение, следует выделить существенные сопоставимые признаки исторических объектов; затем сравнить выделенные признаки, найти у них общее, особенное, единичное; в итоге — сделать вывод. Вместе с приемом используются такие средства обучения, как текстовые сравнительные таблицы, учебные памятки.

Совершенно иные задачи у приема *обобщающей характеристики*. Она подводит итог изученному теоретическому материалу, формирует понятия. Обобщая что-либо, в логической последовательности перечисляют основные черты явления, самое существенное в нем. Обобщающая характеристика применяется, когда закончено объяснение сложного исторического события и в обобщенном выводе надо подчеркнуть его сущность или выявить существенные признаки и связи.

Обобщающая характеристика применяется при *индуктивном и дедуктивном* изложении главных фактов, понятий сжато, в виде перечисления существенных связей и признаков. Например, закончив объяснять сложный материал, в обобщении учитель выделяет сущность события (прием индукции). Поскольку индуктивное изложение мало вносит в развитие познавательных возможностей учащихся, то при объяснении оно дополняется дедукцией и проблемным изложением фактов. Дедукция позволяет использовать содержание обобщающих характеристик в качестве теоретического знания.

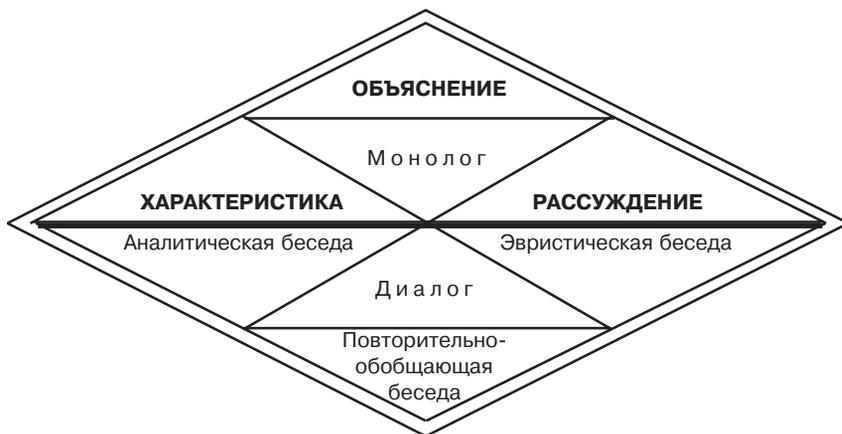
Таблицы — «синтетический образ» изучаемой темы, по меткому выражению методиста А.А.Вагина. Они могут быть срав-

нительными, обобщающими и тематическими: различия заключаются в графах. Схемы — это графическое изображение материала, где отдельные части и признаки явления обозначаются условными знаками, а отношения и связи — взаимным расположением. Схемы бывают сущностными, которые отражают составные части понятий, явлений, процессов, логическими, а также в виде графиков и диаграмм.

Планы текстов различаются по своей сути. Стереотипный план помогает устанавливать общее; особенное и единичное в однотипных исторических явлениях. Смысловой план представляет собой жесткую последовательность, отражающую логику изложения материала. Простой информативный план применяется при изучении неглавного материала при конспективном его изложении. Картинный план помогает воссоздать картину исторического события и последовательно ее передать. План-перечисление применяется при изучении существенных признаков понятий или главных фактов.

Важным средством изучения теоретического материала является беседа (с ее помощью можно изучать любой материал). Повторительно-обобщающая беседа призвана поднять на более высокий уровень изученный материал. Аналитическая беседа используется при изучении нового материала, выявлении его сущности и значения. Эвристическая беседа включает проблемные, творческие вопросы.

ПРИЕМЫ УСТНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА



ПИСЬМЕННО-ГРАФИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА



Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Короткова М.В., Ионов И.Н. Историческое образование в современной России. — М., 1997.

Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1971.

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

Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. — М., 1966.

Ильинская И.Я. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. — М., 1985.

Кацва Л.А. Изучение истории России в средней школе. — М., 1997.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5—9 классах. — М., 1989.

Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М., 1991.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Степанищев А.Т. История России в вопросах, задачах, графиках. — М., 1995.

Тема 15. Наглядные средства обучения истории

Наглядные средства обучения истории.

Виды учебных картин.

Способы работы учащихся по учебной картине.

Карикатура на уроке истории.

Меловой рисунок на уроке истории.

На основе непосредственного восприятия предметов или с помощью изображений (наглядности) в процессе обучения у учащихся формируются образные представления и понятия об историческом прошлом. *Принцип наглядности* сформулировал и обосновал в XVII в. Я.А.Коменский. Этот принцип актуален и в наше время. Он находит свое отражение в многообразии видов наглядности и их классификаций. В классификацию по *внешним признакам* ученые и методисты включают печатные, экранные, звуковые средства обучения. Чаще всего они обращаются к классификации по *содержанию* и характеру исторического образа, выделяя предметную, изобразительную, условно-графическую наглядность.

Значительное место среди изобразительной наглядности занимают *учебные картины* — наглядные пособия, специально созданные художниками или иллюстраторами к темам школьного курса. Чтобы учебные картины можно было легко воспринимать с любого места в классе, тематические коллекции картин делают достаточно большими и выполняют яркими, сочными красками.

Учебные картины подразделяются на событийные, типологические, культурно-исторические и портреты. *Событийные картины* дают представление о конкретных единичных событиях. Чаще всего они воссоздают решающий момент в истории и требуют сюжетного рассказа. Это, например, картины В.А.Томби «Саламинский бой», М.Г.Ройтера «Вступление Жанны д'Арк в Орлеан», Т.И.Ксенофонтова «Бой Спартака с римским отрядом» и т.д. Содержание картин включается в рассказ тогда, когда наступает изображенный на них момент.

Типологические картины воспроизводят многократно повторяющиеся исторические факты, события, типичные для изучаемой эпохи. Еще в дореволюционное время такие картины были созданы К.В.Лебедевым; среди них — «Полюдь», «В усадьбе князя-вотчинника», «Вече в Новгороде».

Культурно-исторические картины знакомят учеников с предметами быта, памятниками материальной культуры. На них могут быть изображены памятники архитектуры и архитектурные стили, бытовые детали разных времен с их особенностями, различные механизмы и принципы их работы.

Картины-портреты помогают воссоздать образы исторических личностей.

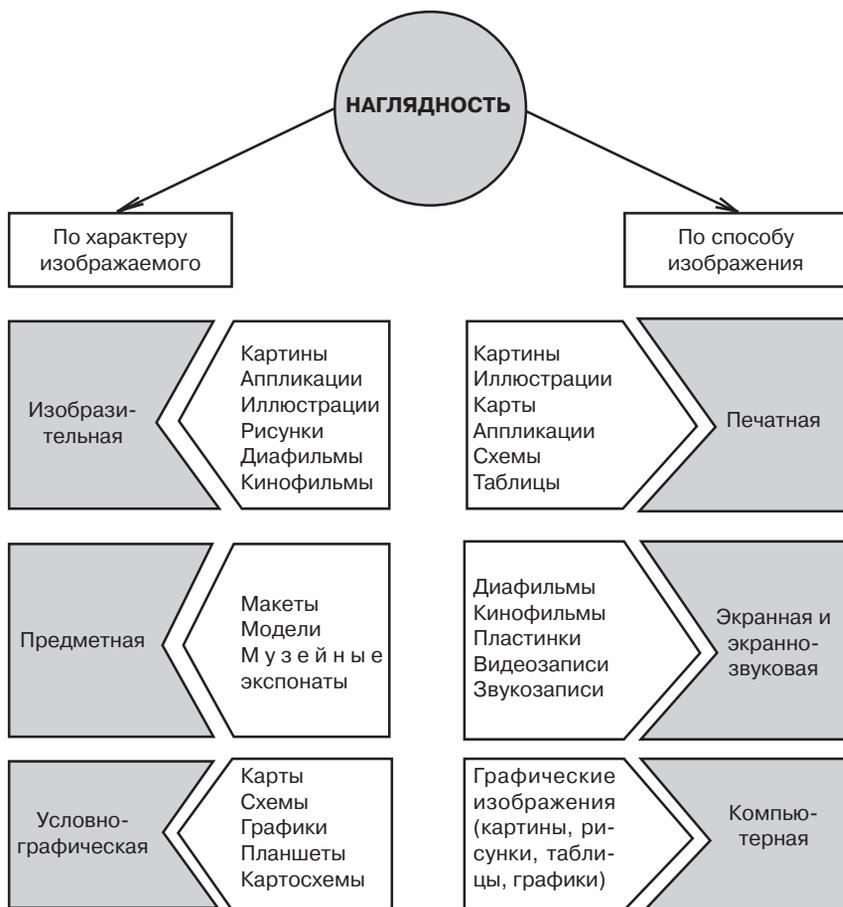
На уроке картины используются с различными целями: как исходный источник знаний или зрительная опора в рассказе учителя; как иллюстрирование изложения рассказа или с целью его закрепления. Для раскрытия какого-либо процесса демонстрируется сразу несколько картин, например, чтобы показать изменения стилей архитектурных памятников в разные периоды истории. Как правило, изложение содержания новой для учеников картины занимает центральное место на уроке.

Одним из наглядных средств обучения истории является карикатура. Она доступна, художественно выразительна, для нее характерна остро выраженная идея. Поэтому карикатура легко воспринимается. Карикатура-иллюстрация используется лишь для наглядного подтверждения слов учителя. Карикатура-характеристика требует разъяснения сущности, коммента-

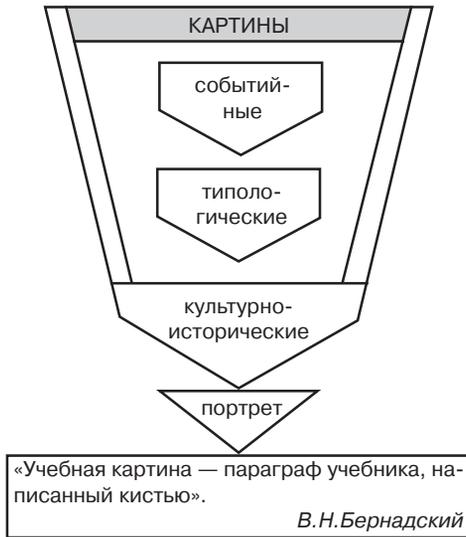
рия учителя. Для образной характеристики личности используется портретная карикатура, а для целой эпохи или крупного исторического явления — символическая.

Большую роль играют рисунки мелом на доске. Они могут давать географические ориентиры, например рисунок Нильской долины и дельты. Рисунки могут изображать различные схемы. Внутреннее устройство объектов можно изучить с помощью рисунка «в разрезе». Внешние статичные художественные рисунки помогают описанию. Динамичные рисунки сложнее всего и помогают раскрыть последовательность событий.

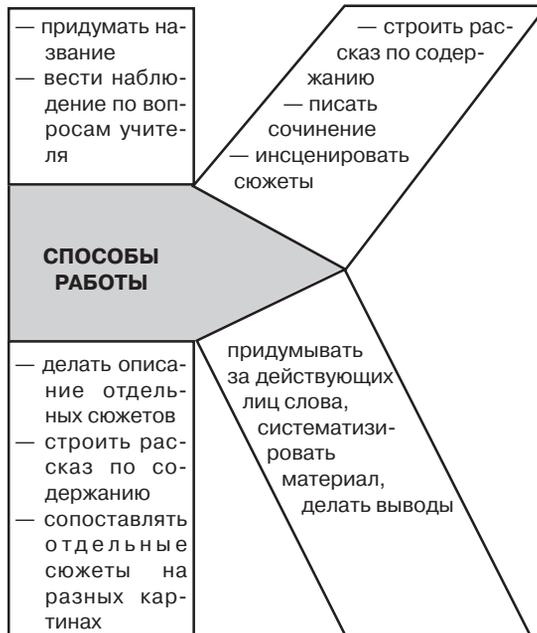
НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ



ВИДЫ УЧЕБНЫХ КАРТИН



СПОСОБЫ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО УЧЕБНОЙ КАРТИНЕ



КАРИКАТУРА НА УРОКЕ ИСТОРИИ

иллюстрация	характеристика
«Бисмарк получает с Франции контрибуцию»	Наполеон III в виде дикообраза
К	
«Мужичок на одной ноге»	«Лучший из королей»... (Фердинанд II)
символ	портрет

МЕЛОВОЙ РИСУНОК НА УРОКЕ ИСТОРИИ





Рекомендуемая литература

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Герасимов Г.А., Герасимова Г.Г. Оборудование уроков истории самодельными наглядными пособиями: Пособие для учителей. — М., 1962.

Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1971.

Ковальченко И.Д., Бородкин Л.И. Современные методы изучения исторических источников с использованием ЭВМ. — М., 1987.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Мурзаев В.С. Рисунки на классной доске в преподавании истории. — М., 1960.

Никифоров Д.Н., Скляренко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. — М., 1978.

Полторац Д.И., Аппарович Н.И., Думин С.В. Методика использования средств обучения в преподавании истории. — М., 1987.

Тема 16. Работа с картой на уроках истории

Картографическая наглядность на уроках истории.
Организация познавательной деятельности учащихся при работе с картой.

Исторические события происходят как во времени, так и в пространстве. Лишь в связи с определенными пространственными условиями могут быть поняты многие исторические события. Отнесение событий к конкретному пространству и описание географической среды, в которой оно произошло, называется *локализацией*.

Локальность исторических событий изучается при помощи таких схематических пособий, как исторические карты, планы местности, картосхемы. Все они применяются для демонстрационных целей и помогают выявить связи между историческими событиями, их сущность и динамику. Схематические по-

собия применяются как источник исторических знаний и как средство их систематизации. Особое место занимают контурные карты, помогающие в усвоении исторического материала.

В отличие от других наглядных пособий, например учебных картин, карты не дают конкретизированного наглядного представления о событиях, а лишь воспроизводят пространственно-временные структуры, используя абстрактный язык символов.

Исторические карты создаются на географической основе и представляют собой уменьшенные обобщенные образно-знаковые изображения исторических событий или периодов. Изображения даются на плоскости в определенном масштабе с учетом пространственного расположения объектов. Карты в условной форме показывают размещение, сочетания и связи исторических событий и явлений, отбираемых и характеризующихся в соответствии с назначением данной карты.

Исторические карты отличаются от географических. Привычные учащимся цвета географических карт получают иное значение на исторических картах. Зеленым цветом показывают не только низменности, но и оазисы, а также древнейшие районы земледелия и скотоводства. Другая особенность исторических карт — раскрытие динамики событий и процессов. На географической карте все статично, а на исторической легко увидеть возникновение государств и изменение их территорий или пути движения войск, торговых караванов и т.д. Передвижения людей на карте показывают цельные и прерывистые стрелки; военные удары — стрелки с более коротким древком и широким основанием; места сражений — скрещенные мечи, районы восстаний — точки.

Исторические карты подразделяются по охвату территории (мировые, материковые, карты государств); по содержанию (обзорные, обобщающие и тематические); по своему масштабу (крупномасштабные, средне- и мелкомасштабные). На *обобщающих* картах в пределах определенного места и времени отражены все основные события и явления, предусмотренные разделами школьной программы и госстандарта. В названии указано место и время событий. Обзорные карты показывают события определенного периода.

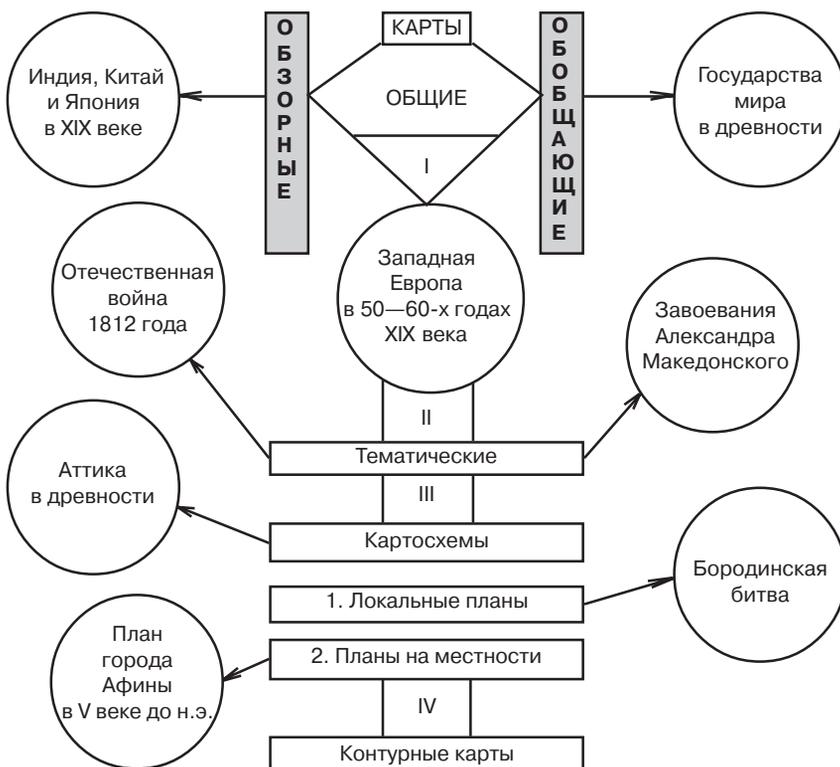
Обобщающие карты конкретизируют и более подробно раскрывают карты *тематические*. Последние так названы, потому что на них отражены события и явления учебных тем. На географическом фоне тематических карт отображены отдельные события или стороны исторического процесса. Эти карты

разгружены от обозначений, не имеющих отношения к теме. На них более подробно, ярко и красочно представлены фрагменты важнейших событий и явлений обобщающих карт.

При работе с картами следует учесть, что учащимся бывает сложно соотнести общую и тематическую карты. Поэтому на уроке в начале изучения темы следует иметь две карты, показывающие местоположение того или иного объекта (государства) на общей карте, например карте мира, а потом уже на тематической. Применение карт целесообразно с использованием разных видов наглядности, например аппликаций.

В старших классах карта все более выполняет роль источника исторических знаний, поэтому и задания учащимся должны иметь более глубокий, аналитический характер. Целесообразно применение проблемных заданий по карте.

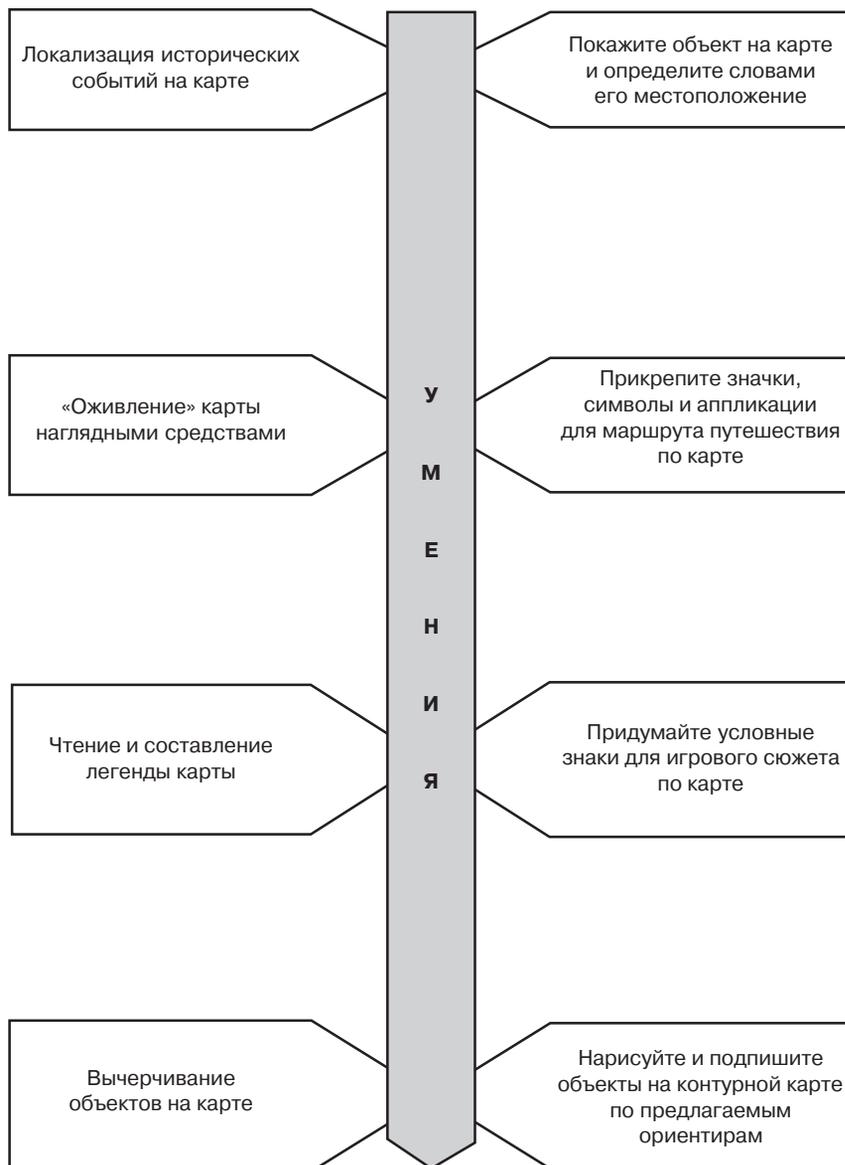
КАРТОГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ НА УРОКАХ ИСТОРИИ



ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С КАРТОЙ

ПРИЕМЫ

ЗАДАНИЯ





Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Короткова М.В., Ионов И.Н. Историческое образование в современной России. — М., 1997.

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

Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1971.

Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе: Пособие для учителя. — М., 1985.

Горайнов С.Г. Задачник по истории России. — Ростов-на-Дону, 1997.

Казakov М.И. Над картой былых сражений. — М., 1965.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Линко Г.М. Работа с исторической картой в восьмилетней школе: Пособие для учителей. — М., 1962.

Малахов Н.В. Межпредметные связи в формировании картографических знаний учащихся. — М., 1982.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П. Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Никифоров Д.Н., Скляренок С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. — М., 1978.

Работа с картой на уроках истории / Сост. Г.И.Самсонова. — Якутск, 1981.

Тема 17. Приемы и средства изучения хронологии

Приемы и средства изучения хронологии.

Познавательная деятельность учащихся при изучении хронологии.

Велико значение в исторической науке хронологии, устанавливающей ход и картину событий, их причины и следствия. Лишь выяснив время свершения событий, можно определить их связи с предшествующими и последующими событиями, их

последовательность. *Хронология* — это вспомогательная историческая дисциплина, изучающая системы летосчисления и календари разных народов и государств. Она помогает устанавливать даты исторических событий (год, месяц, число), определять, какое событие было раньше, какое позже или оба события произошли одновременно (синхронно). Хронология выявляет длительность исторических явлений, периодизацию исторических процессов, время создания исторических источников. Эта отрасль науки создает ту основу, на которой базируется школьная хронология.

В соответствии с принятой научной периодизацией систематические курсы истории, изучаемые в школе, разбиты на части, разделы и темы. Они содержат лишь основные периодизации. При изучении истории ученикам сообщаются хронологические рамки периодов, даются даты основных событий, явлений, процессов.

Цель изучения хронологии в школе — показать учащимся последовательность исторических событий и явлений, протяженность их во времени, подвести учеников к пониманию измерения времени и познакомить с системами летосчисления. Цель определяет задачи: обеспечивать в сознании учеников правильное отражение исторического времени; способствовать развитию их временных представлений; помочь усвоению важнейших дат событий, временных категорий (год, век, тысячелетие, эра).

В школьном обучении истории даты условно подразделяют, исходя из их значимости, на основные и опорные. Основные даты связаны с главными фактами, например, первое упоминание о Москве (1147), Куликовская битва (1380). Опорные даты способствуют временной локализации менее значимых, второстепенных фактов. Они необходимы для понимания внутренней связи и внутреннего смысла исторических явлений. Так, по отношению к основной дате 1380 опорными будут 1382 (поход Тохтамыша), 1389 (начало правления Василия I). По внешнему признаку выделяют годовые даты событий и округленные даты процессов — век, часть века, десятилетия.

В средних классах изучению хронологии помогает «лента времени». Цель ее преодолеть некоторые трудности, с которыми встречаются учащиеся 5—6 классов. В частности, с большим трудом ученики усваивают протяженность и размещение исторических событий во времени. Вторая трудность — большие

хронологические периоды и малая насыщенность их историческими фактами. Лента времени помогает также понять обратный счет лет (до н.э.).

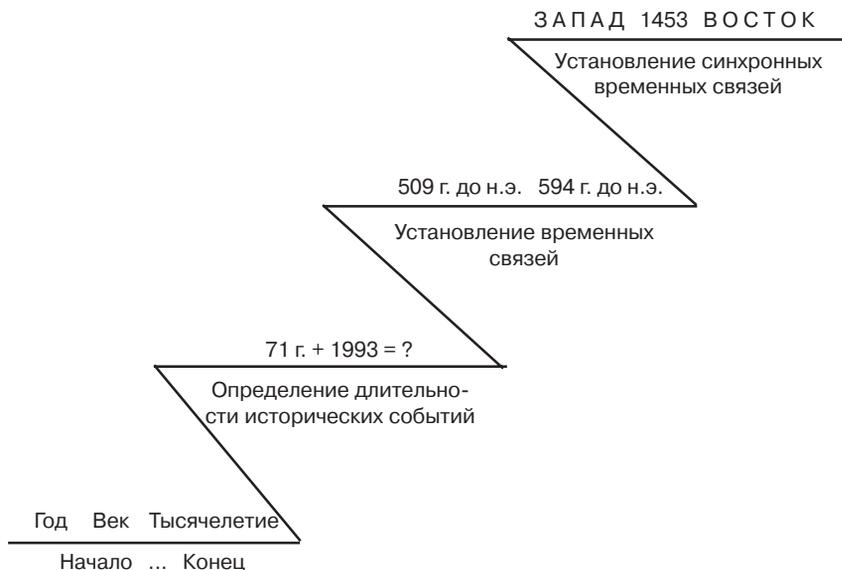
При изучении хронологии необходимо обращать внимание на установление временных отношений между фактами. Система взаимосвязанных и соотнесенных друг с другом дат облегчает их осознанное запоминание. Этому способствуют задания по составлению хронологических комплексов, связывающих датированные факты в логические цепочки. Помогают изучению хронологии календари важнейших событий, хронологические и синхронистические таблицы с включением условных рисунков. В старших классах осуществляется взаимосвязанное изучение событий и явлений из всеобщей и отечественной истории.

ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ХРОНОЛОГИИ



Хронология показывает последовательность исторических событий во времени, их протяженность и синхронность, позволяет понять систему летосчисления.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХРОНОЛОГИИ



Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г. Колоскова. — М., 1984.

Вагин А.А. Методика обучения истории. — М., 1972.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе: Пособие для учителя. — М., 1985.

Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. — М., 1971.

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

Зиновьев М.А. Очерки методики преподавания истории. — М., 1955.

Карцов В.Г. Методика преподавания истории в начальной школе. — М., 1959.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Линко Г.М., Петрова Е.В. Работа с хронологией в школе: Пособие для учителя. — Л., 1960.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Никифоров Д.Н., Скляренко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. — М., 1978.

Стражев А.И. Методика преподавания истории. — М., 1964.

Тема 18. Изучение письменных источников

Виды письменных источников и приемы их использования.

Требования к документу.

Приемы работы с документом.

Посредством документов осуществляется реализация принципа наглядности в обучении истории, когда ученики знакомятся с внешним видом документов. Документ делает рассказ учителя живым и ярким, а выводы более убедительными. Значимость документа также в том, что он содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого, ощущению духа эпохи.

При работе с документами у учеников активизируется процесс мышления и воображения, что способствует более плодотворному усвоению исторических знаний и развитию исторического сознания. У учеников вырабатываются умения самостоятельной работы: читать документы, анализировать и извлекать информацию, рассуждать, оценивать значение документов прошлого и настоящего. На уроках ученики узнают о значимости документов для исторической науки, видят в них след деятельности когда-то живших людей.

Классификация документов, применяемых в обучении истории, значительно проще той, что принята в исторической науке. Она основана на характере документальных текстов, когда все они подразделяются на две основные группы — документы повествовательно-описательного и актового характера, имевшие в свое время практическое значение. Эти до-

кументы хорошо взаимодополняют друг друга. Третью дополнительную группу составляют памятники художественного слова.

Актовые документы — это юридические, хозяйственные, политические, программные (грамоты, законы, указы, прошения, челобитные, росписи, договоры, статистические и следственные документы, программы, речи). *Повествовательно-описательные документы* — летописи, хроники, мемуары, письма, описания путешествий. К *памятникам художественного слова* истории древнего мира и средних веков относятся произведения устного народного творчества (мифы, басни, песни, крылатые выражения).

На уроке осуществляется работа с письменными источниками как учителем в процессе объяснения нового, так и учащимися на разных этапах урока. Учитель дает краткий анализ содержания и структуры произведения, указывает на основные идеи, значение документа для оценки исторических явлений, останавливается на исторической обстановке, времени, обстоятельствах появления документа. К документу целесообразна предварительная постановка вопросов, разъяснение незнакомых терминов и понятий.

Учитель включает документ в свой рассказ, если он передает сущность событий, хочет усилить эмоциональность в изложении материала, если нужна конкретизация изучаемых явлений и процессов, для убедительности характеристики исторического деятеля. Отрывок, включаемый в объяснение, должен быть небольшим, простым и понятным, легко восприниматься на слух.

Разбор документа производится путем его комментирования, в виде фронтальной беседы с классом, в процессе самостоятельной работы с источником. Наиболее сложные и объемные документы изучаются путем тщательного разбора.

Ученики в процессе работы с документом проводят его разбор, воспроизводят отдельные положения текста, определяют логически завершенные части, выделяют главные идеи каждой части, проводят сравнительный анализ документов. По ходу разбора документа осуществляется словарная работа.

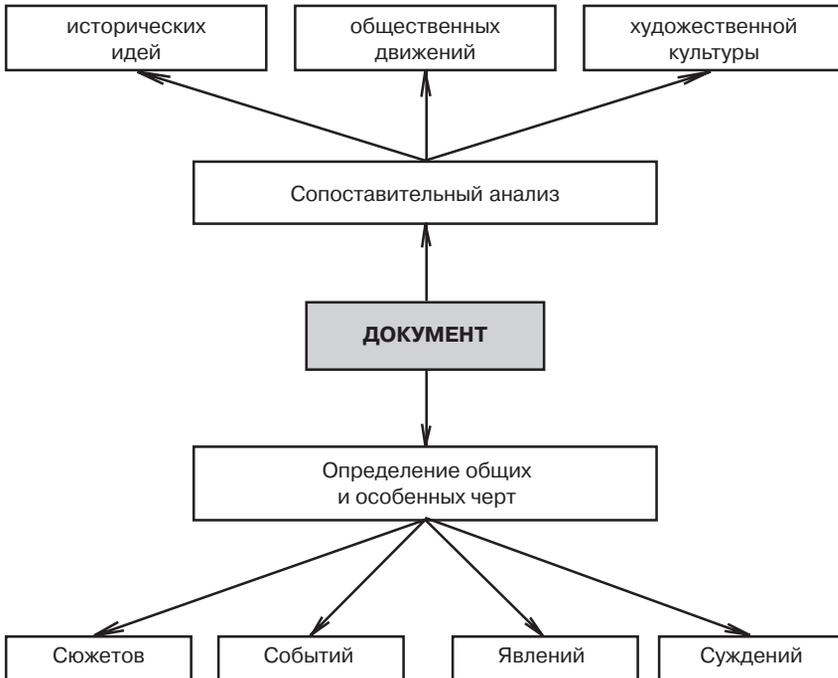
ВИДЫ ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ПРИЕМЫ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ



ТРЕБОВАНИЯ К ДОКУМЕНТУ



ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ДОКУМЕНТОМ





Рекомендуемая литература

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: Пособие для учителя. — М., 1959.

История Отечества в документах / Сост. Г.В.Клокова и др. — М., 1994; 1995. — Ч. 1—3.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Хрестоматия по истории России / Сост. И.В.Бабич, В.Н.Захаров, И.Е.Уколова. — М., 1994. — Т. 1; 1995. — Т. 2. — Ч. 1; 1996. — Т. 2. — Ч. 2.

Хрестоматия по истории России XX век / Сост. И.С.Хромова. — М., 1993.

Хрестоматия по новой истории: Второй период / Сост. П.И.Остриков и др. — М., 1993.

Тема 19. Художественная литература на уроках истории

Приемы использования художественной литературы.

Художественная литература, привлекаемая на урок, помогает конкретизации исторического материала и формированию у учащихся ярких образов прошлого, являющихся составной частью их исторических представлений. Художественная книга позволяет поддержать внимание учеников, способствует развитию интереса к предмету. Фрагменты произведений учитель привлекает, чтобы ввести учащихся в историческую обстановку или воссоздать колорит эпохи, дать картинное или портретное описание.

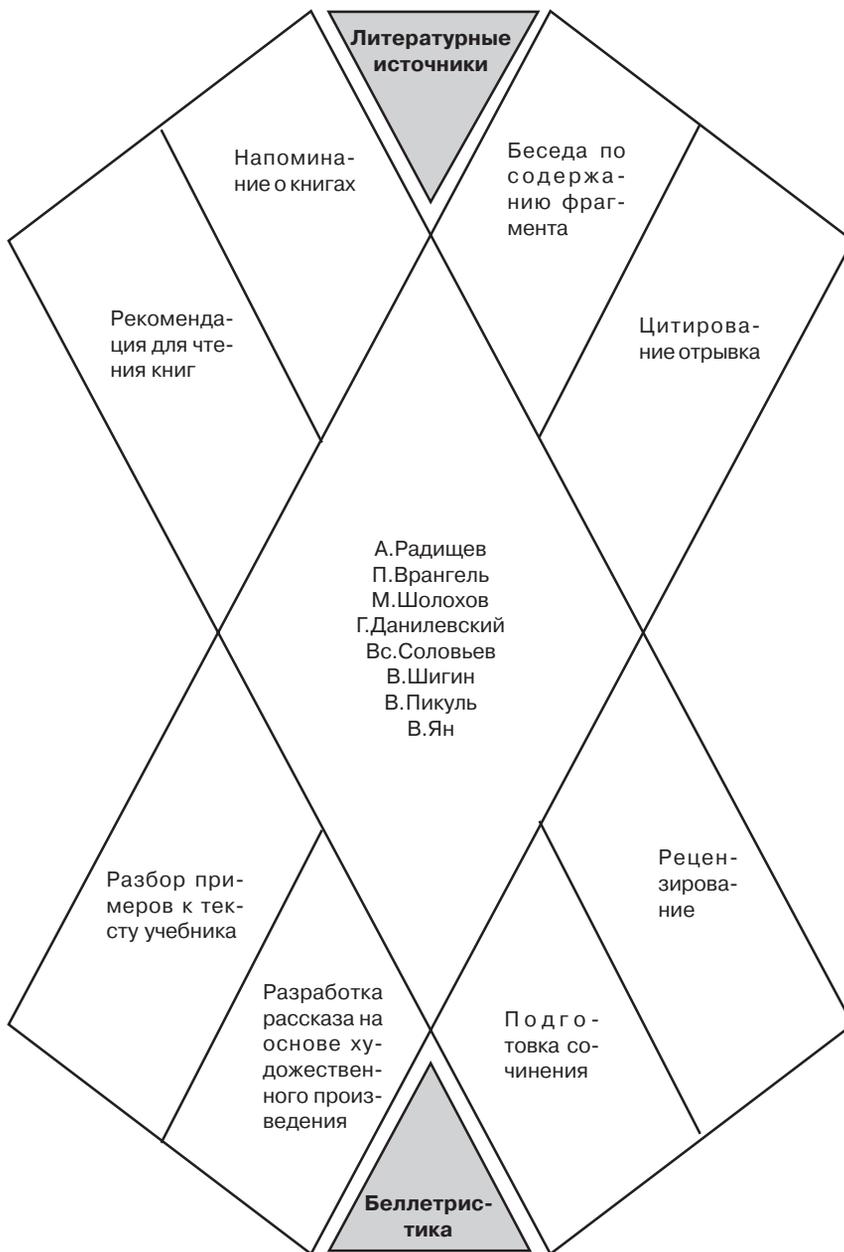
Теперь о *классификации*. Условно художественную литературу подразделяют на две большие группы. Это литературные источники изучаемой эпохи и историческая беллетристика. К *источникам* изучаемой эпохи относятся произведения, авторы которых являются непосредственными свидетелями или участниками описываемых событий. Они создали своеобразные документы эпохи, которые служат для познания прошлого. Эти источники не всегда понятны ученикам, и на уроке используются лишь фрагменты, заранее отобранные учителем.

К литературным источникам можно отнести книги А.Н.Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», П.Н.Врангеля «Воспоминания», А.И.Деникина «Путь русского офицера», М.А.Шолохова «Тихий Дон» и др.

К исторической *беллетристике* принадлежат художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями более позднего времени. Книги исторической беллетристики, «реконструирующие» историческую действительность, написаны на основе научного исследования прошлого, изучения исторических источников, научных исследований и монографий. Обогадив себя историческими знаниями, автор воссоздает историческое прошлое в форме художественного произведения.

Приемы использования художественной литературы на уроках различны. Более глубокое изучение произведения используется для воссоздания картины быта, общественных отношений. Например, на уроках истории древнего мира изучается «Илиада» и «Одиссея» Гомера. Учитель может включать органично в свое изложение образы художественной литературы, например с целью персонификации явления. Учитель может кратко пересказать художественное произведение и дать задание на выяснение деталей с тем, чтобы ученики обязательно его прочли. Более всего распространено в школьной практике цитирование художественных произведений.

ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ





Рекомендуемая литература

Антонов В.Ф. Книга для чтения по истории СССР с древнейших времен до конца XVIII века. — М., 1988.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: Пособие для учителя. — М., 1959.

Вагин А.А. Художественная литература в преподавании новой истории. — М., 1978.

Запорожец Н.И., Сванидзе А.А. Книга для чтения по истории средних веков. — М., 1991.

История древнего мира в художественно-исторических образах / Сост. А.В.Шестаков, О.В.Волобуев. — М., 1968.

Классен В.А. Использование художественной литературы в V—VII классах. — М., 1954.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. — М., 1978. — Ч. I.

Назарец А.И., Папенкова Т.Я. История СССР в художественно-исторических образах: Пособие для учителей. — М., 1963.

Рогов А.Д., Линко Г.М. Хрестоматия поэтических произведений по истории древнего мира и средних веков. — М., 1961.

РАЗДЕЛ V. УРОК ИСТОРИИ И ПОДГОТОВКА К НЕМУ УЧИТЕЛЯ

Тема 20. Урок как форма обучения истории

Типы уроков истории.

Структурные компоненты комбинированного урока.

Многообразие форм урока истории.

Занятия с учащимися имеют различные формы и виды. Это могут быть уроки, консультации, зачеты, семинары и конференции, учебные экскурсии. Из них основной формой обучения в массовой школе является классно-урочная, где класс — это группа учащихся примерно одинакового возраста и постоянного состава, получающая единые базовые знания. Урок — это занятие с классом учеников продолжительностью 40—45 минут. Количество таких занятий определяет учебный план школы, а их содержание — госстандарт и школьные программы.

В практике обучения истории проводят уроки, сходные по каким-либо общим признакам. Исходя из них, ученые определяют типы уроков. Одни классифицируют их на основе содержания, другие — дидактической цели; третьи — способов проведения; четвертые — звеньев процесса обучения.

А.А.Вагин считал, что в основе характеристики типов уроков находятся такие звенья процесса обучения, как подготовка учащихся к восприятию нового; сообщение исторических фактов; организация осмысливания и закрепления; выработка умений и навыков исторического мышления; обучение применению знаний, их проверка.

По мнению этого известного методиста, в процессе обучения основные звенья могут сокращаться или расширяться, выступать слитно, одновременно или раздельно, осуществляться на одном или на нескольких уроках. В соответ-

ствии с этим в практике обучения имеют место уроки, содержащие все звенья или характеризующиеся преобладанием какого-либо одного звена. Сочетание звеньев обучения называется *структурой урока*.

В других классификациях за основу берется ведущий метод (урок-лекция, урок-диспут, киноурок, урок-беседа, лабораторное занятие); деятельность учащихся (урок обобщения, проблемный, простого воспроизведения); характер материала (урок изучения фактов). В особый тип можно выделить урок формирования умений и навыков. Уроки одного и того же типа могут иметь разные виды, отличаясь также в зависимости от ведущего метода. Например, вводный урок можно провести в виде лекции, экскурсии, беседы или сочетания рассказа и беседы.

Большинство дидактов и методистов за основу классификации уроков берут звенья процесса обучения и соответствующую им основную обучающую задачу урока. В соответствии с этим подходом выделяют урок вводный, изучения нового материала, комбинированный (смешанный), контрольный, урок проверки и учета знаний, повторительно-обобщающий.

Выбирая тип урока, учитель руководствуется местом этого урока в теме, его задачами, особенностями содержания нового материала, педагогическим замыслом, возрастом учащихся, их умениями и навыками. Тип урока зависит также от имеющихся в школе средств обучения, подготовленности учителя и других факторов.

Традиционно преобладает в обучении комбинированный урок, особенно в средних классах. Однако следует иметь в виду, что и комбинированный урок может включать в себя элементы других видов урока. Многообразие форм проведения урока — одно из условий развития у учащихся интереса к истории как к предмету, повышения качества обучения. Одни формы урока носят традиционный характер, другие появились в последнее время и все более завоевывают популярность среди учителей и учащихся. Их часто называют нетрадиционными формами урока.

Тип урока — понятие, связанное с варьированием структуры урока, его содержательных элементов. Форма урока — понятие, отражающее основной способ подачи материала, метод. Все формы урока делятся на две группы. Это показано на схеме. Из традиционных форм учебных занятий большой

популярностью пользуются лабораторные работы и практикумы. Лабораторное занятие — это такая форма урока, когда учащиеся должны работать с историческими текстами (учебником, источниками, художественной литературой). В итоге лабораторной работы обязательно в тетради должен быть оформлен определенный результат. Иная форма — практическое занятие. Главное на нем — выполнение практических работ. Например, это может быть контурная карта и работа с ней в течение урока. Может быть конструирование пособия, приближающего к эпохе. Например, урок по истории культуры и образования в Древней Греции может быть основан на работе с восковыми табличками. Практические работы можно осуществлять и с видеорядом, компьютерными программами.

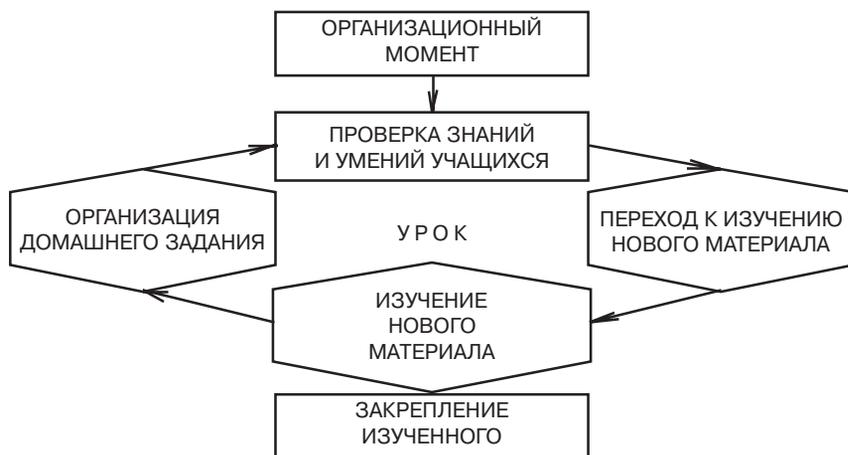
К нетрадиционным формам урока относятся игровые, дискуссионные, оценочные уроки. Грань между ними очень слабая. Урок-суд, например, относится к игровой форме, но это и оценочный урок. Большую роль играют уроки-представления: они ближе к внеклассной работе. Достаточно популярными остаются уроки так называемого «журналистского» плана, они проводятся в дискуссионной форме. Во всех этих уроках используются нетрадиционные приемы и не соблюдается традиционная структура комбинированного урока.

Следует четко представлять себе этапы подготовки учителя к урокам истории и последовательность этих этапов: 1) анализ госстандарта, школьных программ, изучение учебников и поурочных пособий; 2) разработка тематического и поурочного планирования; 3) определение целевых установок раздела, темы; 4) анализ познавательных возможностей класса; 5) выбор методического варианта урока; 6) отбор методических приемов и средств обучения в соответствии с целевой установкой; 7) составление конспекта или развернутого плана урока.

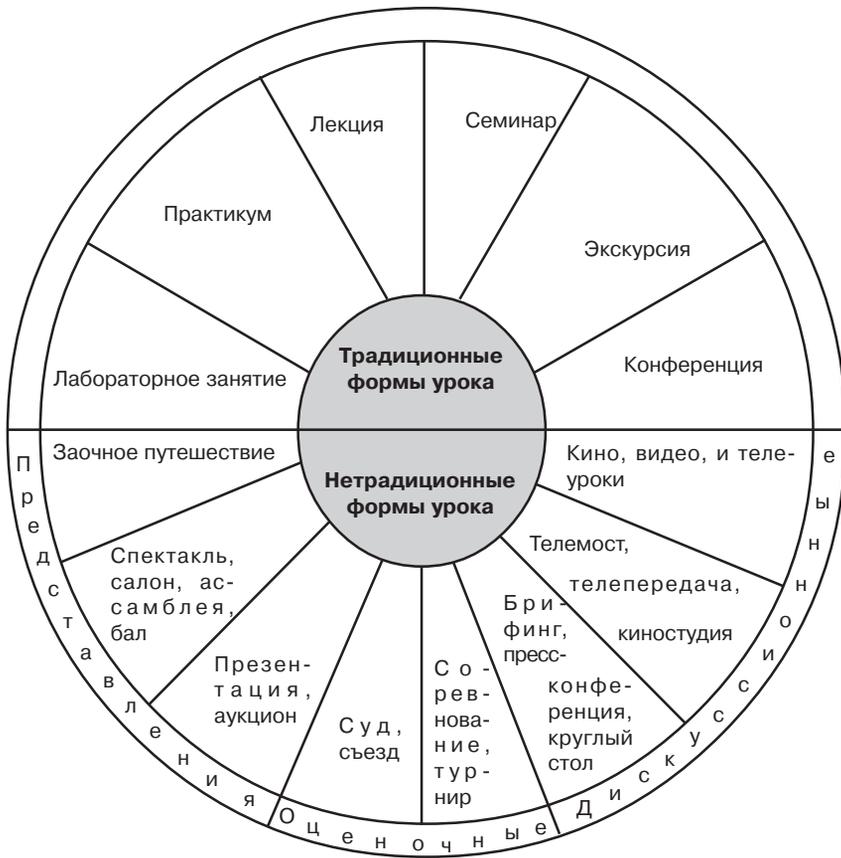
ТИПЫ УРОКОВ ИСТОРИИ



СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОМБИНИРОВАННОГО УРОКА



МНОГООБРАЗИЕ ФОРМ УРОКА ИСТОРИИ



Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

Баранов П.А. Использование групповой формы работы учащихся при изучении истории (X класс) // Преподавание истории в школе. — 1990. — № 6.

Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1968.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. — М., 1999.

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

Грицевский И.М., Грицевская С.О. От учебника — к творческому замыслу урока. — М., 1990.

Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. — М., 1987.

Древс У., Фурман Э. Организация урока в вопросах и ответах / Пер. с нем. — М., 1984.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Махмутов М.И. Современный урок. — М., 1981.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Н.Г.Дайри. — М., 1978. — Ч. 2.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

О семинарских занятиях и групповой форме работы // Преподавание истории в школе. — 1991. — № 3.

Озерский И.З. Начинающему учителю истории. — М., 1989.

Онищук В.А. Урок в современной школе. — М., 1981.

Ткаченко В.А. Повышение эффективности уроков-лекций // Преподавание истории в школе. — 1991. — № 1.

Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. — М., 1985.

Тема 21. Проверка знаний и умений учащихся на уроках истории

Функции проверки знаний и умений учащихся.

Требования к проверке знаний.

Формы, виды и приемы проверки знаний и умений учащихся.

Проверка знаний и умений — это организуемая учителем деятельность учащихся по оперированию материалом, изучавшимся на уроках и при выполнении домашнего задания. Она может быть устной, письменной и письменно-графической.

Опрос, проводимый в начале урока, содержит вопросы и задания по предыдущей теме урока, а также вопросы, подготавливающие учеников к восприятию нового материала. Желательно, чтобы проверка носила тематический характер, например по развитию какой-либо проблемы. Учитель отбирает для про-

верки материал, значимый по содержанию и сложный по усвоению. К основному вопросу он ставит дополнительные, внутренне связанные с основным. Формулировка вопроса должна быть простой и точной, понятной детям.

Опытный учитель начинает урок с вопросов классу: какую тему изучаем? О чем шла речь на предыдущем уроке? Что в содержании материала было самым главным? Затем учитель переходит к опросу. Он может проводиться по-разному. Но в любом случае опрос преследует цель не только учета и коррекции знаний, но и их закрепления и обогащения, развития познавательных способностей учащихся. Качество ответов учащихся и выполнения заданий зависит от требований учителя, например, давать ответы краткие, исчерпывающие, логически правильно построенные; делать записи в тетрадях аккуратно, без грамматических ошибок; рассказ подтверждать ссылками на документы и на иллюстрации учебника и т.д.

В опрос входят небольшие письменные или письменно-графические задания. В средних классах могут быть такие задания: составить календарь важнейших событий, продумать вопросы к тексту параграфа; выписать термины и их значение; выписать понятия с их определениями; составить план; зарисовать орудия труда, оружие; заполнить таблицу; составить портретное описание исторической личности; организовать и провести рассказ по цепочке; или же один ученик показывает объект по карте, а другие озвучивают, что показано.

Усложняются задания во время проверки в старших классах. Здесь ученики разрабатывают логическую схему, сложный план; дают письменное определение понятий (в том числе и собственное); составляют характеристику партий, движений, исторических деятелей; заполняют различные виды таблиц. При опросе, как и при изучении нового, для уяснения фактов, событий и явлений постоянно привлекаются теоретические знания. Происходит дальнейшая конкретизация и обогащение этих знаний.

Иногда опрос по предыдущему материалу целесообразнее провести не в начале урока, а в ходе заключительной беседы по изучению нового. У опытных учителей проверка знаний в начале урока плавно переходит в объяснение нового материала, поскольку повторяемый материал тесно связан с новым. Если же такой связи нет, то проверку знаний по последней теме вообще лучше не проводить. Ученикам целесообразнее повторять к

новому уроку изученные ранее разделы, связанные с новой темой, актуализировать полученные ранее знания. В этом случае проверка знаний будет выполнять функцию предпосылки процесса обучения истории.

Основными методическими правилами проведения проверки являются: отбор материала исходя из запланированных целей, разнообразие видов и форм проверки, соотношение вопросов и заданий на всех уровнях познавательной самостоятельности, полнота содержания проверяемых вопросов, принцип тематической связи (все вопросы должны быть последовательными и связаны между собой), результативность (количество оценок и их качество, активность класса во время проверки, рецензирование, дополнительные вопросы, тетради), обязательное подведение итога, предварительная реклама проверки при организации домашнего задания.

ФУНКЦИИ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ



ТРЕБОВАНИЯ К ПРОВЕРКЕ ЗНАНИЙ



ФОРМЫ, ВИДЫ И ПРИЕМЫ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ





Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

Бородина О.И., Щербакова О.М. История России XIX века. — М., 1997.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

Вагин А.А. Методика обучения истории. — М., 1972.

Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: Пособие для учителя. — М., 1959.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. — М., 1999.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Лейбенгруб П.С. О повторении на уроках истории СССР в VII—X классах. — М., 1987.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах / Под ред. Ф.П.Коровкина, Н.И.Запорожец. — М., 1970.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Н.Г.Дайри. — М., 1978. — Ч. 2.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Пасман Т.Б. Контрольные тесты // Преподавание истории в школе. — 1996. — № 7.

Старобинская Г.И. Обобщающее повторение в курсе истории средних веков // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 6.

Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. — М., 1985.

Тема 22. Подготовка учителя к уроку истории

Функции и этапы подготовки к преподаванию истории.

Требования к уроку истории.

Подготовка учителя к уроку истории.

Конспект комбинированного урока.

Способы формулирования тем урока истории.

Подготовка к урокам начинается еще до начала учебного года с изучения госстандарта и программ для всех классов. Только в этом случае учитель будет давать не отдельные уроки, а систему уроков по теме и курсу в целом. На основе этих документов учитель выявляет систему фактов и понятий, изучение которых будет углубляться и уточняться по мере овладения учениками знаниями, умениями и навыками, развития их как личности. Затем прослеживает, как эта система отражена в школьных учебниках, какова их структура и содержание, характер изложения исторического материала, методический аппарат. Анализ учебников даст возможность выявить взаимосвязанные между собой уроки, их роль и место в изучаемом курсе. Более детальный просмотр госстандарта, учебника и программы позволит наметить образовательно-воспитательные цели изучения разделов и тем курса.

После этого можно составить *тематическое планирование* уроков — систему их объединения с учетом исторических и логических связей, форм и типов занятий. Учитель определяет темы, содержание которых будет раскрыто самим учителем и темы, доступные для самостоятельного изучения учащимися. Лишь выяснив познавательные возможности учеников конкретного класса, учитель на базе тематического планирования составляет *поурочное*.

Нельзя отождествлять преподавание с изложением материала. Преподавание предполагает единство всех этапов деятельности учителя, начиная с подготовки к уроку и заканчивая анализом его результатов.

Каждый этап подготовки к уроку реализует ряд *функций*. На первом этапе две функции — гностическая и конструирующая.

1. *Гностическая функция* предусматривает реализацию следующих этапов подготовки урока: 1) осмысление содержания учебного материала, 2) формулирование дидактической цели в

соответствии с целями изучения раздела и темы, курса в целом, 3) определение типа урока, 4) выявление структуры урока, 5) отбор учебного материала. Таким образом, учитель, отобрав содержание, продумывает тип урока, структуру, соответствующую логике учебно-познавательной деятельности учащихся.

На этом же этапе определяется, какие умения школьников и как формировать; какие чувства пробуждать. Выбрав источники знаний, учитель продумывает способы их сочетания. К источникам знаний можно отнести текст учебника, рассказ или лекцию учителя, документ, учебную картину, учебный фильм и т.д.

Подготовка к новому уроку включает анализ домашнего задания предыдущего урока. Именно по нему будет строиться опрос учащихся. Вопросы и задания рассчитаны на осмысление, углубление и систематизацию знаний. Они могут включать в себя элементы проблемности. Формулировка вопроса должна ориентировать учеников на изложение главного, основного, на сопоставление и анализ фактов, оценку исторических явлений. Вопросы по предыдущему материалу должны быть связаны с материалом опроса или с содержанием новой темы.

2. Конструирующая функция предполагает: 1) анализ особенностей состава учеников конкретного класса, 2) отбор приемов и средств преподавания и учения, 3) определение доминирующего характера деятельности учащихся, включающей в себя три уровня познания — воспроизводящий, преобразующий, творческо-поисковый. Самый простой, примитивный — это воспроизводящий уровень. Ученик лишь воспроизводит все то, что дает на уроке учитель (повторяет рассуждение; чертит за учителем таблицу; показывает объект, который только что показал учитель). Более сложный преобразующий уровень познания (ученик слушает лекцию и составляет ее план; по нескольким параграфам учебника заполняет таблицу; по словесному описанию показывает объект на карте). Самый сложный — это творческо-поисковый уровень (ученик анализирует документы и делает самостоятельные выводы и прогнозы; продумывает альтернативные ситуации в развитии исторических событий).

От выбранного уровня деятельности учеников будут зависеть методы работы учителя на уроке. В слабо подготовленном классе придется сократить опрос и больше времени выделить на разъяснение нового, в сильном классе увеличить количество логических задач и т.д. От активности и подготовленности учеников класса зависит темп изложения материала. Следует иметь

в виду, что на уроке изложение материала медленнее темпа разговорной речи.

Уроки, одинаковые по содержанию, могут значительно отличаться по методике их проведения с учетом познавательных возможностей учеников класса. Чем больше совершенствуются умения учащихся, тем шире представляемая им самостоятельность по выбору форм, средств, путей и времени выполнения поставленных задач. Свободный выбор предпочитаемых видов деятельности раскрывает склонности и увлечения учеников, их интересы, показывает уровень овладения учебными умениями.

Третья, четвертая и пятая функции реализуются как при подготовке урока, так и в ходе его проведения.

3. *Организационная функция* тесно связана с предыдущими. Реализуя ее, учитель продумывает: как начать урок; чем ученики будут заниматься на уроке; как их нацелить на восприятие нового; в какие виды работ вовлечь всех учащихся; какая деятельность вызовет интерес учеников; какие дать познавательные задания; какие будут задания на высказывания личного мнения; как поставить проблемный вопрос; как организовать домашнее задание и как оно будет учитывать усвоение знаний урока; каким умениям обучаются ученики, а какие продолжают совершенствоваться.

4. *Информативная, или излагающая, функция* касается учебного содержания урока: какие приемы изложения содержания будут на уроке; какие использовать при изложении средства обучения. Разрабатывая содержание, учитель определяет, какой материал — основной, дополнительный, — в какой форме, объеме дать; разрабатывает приемы раскрытия нового содержания; подбирает учебные пособия к уроку.

На уроке учитель будет не просто пересказывать материал учебника, а излагать главные, основные вопросы темы, подробно объяснять то, что представляет трудность для учеников. Учитель намечает, что из программного материала надо выделить, что подчеркнуть, что изложить подробнее или короче. На конкретных фактах учебника он будет раскрывать и конкретизировать новые понятия, красочно и образно излагать сухой материал учебника (если этот материал важен в образовательно-воспитательном значении). Учитель продумывает, как будет проходить работа с иллюстрациями учебника, синхронистическими и генеалогическими таблицам. Учителю часто приходит-

ся давать материал ярче, интереснее и конкретнее, чем в учебнике.

5. *Контрольно-учетная функция* предусматривает продумывание: как будут проверяться, закрепляться знания; как ученики смогут высказать собственное мнение, отношение к изучаемому; как оценить знания.

Какие же существуют критерии оценки знаний учащихся? Н.В. Кухарев выделяет следующие из них: 1) *объективность*, когда оценка соответствует знаниям, умениям и отношению школьников к учебе; 2) *всесторонность* оценки, когда учитываются знания, умения и навыки учащихся, глубина, научность и осмысленность раскрытия исторического содержания, образность и эмоциональность, культура речи; 3) *гласность и ясность* в выставлении оценки, когда до ученика доводится ее обоснованность, поддерживается моральный тонус на достижение успеха, указываются пути преодоления недостатков в работе.

Третий этап — *анализ качества и эффективности* работы на уроке в результате самоанализа и проверки знаний учащихся.

6. *Корректирующая функция* подводит итог урока: правильно ли отобран материал, интересны и содержательны ли факты, существенны ли проблемы; правильна ли дидактическая цель урока и насколько она достигнута; учел ли учитель особенности класса; тот ли выбран тип урока, те ли учебные методы, приемы, формы обучения; интересны и доступны ли познавательные задания; что и почему усвоено слабо; какая может быть оценка уровня усвоения знаний.

Корректирующую функцию учитель осуществляет после каждого урока, выявляя свои удаchi и промахи, намечая изменения своей последующей работы. В конспекте или плане урока учитель делает краткие записи: «усилить теоретическую часть урока», «снять излишние факты», «ввести для опроса таблицу». Эти замечания учитываются при подготовке к уроку в следующем учебном году.

Методист О.Ю.Стрелова немаловажным вопросом считает формулировку темы урока, продумывать которую следует при подготовке к нему. Традиционным способом является указание места и времени изучаемого события в заголовке. В названии урока может быть скрыт план, по которому пойдет изучение темы. Или указано направление движения — от какого пункта

все будет начато и каким закончится. Наиболее популярными формулировками являются цитаты из художественных произведений. Они сразу оживляют тему. Яркое эмоциональное выражение может представить всю тему в новом ракурсе или создать проблемную ситуацию.

Продумав содержание и методику проведения урока, начинающий учитель выполняет разработку *конспекта*. В нем учитель фиксирует все то, к чему он пришел в результате изучения специальной и методической литературы, структурно-функционального анализа и своих размышлений над предстоящим уроком. Конспект отражает педагогический замысел урока и является его моделью, сценарием, раскрывая ход урока, деятельность учителя и учащихся на всех его этапах. Конспект нужен для подготовки к уроку, так как работа над ним помогает организовать учебный материал, логическую последовательность его изложения, определить соотношение звеньев урока, уточнить формулировки и понятия. На уроке же следует руководствоваться развернутым планом.

Разрабатывая конспект, учитель выясняет, нужна ли на этом уроке проверка знаний умений и навыков, изучение нового, закрепление и повторение, задание на дом; какова последовательность расположения этих звеньев обучения; сколько времени следует отвести на каждый этап работы. Он отбирает оптимальное сочетание методов, приемов, средств и организационных форм обучения. Это могут быть словесные, печатные, наглядные или практические методы, проблемно-поисковые или репродуктивные, самостоятельные виды деятельности или под руководством учителя. Надо четко себе представлять слабые и сильные стороны методов и их сочетаний. Каждый метод лучше решает одни задачи и хуже другие, осложняет или упрощает восприятие нового. Поэтому речь может идти только о целесообразном их сочетании. Решение о методах и приемах работы учитель принимает после отбора содержания и планирования задач с учетом специфики класса и своего стиля работы. Учитываются также состояние учеников, их возможное настроение (например, в предпраздничные дни) и работоспособность (какой по счету урок), возможности кабинета истории, имеющееся время (для всех этапов урока с учетом выполняемых учениками заданий).

В конспекте учитель дает формулировку вопросов для опроса, прописывает переход к началу изложения нового материала.

ла, записывает выводы, формулировки и обобщения. Излагается также тот или иной вид рассказа учителя на уроке, методика преподавания. Учитель намечает вопросы и задания учащимся по ходу изложения нового, способы работы с картиной, картой, иллюстрацией, предусматривает запись терминов, схем на классной доске. Все это позволяет достичь четкости и выразительности на уроке, сделать рассказ ярким, эмоциональным и убедительным. Дословная запись дает возможность подготовиться к свободному (без конспекта) изложению материала на уроке.

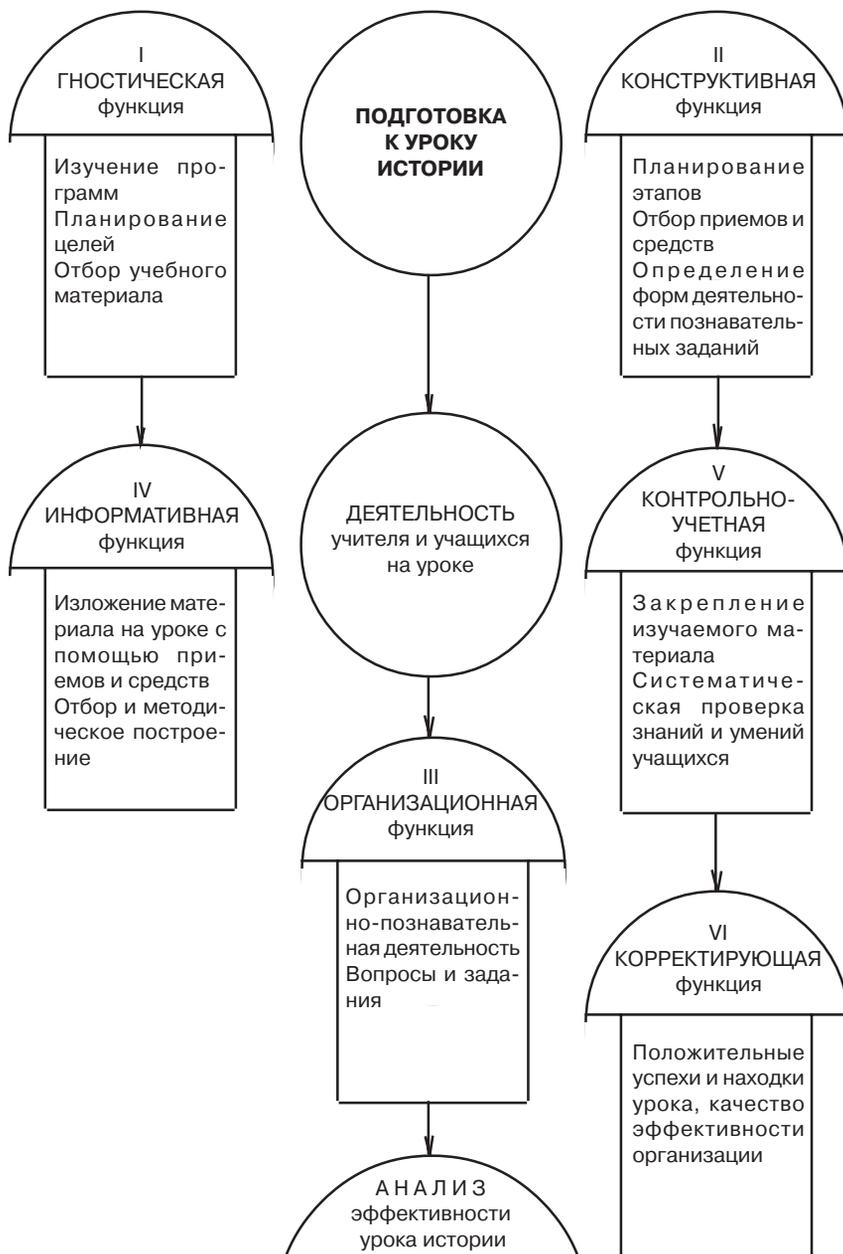
Конспект включает наименование темы урока, цель, перечень оборудования, содержание учебного материала и методике его изучения. Последнее дается в виде таблицы.

Освоив преподавание, учитель вместо конспекта пользуется на уроке *развернутым планом*. В нем прописаны структурные элементы урока, по пунктам указано, что входит в каждое звено урока и какова деятельность учителя и учащихся. В рабочем плане излагается порядок объяснения нового материала, указывается объем главного и неглавного материала, выделяются ключевые положения, понятия, персоналии. Здесь же пометки, как соотнести устное изложение нового с учебником.

В виде сложного плана учитель записывает основные и дополнительные вопросы для повторения. Рядом с вопросами и заданиями помечает приемы проверки: «фронтальная беседа», «запись на доске», «развернутый ответ», «вопрос сильному ученику», «задание для интересующихся историей» и т.д. Делаются также указания по использованию оборудования урока, учебных пособий, документов, перечисляются задания.

План урока должен быть посильным для учащихся, реальным. Надо продумать, как приспособить теоретическое и методическое содержание урока к конкретному классу, какая ситуация сложилась к уроку, как будет стимулирована деятельность учащихся, каковы возможные их достижения на уроке. В хорошем плане словесной информации немного, но много графических и схематических обозначений, здесь также различные стрелки, подчеркивания, указания по ведению урока. Это программа управления процессом обучения. Важно определить, какой объем работы выполняют ученики на всех этапах урока, что будет делать при этом каждый ученик.

ФУНКЦИИ И ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ



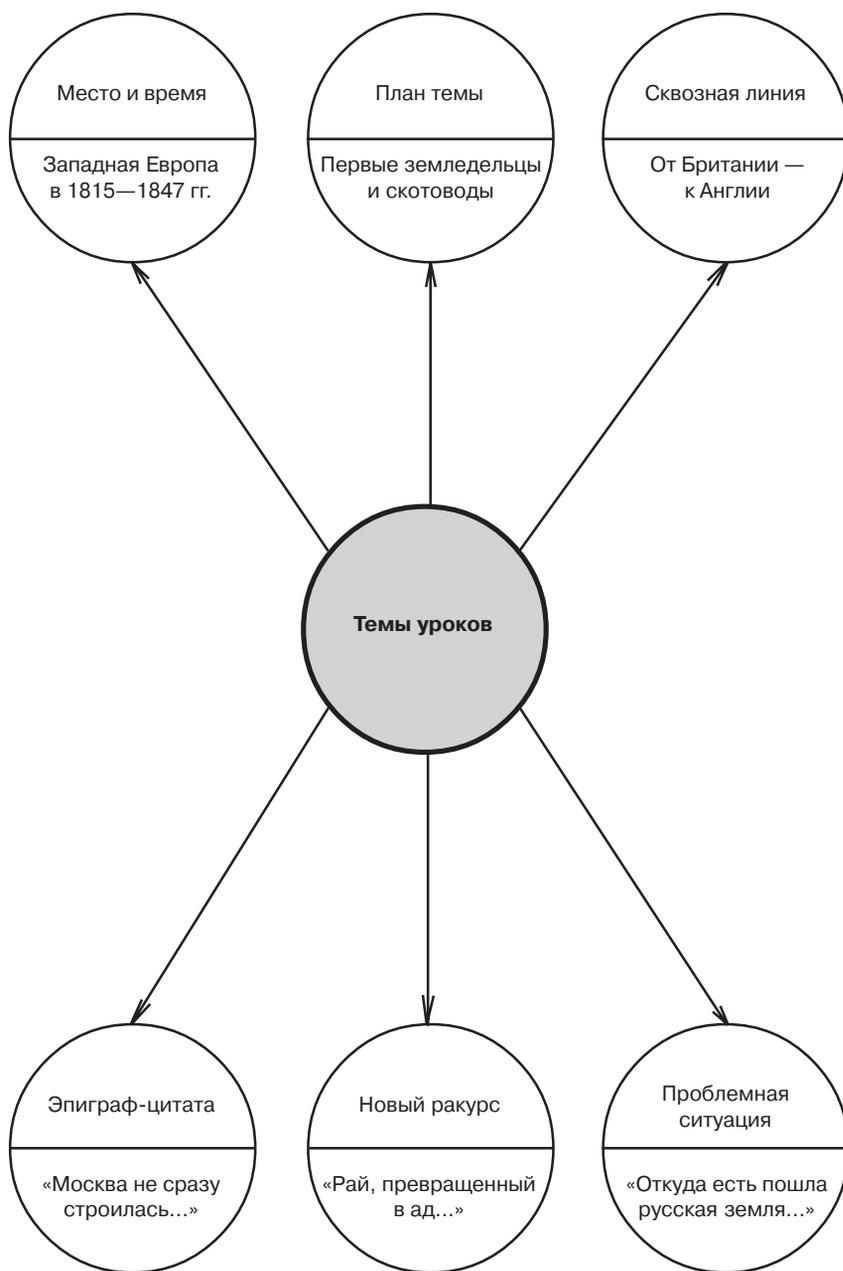
ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ ИСТОРИИ



ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К УРОКУ ИСТОРИИ



СПОСОБЫ ФОРМУЛИРОВАНИЯ ТЕМ УРОКОВ



КОНСПЕКТ КОМБИНИРОВАННОГО УРОКА

Ход урока	Содержание и приемы работы учителя	Содержание и приемы работы учащихся
1. Тема проверки знаний и умений; тема изучения нового, план; закрепление; домашнее задание; время	2. Содержание нового учебного материала; приемы работы учителя; средства изучения нового; выводы и итоговые обобщения; познавательные задания; указания о месте и приемах работы с источниками знаний	3. Предполагаемые ответы учащихся во время проверки и закрепления знаний; результаты выполнения заданий по ходу изучения нового; формы деятельности и виды активности; выполнение заданий по составлению схем, таблиц, диаграмм

Рекомендуемая литература

Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1984.

Внутрипредметные и межпредметные связи в обучении истории / Под ред. А.Г.Колоскова. — М., 1990.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Короткова М.В., Ионов И.Н. Историческое образование в современной России. — М., 1997.

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

Грицевский И.М., Грицевская С.О. От учебника — к творческому замыслу урока. — М., 1990.

Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории? — М., 1969.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Озерский И.З. Начинающему учителю истории. — М., 1989.

Онищук В.А. Урок в современной школе. — М., 1981.

Тема 23. Новые технологии образования

Блоковое (тематическое) обучение.
Новые технологии обучения истории.
Методика обучения истории по опорным сигналам.
Лист с опорными сигналами.
Этапы работы с пиктограммами.
Этапы работы с иконическими моделями.

Каждый учитель стремится провести урок как можно лучше, эффективнее. Для этого ему необходимо выявить резервы по повышению профессиональных знаний и умений, реализации новых педагогических задач. Среди этих резервов может быть внедрение новых приемов и методов обучения, опора на педагогику сотрудничества. Ищущие учителя пытаются применять технологию *концентрированного (блокового) обучения*. Это комплекс учебных занятий по теме, объединенных целевой установкой. Изучение нового материала происходит в процессе внутреннего взаимодействия и приращения одних знаний к другим.

В тематический блок объединяют различные виды и формы занятий, проводимых по специальному плану на протяжении длительного времени. Методически оправданны для такого обучения темы, рассчитанные на 6—10 уроков и представляющие собой целостную часть курса с однородным историческим содержанием (однотипные социально-экономические процессы, войны, революции). На первый план выдвигается существенное в предмете, оно становится объектом прочного усвоения. Предусматривается поэтапное овладение материалом, постепенное его углубление, вводится отсроченный опрос при проверке знаний.

Сегодня большое распространение получили три вида активности, три технологии обучения: моделирование или игровая деятельность, коммуникативный диалог или дискуссионная деятельность, изучение источников или исследовательская деятельность. Уроки с игровой деятельностью мы условно можем разделить на игры-реконструкции с наличием воображаемой ситуации и ролями, игры-обсуждения, в которых моделируется ситуация с различными формами обсуждения, анализом про-

шлого с точки зрения современности и игры-соревнования с четко фиксированными правилами. Уроки с дискуссионной деятельностью строятся на основе коллективной деятельности с заданием всему классу — семинар, групповая работа в ходе структурированной дискуссии, когда каждая группа выполняет свое задание, и индивидуальная работа, когда каждый ученик в ходе обсуждения делает свой проект.

Творческая исследовательская деятельность также может быть представлена в различных формах — на практическом занятии, проблемно-лабораторном уроке, и собственно исследовательском уроке, с докладами, рефератами, иными творческими работами.

Богатые ассоциации вызывают у учеников условные изображения — символы исторических событий и явлений. «Символ — это внешнее явление, которое условно, через посредство заключенного в нем наглядного образа вызывает в нас мысль об определенном, часто весьма значительном и отвлеченном содержании». Изображение исторических явлений в схематических пособиях выполняют роль условных знаков, символов и служат ученику опорой в его мыслительной деятельности. Знаки как бы фиксируют мысленные образы.

Как известно, хорошо продуманная графическая схема дает возможность разбить сложный вопрос на несколько детальных пунктов, отобразить их в условной форме, с тем чтобы сконцентрировать внимание слушателей на существе проблемы, помочь охватить все выделенные моменты в целостности. Значительно помогает ученикам зрительная опора в усвоении базовых знаний. Главные факты в виде опорных сигналов скомпонованы в блоки, в них выделено самое главное. Такой опорный конспект представляет собой условно-графические знаковые изображения учебного материала, позволяющие обращать внимание на логику его изложения, на главные факты и легко запоминать их.

Как же проходит подготовка опорных конспектов? Прежде всего начинающему учителю надо хорошо знать содержание школьного учебника: сначала он читает его целиком, насквозь, а потом по темам. Читая темы, учитель проводит структурно-функциональный анализ текста, вместе с тем определяя, какие параграфы учебника можно объединить для изучения на одном уроке. Затем учитель переходит к созданию листов конспекта с опорными сигналами. Раскрывая тему, на одном листе он может поместить

от 1 до 4 подтем (блоков). Количество подтем или блоков будет зависеть от сложности учебного материала. На этом же листе следует указать домашнее задание, дешифровку сигналов. Если учебник включает 60 параграфов, то листов-конспектов, учитывая объединение параграфов, будет значительно меньше. Правда, сюда же включаются листы с конспектами по краеведческому материалу, блоки по воспроизведению планов на местности, картосхемы. Разработав листы по содержанию всего курса, учитель снимает с них небольшие по размеру копии — раздаточный материал. Листы с опорными сигналами по теме урока должны быть одинаковы по содержанию. В противном случае с ними нельзя будет организовать общую коллективную работу в классе.

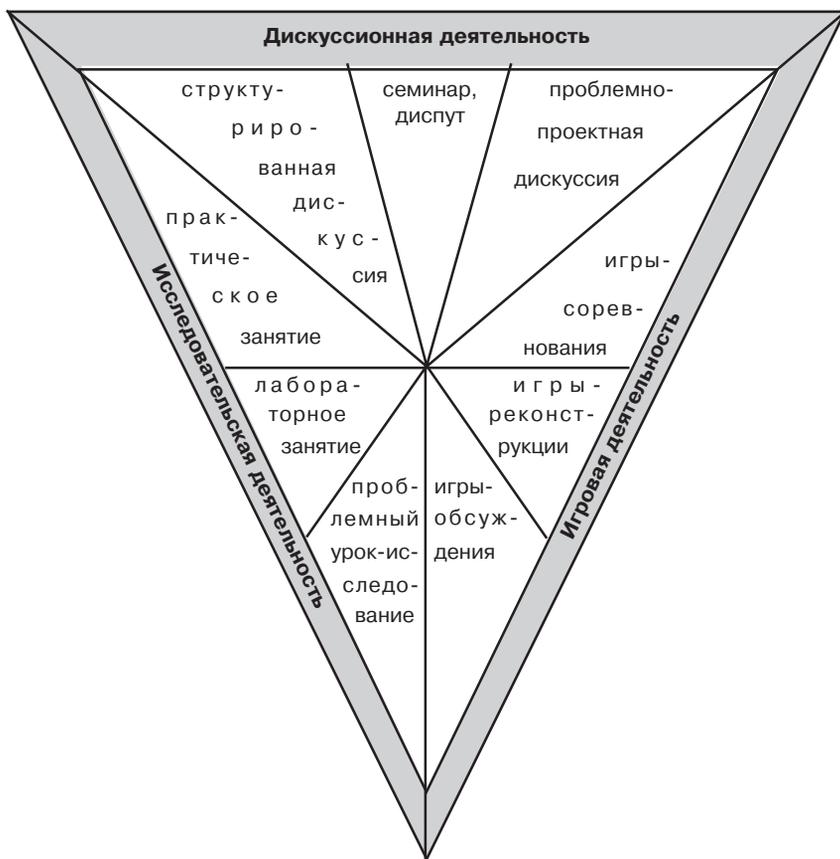
На уроках воспроизводят также иконические модели или пиктограммы. Это простейшие рисунки, которыми учитель сопровождает свой рассказ при изучении нового материала. Такие рисунки более приемлемы в средних классах. Этапы работы с пиктограммами и иконическими моделями подробно показаны на схемах.

БЛОКОВОЕ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ) ОБУЧЕНИЕ

Этапы	Формы уроков
1. Повторение предыдущей темы и введение в новую тему	установочная проблемная лекция учителя; обзорные лекции по содержанию всей новой темы; киноурок
2. Овладение знаниями	лабораторно-практические занятия по картографии, составлению схем, сравнительных таблиц, изучению документов; комбинированный урок; урок-конкурс; обучающие экскурсии с обобщением материала на основе межпредметных связей
3. Углубление знаний, создание условий для оперирования ими	уроки решения задач, обучающие семинары
4. Итоговое рассмотрение и обобщение темы	консультация, коллоквиум, собеседование, повторительно-обобщающий урок, семинар, лекция, конференция, экскурсия, зачет

Блок

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

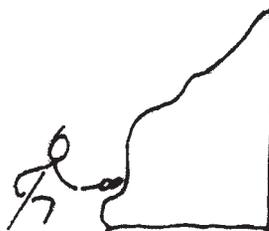


МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПО ОПОРНЫМ СИГНАЛАМ

Сущность опорных сигналов (ОС)

- наглядная схема основного содержания
- единица информации, связи
 - схема, показывающая значимость знаний
- графическое, рисуночное, словесное, буквенное отображение информации

ОС



Каменоломня



Порт



Виноградник
М-Т
Монголо-татары



Разгром польского
короля
26.27.03 —
1871. Совет К.

Ф + С В

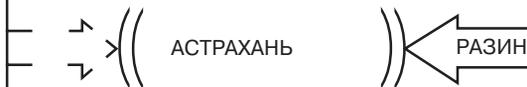
Офицеры. Солдаты.
Выжидание.

Этапы разработки листов с ОС

- структурно-функциональный анализ текста
- черновой набросок сокращенных записей
 - преобразование записей в графические, смысловые, буквенные единицы информации
 - преобразование в блоки соответственно смысловым частям параграфа учебника
- выделение блоков цветом
- показ взаимосвязей и взаимодействий в блоках

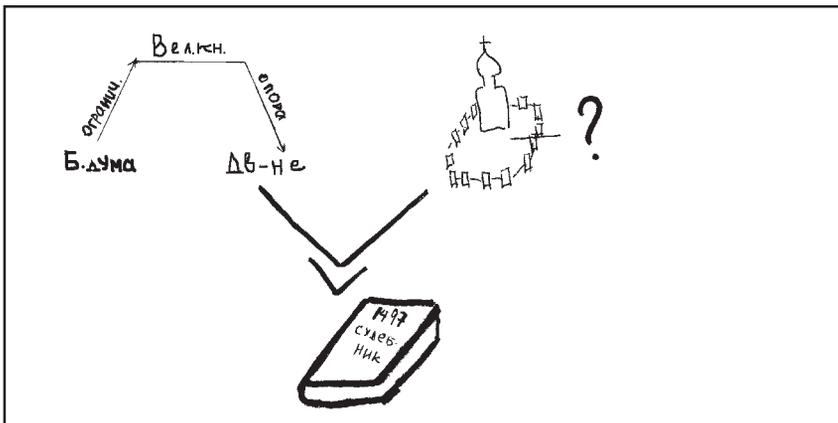
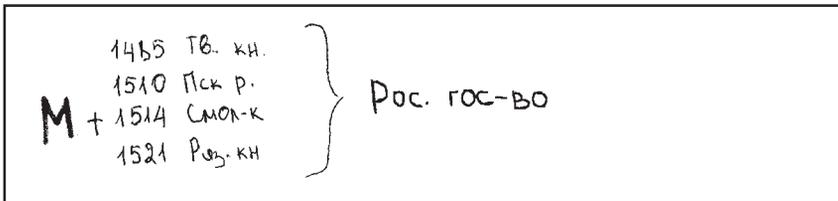
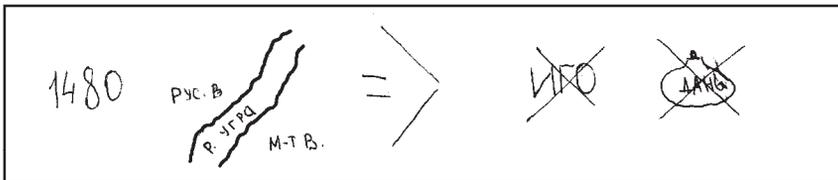
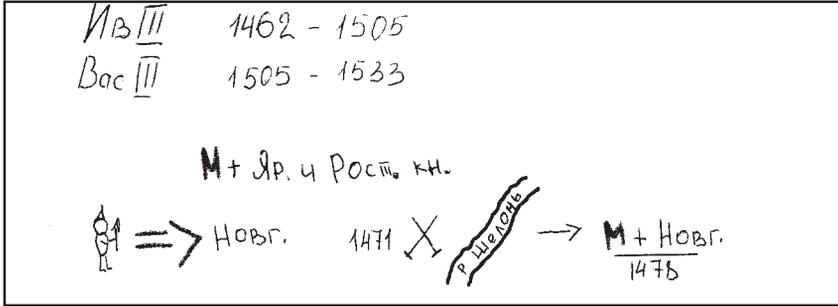
ОС

1670



Расстрел восставших

ЛИСТ С ОПОРНЫМИ СИГНАЛАМИ. ОБРАЗОВАНИЕ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ГОСУДАРСТВА НА РУСИ



ЭТАПЫ РАБОТЫ С ПИКТОГРАММАМИ

I	первичное объяснение учителем нового материала при закрытых пиктограммах, заранее нарисованных на доске	
II	сжатое объяснение по пиктограммам	сапоги
III	устный индивидуальный опрос по материалу (пиктограммам) предыдущего урока (по тетради)	
IV	перенесение учениками пиктограмм в тетради	
V	работа с блоками пиктограмм по их закреплению (ученики раскрывают содержание пиктограмм, соотносят с текстом учебника)	
VI	учебно-познавательные игры	камень с надписями

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ИКОНИЧЕСКИМИ МОДЕЛЯМИ

I	Объяснение учителя с воспроизведением по ходу рассказа иконических моделей на доске; школьники перерисовывают эти рисунки-символы в тетради
II	Сжатое повторное объяснение учителя по рисункам на доске
III	Домашняя работа учеников по конспекту и учебнику
IV	Ответы учеников с помощью конспекта у доски



Рекомендуемая литература

Бухвалов В.А. Технологии работы учителя-мастера. — М., 1995.

Виноградов В.Ф. Пути повышения эффективности урока на основе реализации межпредметных связей // Преподавание истории в школе. — 1988. — № 5.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.

Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — М., 1995.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.

Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. — М., 1995.

Литвинов А. Иконические модели // Народное образование. — 1991. — № 7.

Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Отв. ред. Н.Г.Дайри. — М., 1978. — Ч. 2.

Методика преподавания истории в средней школе. — М., 1986.

Мыскин В.А. Возможный вариант. — М., 1993.

Ротерштейн В.М. Различные формы урока истории в старших классах // Преподавание истории в школе. — 1988. — № 4.

Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. — М., 1996.

Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. — М., 1984.

Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. — М., 1989.

Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. — М., 1991.

РАЗДЕЛ VI. ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА. КАБИНЕТ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Тема 24. Внеурочная работа по истории

Основные направления и формы внеурочной работы по истории.
Школьные экскурсии по истории.

Внеурочная работа ставит целью углубление знаний, полученных школьниками на уроках, помогает сделать процесс познания интересным и увлекательным. В ходе внеурочной работы приобретаются умения работать с книгой и справочной литературой, реферировать и рецензировать, готовить сообщения и доклады, выступать с ними перед детской или взрослой аудиторией. Открываются возможности для формирования интеллектуальных умений школьников в результате их «исследовательских изысканий» в архивах, музеях, библиотеках.

Внеклассная работа носит добровольный характер, неограничена временем, способствует развитию познавательных способностей и склонностей учеников, учитель при этом свободен в выборе содержания внеклассной работы. Одна из форм внеклассной работы — кружок историка. Он относится к групповой работе. Сегодня, более чем кружки, распространены военные клубы, изучающие военное прошлое. К индивидуальным формам работы относят внеклассное чтение. Однако творческие вечера, встречи с авторами, презентации книг можно считать массовыми формами, на них приглашаются все желающие.

Вряд ли сегодня много школ, в которых есть музеи, но практически в каждой можно выпустить историческую газету или провести неделю истории. Широко распространенной формой работы стали олимпиады, викторины и конкурсы по истории. Экскурсии практически проводил каждый учитель истории. На схеме показаны их виды, приемы работы. Однако вряд ли все соблюдают методические требования к экскурсионной работе. Они могут быть сведены к следующему: определение цели и те-

мы экскурсии, выбор места и объектов, разработка маршрута, который должен быть компактным, формирование «портфеля экскурсовода», подготовка учащихся к экскурсии, постановка групповых и индивидуальных заданий, разнообразие приемов экскурсии, подведение итогов и оформление результатов.

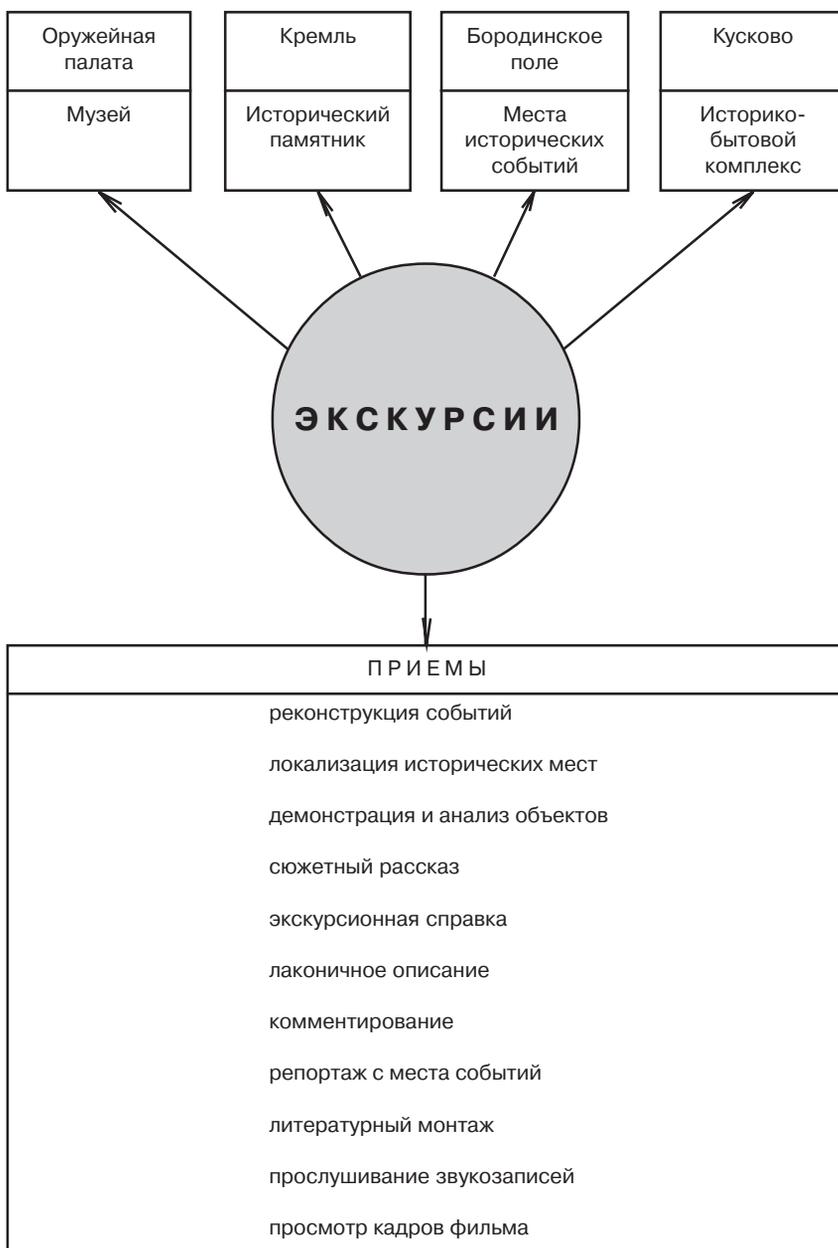
В осуществлении внеурочной деятельности можно выделить два направления: а) расширение исторических знаний, приобретаемых на уроках; б) получение новых знаний краеведческого характера. Второе направление связано с «оживлением» исторического материала путем ознакомления с историей родного края: изучение истории города, села, поселка; культурного прошлого родного края.

По длительности виды внеурочной работы подразделяются на систематические, проводимые на протяжении всего учебного года (внеклассные чтения, кружки) и эпизодические (походы, экскурсии, встречи с ветеранами труда и войны, выпуски исторических журналов).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ



ШКОЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО ИСТОРИИ





Рекомендуемая литература

- Гончарова Т.И.* Исторические вечера в школе. — М., 1992.
- Инсценировки на исторические темы: Пособие для учителей по внеклассной работе. — М., 1974.
- Историческое краеведение: Учебное пособие / Под ред. Г.Н.Матюшина. — М., 1975.
- Кулагина Г.А.* Сто игр по истории: Пособие для учителя. — М., 1983.
- Лебедева И.М.* Организация и проведение исторических олимпиад в 6—9 классах: Из опыта работы: Книга для учителя. — М., 1990.
- Манн Б.Б.* Школьный исторический театр // Преподавание истории в школе. — 1993. — № 3.
- Методика историко-краеведческой работы в школе: Пособие для учителя / Под ред. Н.С.Борисова. — М., 1982.
- Озерский И.З.* Руководство внеклассным чтением по истории. — М., 1979.
- Олимпиады по истории / Сост. Г.И.Старобинская. — М., 1989.
- Померанцева Н.Л.* Предметная неделя по истории // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 3.
- Родин А.Ф.* Массовые формы внеклассной работы по истории. — М., 1961.
- Родин А.Ф.*, *Соколовский Ю.Е.* Экскурсионная работа по истории. — М., 1974.
- Румынина В.В.* Использование форм популярных телепередач во внеклассной работе // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 3.
- Румынина В.В.* Исторический журнал «Эхо прошлого» // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 3.
- Терехов М.М.* Тематические вечера по истории СССР в 8—10 классах средней школы. — М., 1957.
- Шамшин А.Б.* Историко-краеведческая работа со школьниками // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 5.
- Щеглова Т.К.* Устная история и краеведение // Преподавание истории в школе. — 1998. — № 5.

Тема 25. Кабинет истории в школе

Оборудование кабинета истории в школе.

Оборудование кабинета истории в школе состоит из трех основных частей: специальной мебели и приспособлений, технической аппаратуры, учебных пособий.

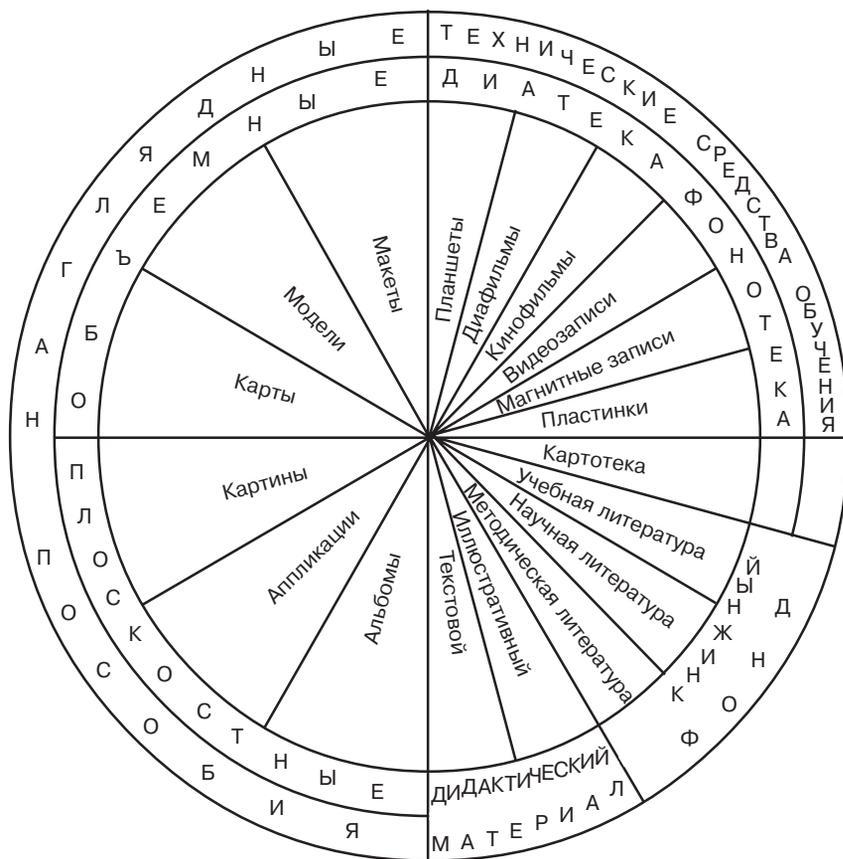
В кабинете представлены плоскостные наглядные пособия. К ним относятся настенные исторические карты, демонстрационные картины и таблицы, раздаточные наглядные пособия, аппликации. Кроме того, имеются объемные наглядные пособия. Это различного вида модели и макеты. Крайне полезна в образовательном плане работа по их изготовлению и применению в процессе обучения.

Кабинет должен иметь свою диатеку и фонотеку. В первой представлены статичные экранные пособия, во второй — звуковые. Технические средства обучения предполагают также наличие кинофильмов и кинофрагментов.

Современные кабинеты истории имеют и свою библиотеку или отдел в общешкольной. Наличие исторической библиотеки помогает организовать внеклассное чтение по истории.

Особая часть кабинета — дидактические раздаточные материалы. Это могут быть карточки для получения конструктивных ответов, карточки-тесты, демонстрационные карточки и программированные материалы.

ОБОРУДОВАНИЕ КАБИНЕТА ИСТОРИИ В ШКОЛЕ



Рекомендуемая литература

Аппарович Н.И., Полторац Д.И. Кабинет истории и обществоведения в средней школе. — М., 1982.

Дрига И.И. Кабинетная система в общеобразовательной школе. — М., 1986.

Завадьё А.С. Кабинет истории в общеобразовательной школе. — М., 1986.

Кабинет истории и обществоведения в школе: Методические рекомендации / Сост. Е.Н.Захарова. — М., 1987.

Козберг Г.А., Мозгарев Л.В. Классификатор педагогической и методической информации // Преподавание истории в школе. — 1984. — № 4.

Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории. — М., 1993.

Полнер Е.Д. Комплексное применение средств обучения в кабинете истории // Преподавание истории в школе. — 1981. — № 3.

Потехин Е.В. Из опыта работы кабинета истории // Преподавание истории в школе. — 1986. — № 6.

Степанов В.П. О хранении наглядных пособий // Преподавание истории в школе. — 1980. — № 2.

Федорченко О.И. Кабинет истории и обществоведения // Преподавание истории в школе. — 1977. — № 2.

Возможные вопросы к экзаменам

— Методика обучения истории как педагогическая наука: предмет, задачи, методы.

— Основные факторы школьного процесса обучения, их характеристика.

— Факторы развития познавательного интереса школьников к истории.

— Методы научного исследования методики обучения истории.

— Достижения методики преподавания истории XIX века: цели, способы и средства обучения. Основные направления в обучении истории: эволюционное и социологическое.

— Методисты конца XIX—начала XX века, их вклад в развитие методики обучения истории.

— Методика обучения истории в начале XX в.

— Школьное историческое образование в 1917—1930 гг.

— Развитие школьного исторического образования и методики обучения в советской школе 30—50-е гг.

— Принципы и структура исторического образования в советской школе 50—80-х гг. Методисты этого времени и основные их труды.

— Школьное историческое образование и совершенствование теории и практики обучения в 60—80-е гг. Основные методические труды и их авторы.

— Историческое образование 90-х гг., временный госстандарт.

— Методика проведения структурно-функционального анализа: его содержание и значение.

— Понятие о методах, методических приемах и средствах обучения. Классификации методов по источникам познания и по уровням познавательной деятельности.

— Система уроков истории. Тематическое планирование системы уроков по разделам, темам курса в средних и старших классах.

— Исторические знания и их компоненты. Факты в обучении истории.

— Проблема целей, содержания, организации обучения истории на современном этапе.

— Организация учебной деятельности учащихся в процессе изучения фактического материала по истории: приемы и средства.

— Приемы изучения теоретического содержания учебного материала учащимися; факторы выбора приемов учителем.

— Использование художественной литературы в обучении истории.

— Применение исторических документов в обучении истории, их классификация. Роль документов в историческом образовании, воспитании и развитии учащихся.

— Методические приемы и средства изучения хронологии; виды познавательных заданий учащимся.

— Письменно-графические приемы и средства изучения теоретического и фактического материала.

— Цели обучения истории в современной школе.

— Современные требования к уроку истории. Содержание подготовки учителя к уроку.

— Этапы и функции подготовки и проведения урока.

— Классификация уроков истории. Различные точки зрения на эту проблему.

— Комбинированный урок и его звенья.

— Формы, виды и приемы проверки знаний и умений учащихся.

— Содержание, задачи и организация проверки знаний и умений учащихся на различных уровнях познавательной самостоятельности.

— Закрепление знаний и умений на уроках истории; задачи и организация закрепления, их зависимость от целей обучения, содержания учебного материала и познавательных возможностей учащихся.

— Уроки повторения и обобщения изученного материала.

— Формы занятий в старших классах при изучении истории, их возможности в развитии познавательной самостоятельности учащихся.

— Уровни познавательной самостоятельности учащихся, учет их при планировании содержания, методической организации и проведении уроков истории.

— Приемы и средства преобразующей деятельности учащихся на уроках истории; типы преобразующих заданий.

— Приемы и средства творческо-поисковой деятельности учащихся на уроках истории, образовательно-воспитательная роль проблемности в обучении истории.

— Современные учебные программы по истории, их роль в работе учителя.

— Соотношение типов и форм урока истории.

— Современные технические средства обучения и правила их использования на уроке.

— Понятие о познавательных возможностях учащихся. Обучаемость. Дифференциация обучения истории.

— Роль доски, мела и приложений в обучении истории.

— Приемы изучения исторических личностей на уроке. Приемы работы с портретом и карикатурой.

— Историческое краеведение в современной школе. Курс московского краеведения и его особенности.

— Функции проверки знаний и умений учащихся и методика ее организации на уроке истории.

— Становление и развитие исторического образования в XVIII—XIX вв.

— Дореволюционные учебники, их авторы и содержание.

— Нетрадиционные приемы организации познавательной деятельности учащихся на уроке.

— Изучение нового материала на уроке истории: методические требования и поиск эффективности.

— Этапы формирования учебных умений школьников в 5—11 классах.

— Способы формирования умений учащихся. Виды познавательных заданий.

— Проблема изучения исторических фактов на уроке истории. Исторические факты и представления.

— Основные черты и краткая характеристика учебников нового поколения.

— Функции преподавания истории в школе.

— Концепции и модели изучения исторических курсов в школе.

— Современный анализ урока истории.

— Содержание учебно-методических комплексов по истории, их применение в школе.

— Тематическое и поурочное планирование в обучении истории.

— Современная структура исторического образования: учебные планы, курсы истории, учебники.

- Приемы и средства наглядного преподавания и учения истории.
- Классификация наглядных средств обучения по характеру изображаемого и способу изображения.
- Методика работы с учебной картиной при обучении истории.
- Типы исторических карт; локализация исторических событий на карте; методические приемы и средства изучения картографического материала; виды познавательных заданий учащимся разных возрастных групп.
- Понятие об учебных умениях учащихся, их классификация; основные умения школьников, вырабатываемые в процессе изучения истории.
- Нетрадиционные формы проведения уроков; методы и приемы работы учителей-новаторов; результативность процесса обучения.
- Учебник истории: структура, компоненты, требования к нему; виды заданий по учебнику в разных возрастных группах учащихся.
- Методика изучения исторических терминов и понятий, дедуктивный и индуктивный пути их изучения.
- Современная система школьного исторического образования; проблема углубленного изучения истории и пути ее решения в школах России.
- Содержание, формы и средства внеурочной работы по истории, ее роль в историческом образовании, воспитании и развитии учащихся.
- Кабинет истории в школе, научные основы его организации; роль кабинета в урочной и внеурочной работе.

Тестовые задания 1

1. Кто из методистов рассматривал методику как самостоятельную педагогическую науку?

1. Коровкин Ф.П.
2. Лейбенгруб П.С.
3. Бернадский В.Н.
4. Вагин А.А.

2. В какой период истории развития методики было характерно существование концентрического принципа преподавания истории в школе?

1. 1914—1934.
2. 1934—1959.
3. 1959—1964.
4. 1965—1994.

3. Какой ученый считается идеологом социологического направления в преподавании истории в школе?

1. Виноградов П.Г.
2. Соловьев С.М.
3. Виппер Р.Ю.
4. Иловайский Д.И.

4. Какая из моделей обучения более всего распространена в школах Западной Европы?

1. Классическая.
2. Мозаичная.
3. Культурно-историческая.
4. Прогрессистская.

5. Кто из методистов 50—70-х гг. занимался проблемой развития умений?

1. Дайри Н.Г.
2. Вагин А.А.
3. Запорожец Н.И.
4. Коровкин Ф.П.

6. В каких классах по современной концентрической системе обучения изучаются события и личности?

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| 1. Кровавый Совет. | 8. Санкюлоты. |
| 2. Луддизм. | 9. Битва при Каннах. |
| 3. Альбрехт Дюрер. | 10. «Медный» бунт. |
| 4. Крещение Руси. | 11. Ермак. |
| 5. Цинь Ши-хуанди. | 12. Реформа 1861 г. |
| 6. Крымская война. | 13. Февральская революция. |
| 7. Симон Ушаков. | 14. Октябрьская революция. |

7. Какие компоненты учебника истории включают: 1. Подзаголовки подпунктов; 2. Карты; 3. Подписи к иллюстрациям; 4. Таблицы; 5. Определения терминов; 6. Словарь; 7. Схемы; 8. Оглавление? Расставьте их.

1. Текст.
2. Иллюстрации.
3. Методический аппарат.
4. Аппарат ориентировки.

8. Выберите из предложенных одно правильное утверждение:

1. Конечным результатом функционального анализа урока является определение его развивающей цели.

2. Эмпирическое осознание исторических явлений происходит на репродуктивном, воспроизводящем уровне.

3. Творческо-поисковая деятельность учащихся на уроках отличается новым способом действий и новым результатом познания исторической действительности.

4. При структурном анализе исторических фактов учитель может считать главными те, которые вызывают у учащихся бурную реакцию.

5. Вывод по теме урока является результатом индуктивного способа познания истории.

9. Выберите из перечня, какие из черт присущи учебникам нового поколения:

1. Преобладание фактов над теорией.
2. Обязательность выводов.
3. Объемный документальный материал.
4. Вопросы на трех уровнях.
5. Хронологическая таблица.

6. Обобщающие таблицы.
7. Формационная версия событий.
8. Цивилизационный подход.
9. Дискуссионные вопросы.
10. Преобладание индуктивного изложения.
11. Тщательный отбор материала.
12. Подлинные иллюстрации.

10. К каким компонентам учебно-методического комплекта относятся фамилии: 1. С.Г.Смирнов; 2. П.В.Гора; 3. Н.И.Аппарович; 4. А.А.Вагин; 5. В.Б.Кобрин; 6. И.И.Долуцкий; 7. Д.И.Полтораки; 8. С.Л.Утченко?

1. Научная и популярная литература.
2. Учебная литература.
3. Методическая литература.
4. Наглядные пособия.

11. Какой вид наглядности: 1. Изобразительную; 2. Предметную; 3. Условно-графическую составляют следующие пособия?

1. Фото египетской пирамиды.
2. Восковая табличка.
3. Бюст Гомера.
4. Аппликации «Религия греков».
5. Рисунок на древнегреческой вазе.
6. Телепередача «В Древних Афинах».
7. Диафильм «Афинский раб».
8. Разрез греческой триеры, рисунок.

12. Какие факты из перечня вы отнесете к главным на уроке «Восточные славяне в древности»?

1. Славяне — исконные жители Европы.
2. Главное занятие славян — земледелие.
3. Землю славяне обрабатывали сохой.
4. Первоначально славяне жили родовыми общинами.
5. В X в. появилась соседская община.
6. Славяне жили различными племенами.
7. Кочевники постоянно угрожали славянам.
8. Главными становились князья.
9. Появились первые города.
10. Славяне обожествляли силы природы.

11. Славяне жили по земледельческому календарю.
12. Ремесло постепенно отделилось от сельского хозяйства.

13. Какой из терминов выражает внешнюю сторону процесса обучения истории?

1. Прием.
2. Метод.
3. Умение.
4. Действие.

14. В каком случае можно считать, что у ученика сформировалось умение оценивать исторические личности?

1. Высказывает простейшие оценочные суждения об историческом деятеле.
2. Определяет поступки и главные черты характера.
3. Описывает внешний вид исторического деятеля.
4. Сравнивает двух личностей.
5. Дает характеристику с общей оценкой.

15. В каком плане можно поменять местами подпункты?

1. План-перечисление.
2. Стереотипный.
3. Смысловой.
4. Картинный.

16. Какое средство является лишним в ряду?

1. Картограмма.
2. План местности.
3. Слайд-карта.
4. Контурная карта.

17. Определите, на каких уровнях познавательной самостоятельности учащихся выполняются следующие задания:

1. Почему древние египтяне знали только три времени года — зиму, весну и лето?

2. Какие проблемы могли обсуждать вождь древних германцев и его дружина во время очередного пира? Составить диалог.

3. От какого события мусульмане ведут свое летосчисление?

4. Полюдье на Руси продолжалось по расчетам историка Б.А.Рыбакова 180 дней, скорость перемещения князя с дружиной составляла 7—8 км в сутки. Используя масштаб карты и эти данные, начертите маршрут полюдья, которое отправилось из Киева и вернулось обратно.

5. Когда и за что князя Ярослава прозвали Мудрым?

6. Пользуясь картой, проанализируйте шансы различных русских княжеств стать центром объединения Руси.

7. Рассмотрите рисунки новгородского мальчика Онфима. Напишите несколько слов уставом от имени ученика того времени.

8. Вспомните даты Ливонской войны. Какие из перечисленных событий мировой истории происходили в то время:

- войны католиков и гугенотов;
- начало буржуазной революции в Нидерландах;
- экспедиция Ф.Дрейка;
- сожжение Дж.Бруно?

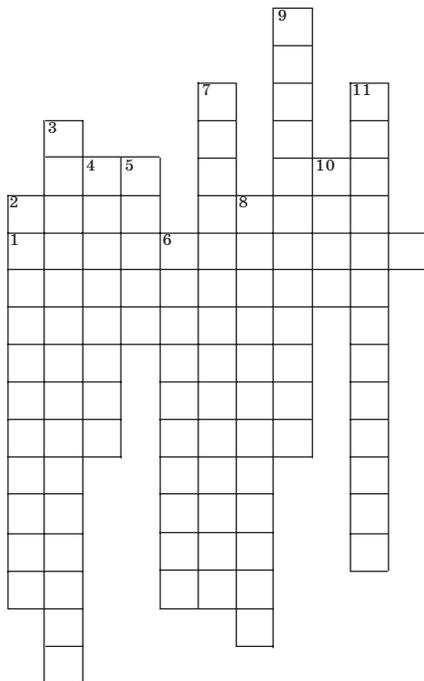
18. Расставьте в нужной последовательности этапы подготовки учителя к уроку истории:

1. Выбор приемов.
2. Подбор средств.
3. Формы контроля учащихся.
4. Изучение материала темы.
5. Наметить познавательную деятельность.
6. Провести структурный анализ.
7. Сформулировать задачи урока.
8. Определить тип и форму урока.
9. Оформить конспект урока.
10. Сделать функциональный анализ материала.

19. Какие качества профессиональной подготовки учителя истории наиболее эффективно формирует курс методики?

1. Энциклопедизм знаний по истории.
2. Этика общения с детьми.
3. Умение подготовить урок.
4. Умение провести урок.
5. Умение пользоваться техническими средствами.
6. Знание учебной и педагогической литературы.

20. Отгадайте методический кроссворд.



1. Обобщенное название индивидуальных показателей скорости и качества усвоения материала учащимися (это слово по горизонтали).

Остальные по вертикали:

2. Один из познавательных процессов, происходящий при изучении фактического материала по истории. 3. Тип урока, наиболее распространенный в школе. 4. Процесс овладения учащимися знаниями и умениями в ходе познавательной деятельности на уроке. 5. Одна из форм внеклассной работы по истории. 6. Средство обучения, редко применяемое на уроках истории. 7. Один из современных подходов в методике преподавания истории, основанной на составлении корректирую-

щих методик с учетом индивидуально-психологических особенностей школьников. 8. Первоначальный уровень восприятия и освоения истории учащимися. 9. Предварительная работа учителя по рациональному распределению учебного времени. 10. Вид современного познавательного задания учащимся. 11. Один из способов диагностики методики.

Ответы

1 — 4;

2 — 3;

3 — 3;

4 — 2;

5 — 3;

6 — 1—6, 2—8, 3—6, 4—5, 7, 10, 5 — 5, 6—8, 10, 7—7, 10, 8—8, 9—6, 10—7, 10, 11—5, 7, 10, 12—8, 10, 13—9, 11, 14—9, 11;

7 — 1—3, 5, 2—2, 7, 3—1, 4, 4—6, 8;

8 — 3;

9 — 1, 3, 4, 8, 9, 12;

10 — 1—5, 8, 2—1, 6, 3—2, 4, 4—3, 7;

11 — 1—1, 5, 6, 7, 8, 2—2, 3, 3—4;

12 — 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12;

13 — 4;

14 — 5;

15 — 1;

16 — 3;

17 — 1—2, 2—3, 3—1, 4—2, 5—1, 6—2, 7—3, 8—2;

18 — 4, 7, 6, 10, 8, 1, 2, 5, 3 9;

19 — 3, 4, 6;

20 — 1. Обучаемость. 2. — Воображение. 3. — Комбинированный. 4. — Изучение. 5. — Вечер. 6 — Аппликации. 7. — Дифференциация. 8. — Эмпирический. 9. — Планирование. 10. — Тест. 11. — Анкетирование.

Тестовые задания 2

1. Слово «методика» в переводе с древнегреческого означает:

1. Педагогическая наука.
2. Путь исследования.
3. Школьная методология.
4. Метод изучения.

2. Предметом методики обучения истории является:

1. Процесс обучения истории.
2. Процесс научного исследования.
3. Процесс познания истории.
4. Процесс познания педагогики.

3. Важнейшим фактором обучения истории является:

1. Применение наглядности.
2. Систематический опрос учащихся.
3. Наличие программ разного уровня.
4. Содержание обучения.

4. Методика истории является:

1. Отраслью психологии.
2. Отраслью социологии.
3. Отраслью педагогической науки.
4. Самостоятельной дисциплиной.

5. Основным методом исследования школьного обучения истории является:

1. Тестирование.
2. Анкетирование.
3. Наблюдение.
4. Собеседование.

6. На основе действующего «Закона об образовании» в школах России введено обязательное образование:

1. 8-летнее.
2. 9-летнее.
3. 10-летнее.
4. 11-летнее.

7. В настоящее время в школах России реализован принцип обучения:

1. Линейный
2. Концентрический.
3. Смешанный.
4. Цивилизационный.

8. Обязательный для школы документ, в котором указаны предметы, их последовательность преподавания, количество часов в неделю:

1. Учебный план.
2. Школьная программа.
3. Школьный устав.
4. Школьный журнал.

9. Современное содержание школьного исторического образования предусматривает изучение всеобщей истории с древности до наших дней в:

1. Начальной школе.
2. Основной школе.
3. Полной средней школе.
4. 7—8 классах 9-летней школы.

10. По истории России XIX в. в школах действует учебник:

1. Нечкиной М.В.
2. Нарочницкого А.Л.
3. Зырянова П.Н.
4. Вигасина А.А.

11. Современная стратегия исторического образования предусматривает:

1. Признание традиции гуманизма в национальном масштабе.
2. Переход к плюрализму идеологий.
3. Сохранение монополии государственной идеологии.
4. Отказ от целостной системы знаний о человеке и обществе.

12. Во временном госстандарте указана следующая периодизация рубежа нового времени:

1. XIV—XV вв. — XVII—XVIII вв.
2. XV—XVI вв. — XVIII—XIX вв.
3. XVI—XVII вв. — XIX—XX вв.
4. XVII—XVIII вв. — середина XIX в.

13. Проверка достижений учащихся по категории «историческое движение» включает в себя знание:

1. Хронологии событий
2. Исторической географии.
3. Изменений исторической карты мира.
4. Фактов, событий, терминов.

14. Как правило, указание на основные понятия, персоналии, средства обучения, оборудование урока дается в:

1. Тематическом планировании.
2. Поурочном планировании.
3. Школьном учебнике.
4. Учебном плане.

15. В структуру программы 10—11 классов «История России с древнейших времен до наших дней» входит рубрика:

1. Межпредметные связи.
2. Нормы оценки знаний и умений учащихся.
3. Проблемы обсуждения на занятиях.
4. Основная методическая литература.

16. Учебник истории выполняет функцию:

1. Систематизирующую.
2. Развлекательную.
3. Содержательную.
4. Учета знаний.

17. Сложность текста учебника связана с:

1. Курсом и периодом истории.
2. Насыщенностью учебника понятиями, терминами, датами.
3. Психологическим восприятием учащимися.
4. Научными взглядами автора.

18. Задание по учебнику преобразующего характера включает в себя:

1. Пересказ прочитанного.
2. Анализ документов по выявлению новых знаний.
3. Составление простого плана по параграфу.
4. Выписывание новых дат и имен.

19. Построение программ на принципах концентризма означает:

1. Параллельное изучение отечественной и всеобщей истории.
2. Последовательное изучение всеобщей и отечественной истории.
3. Изучение блоками всемирной истории.
4. Изучение отечественной и всеобщей истории сначала элементарно, а затем углубленно, на более высоком теоретическом уровне.

20. При первоначальном объяснительном чтении:

1. Чтение предшествует беседе.
2. Беседа предшествует чтению.
3. Беседа вообще не проводится.
4. Учитель сам читает текст и объясняет прочитанное.

21. Одним из приемов устного изложения фактического материала является:

1. Конспективное описание.
2. Предметная характеристика.
3. Образная характеристика.
4. Портретная композиция.

22. К основным факторам процесса обучения не относится:

1. Цели обучения.
2. Проблемность обучения.
3. Содержание образования
4. Результаты обучения.

23. Российская история появилась впервые в учебном плане народных училищ как самостоятельный предмет в ... году:

- | | |
|----------|----------|
| 1. 1701. | 3. 1808. |
| 2. 1786. | 4. 1879. |

24. В 70—80-е гг. XX в. работал методист:

- | | |
|-----------------|---------------------|
| 1. Гора П.В. | 3. Андреевская Н.В. |
| 2. Стражев А.И. | 4. Зиновьев М.А. |

25. К репродуктивному относится метод:

1. Эвристический.
2. Информационно-рецептивный.
3. Проблемного изложения.
4. Исследовательский.

26. К главному материалу относятся сведения:

1. Теоретические.
2. Картографические
3. Хронологические.
4. Статистические.

27. Специально проблемой методов обучения не занимался:

1. Лернер И.Я.
2. Вагин А.А.
3. Махмутов М.И.
4. Ерик П.Д.

28. Как называются обусловленные методом конкретные действия учителя и ученика, направленные на решение частной задачи обучения:

1. Способы обучения.
2. Умения учащихся.
3. Навыки учащихся.
4. Приемы обучения.

29. Как будет называться метод, когда осуществляется устное изложение материала, проводится беседа, чтение и разбор учебника, научной литературы, исторического документа?

1. Устный.
2. Словесный.
3. Документальный.
4. Повествовательный.

30. Что из данного перечня не относится к теоретическому материалу?

1. Понятия.
2. Суждения.
3. Умозаключения.
4. Факты.

31. Какой метод относится к классификации методов обучения по уровню познавательной деятельности?

1. Объяснительно-иллюстративный.
2. Печатно-словесный.
3. Наглядный.
4. Практический.

32. Как называются факты, которые имеют большое объективно историческое значение, передают основное фактологическое содержание темы урока, воссоздают важнейшие события и явления, раскрывают их существенные стороны?

1. Объективные.
2. Главные.
3. Основные.
4. Существенные.

33. Что относилось в русской школе XIX века к «реальному методу» обучения?

1. Краткое комментирование текста учебника.
2. Вопросно-ответная форма обучения.
3. Самостоятельное изучение исторических источников.
4. Связный рассказ.

Ответы: 1—2; 2—1; 3—4; 4—3; 5—3; 6—2; 7—2; 8—1; 9—2; 10—3; 11—2; 12—3; 13—4; 14—2; 15—2; 16—1; 17—2; 18—3; 19—4; 20—2; 21—3; 22—2; 23—2; 24—1; 25—2; 26—1; 27—4; 28—4; 29—2; 30—4; 31—1; 32—2; 33—3.

Требования учителя к самому себе

О требованиях учителя к самому себе еще в начале XX в. так написал педагог А.И.Анастасиев:

1. Не давай ни одного урока без подготовки.

7. Так как все новое, что ты хочешь объяснить ученикам, необходимо привести в связь с тем, что ученикам уже известно, то старайся вовремя восстановить в своей памяти учебный материал настолько, чтобы без затруднений применять свои познания к делу.

8. Для проверки себя во время этой подготовительной работы и для запоминания материала полезно хотя кратко, в виде набросков, составлять письменные конспекты учебного материала и плана преподавания, а также записывать и примеры.

10. Начинай и заканчивай урок точь-в-точь в назначенное время.

11. Начинай урок, когда все ученики сядут прямо, положив руки на стол и спокойно держа ноги; следи за этим и при всякой перемене во время урока, например, при уборке или доставании книг, тетрадей и т.д.

15. Научись правильно ставить вопросы: пусть они будут ясны по содержанию, кратки по форме и правильны грамматически; если заметишь, что вопрос неудачен, то, прежде чем требовать ответа, предложи другой вопрос, лучше составленный, более ясный и краткий.

18. Не перебивай ученика при первом неполном или не вполне правильном выражении, но дай ему окончить предложение.

19. Вопросы, которые ты предлагаешь, должны относиться ко всем ученикам. Поэтому после каждого вопроса делай небольшую паузу и только тогда вызывай отдельных учеников, которые должны отвечать на твои вопросы.

21. Во время урока должен быть спрошен, по возможности, каждый ученик или, по крайней мере, каждый привлечен к участию в уроке. Большая ошибка предложить десяти ученикам по пять вопросов, а тридцати — ни одного.

22. Никогда не обучай и не спрашивай подолгу только одного ученика, оставляя других без дела ли не обращая на них внимания.

24. Если ученик не может дать правильный ответ, помоги ему, наведи его, а потом спрашивай другого; но если заметишь, что дальнейшее спрашивание бесполезно, то не заставляй учеников отвечать наугад и не трать времени попусту...

26. Говори правильно и отчетливо, соблюдай логические ударения, облачай свои мысли в краткие, легко обозримые предложения и излагай их с живым интересом к делу и своей задаче.

27. Старайся пробудить в своих учениках интерес, и тогда не потребуются особенных усилий для поддержания дисциплины в классе.

30. При всех ответах учеников следи за тем, чтобы они выговаривали слова ясно и отчетливо, и в сомнительных случаях убеждайся на деле, слышат ли отвечающего ученика товарищи его в самом отдаленном углу класса...

33. При объяснении всегда пользуйся наглядными пособиями: ландкартами, картинками, моделями и т.п., главным же образом пользуйся классной доской.

37. При исправлении (письменных. — *М.С.*) работ неправильные формы языка и неправильные обозначения их не доводи до слуха и до зрения учеников; в противном случае ты как раз сам вкоренишь эти неправильности.

38. Если ты берешь на дом письменные работы учеников, удостоверйся по возможности сейчас же в опрятности тетрадей и тщательном с внешней стороны исполнении задачи; работы, исполненные неряшливо и небрежно, возвращай тут же для переписки. Требуй, чтобы ученики на каждой письменной работе обозначали время исполнения ее (число и месяц). Возвращай ученикам работы всегда в срок.

41. Помни, что ты должен не выказывать свое красноречие, а суметь развязать язык у своих учеников.

44. Не расхаживай по классу, но выбери себе определенное место, откуда и все ученики могут видеть тебя, и ты можешь видеть всех учеников. Не стой, однако, как прикованный к одному месту: каждый ученик должен быть уверен, что ты во всякую минуту, если захочешь, можешь быть около него.

46. Никогда не давай урока в раздраженном состоянии. В случае раздражения сделай небольшой перерыв и продолжай дальше, уже успокоившись. Всякое раздражение учителя, овладевая вниманием учеников, вредит делу обучения.

47. Не рассчитывай на быстрый успех, не будь нетерпеливым, не падай духом. Ищи причину недостаточного успеха всегда главным образом в самом себе.

48. Держись на уроке серьезно: ты выполняешь свой долг, а к долгу относятся серьезно. Не говори ничего, не идущего к делу.

49. Держись перед учениками как образованный человек; не позволяй себе по отношению к ним вульгарных выражений.

50. Избегай всяких замечаний относительно положения,словия и жизни родителей и родственников ученика.

51. Не имей любимцев и доносчиков, не позволяй себе кого-либо «не терпеть».

52. Не объявляй ученика неисправимым относительно нравственности или успешности; не говори никому «ступай вон» и тому подобных выражений...

54. Ни в коем случае не употребляй бранных слов; не читай также длинных поучений, не прибегай к иронии или к насмешкам; в большей части случаев строго, но без крика произнеси фамилию ученика.

58. Будь правдив в своих отношениях к ученикам. Если при преподавании или при исправлении работы допустишь ошибку, то сознайся в ней тотчас и покажи ученикам, что истина выше тебя. Это сделает честь тебе как человеку, как учителю и воспитателю, а на юные души произведет благотворное влияние.

59. После каждого урока отдавай себе отчет о ходе его, о своих ошибках в спрашивании учеников, в объяснении урока, в наблюдении за классной дисциплиной и в собственном поведении, а равно и о том, подвинул ли ты вперед своих учеников на пути их умственного и вообще духовного развития.

60. Ежедневно повторяй себе, что ты существуешь ради учеников, а не они ради тебя.

Оглавление

<i>Предисловие</i>	3
Раздел I. Методика обучения истории как педагогическая наука	5
Тема 1. Задачи методики обучения истории	5
<i>Задачи и функции методики обучения истории .</i>	
<i>Основные факторы процесса школьного обучения истории .</i>	
<i>Понятие «методика» в педагогической науке.</i>	
<i>Связь методики обучения истории с другими науками.</i>	
<i>Методы научного исследования школьного обучения истории.</i>	
Раздел II. Основные этапы становления и развития исторического образования и методики преподавания	13
Тема 2. Развитие методики обучения истории в России XVIII — начала XX в.	13
<i>Письменные источники исторического знания XVI—первой половины XIX в.</i>	
<i>Содержание источников исторического знания.</i>	
<i>Цели обучения в русской школе XIX—начала XX в.</i>	
<i>Учебники дворянского направления.</i>	
<i>Учебники либерально-буржуазного направления.</i>	
<i>Основные направления в обучении истории.</i>	
<i>Способы и средства обучения истории в XVIII—XIX вв.</i>	
<i>Становление методики обучения истории в последней четверти XIX в.</i>	
<i>Методы конца XIX в.</i>	
<i>Способы и средства обучения истории в начале XX в.</i>	
Тема 3. Развитие школьного исторического образования и методики обучения истории в России XX в.	27
<i>«Иллюстративная школа действия» в начале XX в.</i>	
<i>«Трудовая школа работы» в России 20-х гг.</i>	
<i>Принципы и структура исторического образования в школе 30—50-х гг.</i>	
<i>Развитие методики в советское время.</i>	
Тема 4. Современные проблемы и тенденции развития исторического образования	34
<i>Учебный план и линейная структура образования.</i>	
<i>Современная структура исторического образования.</i>	
<i>Концентрические модели обучения истории.</i>	
<i>Структура и содержание стандартов по истории.</i>	
<i>Историческое образование в профильных типах школ России.</i>	
<i>Тенденции исторического образования в зарубежной школе.</i>	

Раздел III. Факторы школьного процесса обучения истории	43
Тема 5. Цели обучения истории в школе	43
<i>Цели обучения истории.</i>	
<i>Функции обучения истории.</i>	
<i>Концептуальные модели обучения истории.</i>	
<i>Пути определения целей урока учителем.</i>	
<i>Структурно-функциональный анализ учебного материала.</i>	
<i>Эмпирический и теоретический уровни учебного познания исторического материала.</i>	
Тема 6. Познавательные возможности учащихся при изучении истории	51
<i>Индивидуально-психологические факторы организации познавательной деятельности учащихся.</i>	
<i>Мотивация обучения истории.</i>	
<i>Понятие обучаемости.</i>	
<i>Уровни познавательной самостоятельности школьников в учебной деятельности.</i>	
Тема 7. Развитие у учащихся интереса к изучению истории	57
<i>Основные факторы развития у учащихся познавательного интереса к истории.</i>	
Тема 8. Содержание школьного исторического образования	60
<i>Компоненты программ по истории (80-е—начало 90-х гг.).</i>	
<i>Связи и их виды в обучении истории.</i>	
<i>Тематические связи в обучении истории.</i>	
<i>Структура планирования.</i>	
<i>Планирование исторических курсов.</i>	
<i>Учебный комплекс по истории.</i>	
<i>Содержание учебного комплекса.</i>	
Тема 9. Школьный учебник истории как источник знаний и средство обучения	69
<i>Современные учебники истории основной школы. 5—9 классы.</i>	
<i>Учебники «нового поколения».</i>	
<i>Основные структурные компоненты учебника истории.</i>	
<i>Взаимосвязь текстовых и иллюстративных компонентов учебников истории и их виды.</i>	
<i>Приемы работы учащихся с текстовым и иллюстративным материалом учебника.</i>	
<i>Функциональная роль учебника истории.</i>	
Раздел IV. Деятельность учителя и учащихся	78
Тема 10. Понятие о методах и приемах преподавания и учения ..	78
<i>Классификация методов обучения.</i>	
<i>Прием учебной деятельности как историко-методическая категория.</i>	
<i>Методы и приемы обучения.</i>	

	<i>Приемы умственной деятельности.</i>	
	<i>Исследовательский метод в обучении.</i>	
Тема 11.	Структура содержания исторического образования	85
	<i>Структура учебного исторического материала.</i>	
	<i>Структура исторических знаний учащихся.</i>	
	<i>Фактический материал в обучении истории.</i>	
	<i>Понятия в школьных курсах истории.</i>	
	<i>Пути формирования понятий.</i>	
Тема 12.	Формирование умений учащихся	93
	<i>Общая классификация умений.</i>	
	<i>Приемы и умения в учебной деятельности.</i>	
	<i>Основные умения школьников при обучении истории.</i>	
	<i>Методика формирования умений.</i>	
	<i>Пути формирования умений по истории.</i>	
Тема 13.	Приемы изучения фактического материала	99
	<i>Функции устного слова учителя.</i>	
	<i>Общие приемы изложения исторического материала.</i>	
	<i>Приемы изложения фактического материала.</i>	
	<i>Нетрадиционные приемы изучения истории.</i>	
	<i>Организация познавательной деятельности учащихся при изучении фактического материала.</i>	
Тема 14.	Приемы и средства изучения теоретического материала	107
	<i>Приемы устного изложения теоретического материала.</i>	
	<i>Письменно-графические приемы и средства изучения теоретического материала.</i>	
Тема 15.	Наглядные средства обучения истории	111
	<i>Наглядные средства обучения истории.</i>	
	<i>Виды учебных картин.</i>	
	<i>Способы работы учащихся по учебной картине.</i>	
	<i>Карикатура на уроке истории.</i>	
	<i>Меловой рисунок на уроке истории.</i>	
Тема 16.	Работа с картой на уроках истории	116
	<i>Картографическая наглядность на уроках истории.</i>	
	<i>Организация познавательной деятельности учащихся при работе с картой.</i>	
Тема 17.	Приемы и средства изучения хронологии	120
	<i>Приемы и средства изучения хронологии.</i>	
	<i>Познавательная деятельность учащихся при изучении хронологии.</i>	
Тема 18.	Изучение письменных источников	124
	<i>Виды письменных источников и приемы их использования.</i>	
	<i>Требования к документу.</i>	
	<i>Приемы работы с документом.</i>	

Тема 19. Художественная литература на уроках истории	128
<i>Приемы использования художественной литературы.</i>	
Раздел V. Урок истории и подготовка к нему учителя	132
Тема 20. Урок как форма обучения истории	132
<i>Типы уроков истории.</i>	
<i>Структурные компоненты комбинированного урока.</i>	
<i>Многообразие форм урока истории.</i>	
Тема 21. Проверка знаний и умений учащихся на уроках истории	137
<i>Функции проверки знаний и умений учащихся.</i>	
<i>Требования к проверке знаний.</i>	
<i>Формы, виды и приемы проверки знаний и умений учащихся.</i>	
Тема 22. Подготовка учителя к уроку истории	142
<i>Функции и этапы подготовки к преподаванию истории.</i>	
<i>Требования к уроку истории.</i>	
<i>Подготовка учителя к уроку истории.</i>	
<i>Конспект комбинированного урока.</i>	
<i>Способы формирования тем урока.</i>	
Тема 23. Новые технологии образования	153
<i>Блоковое (тематическое) обучение.</i>	
<i>Новые технологии обучения истории.</i>	
<i>Методика обучения истории по опорным сигналам.</i>	
<i>Лист с опорными сигналами.</i>	
<i>Этапы работы с пиктограммами.</i>	
<i>Этапы работы с иконическими моделями.</i>	
Раздел VI. Внеурочная работа. Кабинет истории в школе	162
Тема 24. Внеурочная работа по истории	162
<i>Основные направления и формы внеурочной работы по истории.</i>	
<i>Школьные экскурсии по истории.</i>	
Тема 25. Кабинет истории в школе	166
<i>Оборудование кабинета истории в школе.</i>	
Приложения	169
Приложение 1	
Возможные вопросы к экзаменам	169
Приложение 2	
Тестовые задания 1	173
Тестовые задания 2	179
Приложение 3	
Требования учителя к самому себе	185