Авторы-составители — сотрудники кафедры методики обуче​ния истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург): зав. кафедрой, проф. **В.В. Барабанов,**к.п.н. **Э.В. Ванина, к.и.н., доц.**Л.К.**Ермолаева, к.п.н., доц. О.Н. Журавлева,**

к.п.н., ст. преп. **О.В. Иванов, к.п.н., доц. Л.В. Ис​кровская, к.п.н., доц. Д.В. Кузин, к.п.н., доц. Н.Н. Лазукова, к.п.н., доц. И.М.**

**Лебедева, к.п.н., доц. И.П. Насонова, к.п.н , доц. И.М. Николаев, к.п.н., доц. О.В. Соболева, к.п.н., доц. Н.А. Сырейщикова.**

Рецензенты:

зам. председателя Северо-Западного отделения РАО, член-корр. РАО, док​тор пед. наук *И.М. Титова;*Санкт-Петербургская

академия постдипломного пе​дагогического образования, Кабинет истории и обществоведения.

**Теория**и методика обучения истории. Словарь-справоч-Т 33 ник/Э.В. Ванина, Л.К. Ермолаева, О.Н. Журавлева и др.; Под ред. В.В. Барабанова и Н.Н. Лазуковой. — М.: Высш. шк., 2007. - 352 с.

ISBN 978-5-06-005374-6

В словаре впервые решается задача систематизации и раскрытия понятий, изложения теоретических знаний по методике обучения истории в контексте их становления и развития в методической науке, а также переосмысления данного содержания в соответствии с современными целями модернизации системы среднего образования на основе деятельностного подхода, принципов разви​вающего обучения. Новизна настоящего издания заключается в изложении спо​собов практического проектирования учебного содержания, современных ти​пов уроков, методов, приемов обучения. В большинстве случаев за новыми под​ходами к проблемам обучения истории стоят научные, в том числе диссертаци​онные исследования авторов словаря.

*Для студентов исторических факультетов педагогических вузов, слушателей учреждений повышения квалификации, учителей истории, учителей средней школы.*

УДК 372.8:94 ББК 74.266.3

© ОАО «Издательство «Высшая школа», 2007

**ВВЕДЕНИЕ**

Методика обучения истории — относительно молодая область научных педагогических знаний. Ее теоретические основы — методология, принци​пы, структура, понятийный аппарат — стали серьезно оформляться только с середины 50-х гг. XX в. До этого методика обучения истории существовала тольхо как область эмпирических и практических знаний. В современных ус​ловиях возрастает роль теоретических научных знаний по методике обучения истории. Известно, что любое научное знание проявляется не только в том, чтобы создать и обосновать свои теоретические положения, классификации, конструировать структуру научного содержания, но и в умении «поддержи​вать и охранять» понятийный аппарат своей науки.

Проблема современных методических знаний заключается в том, что на их оформление, на языке точных определений, влияет множество факторов: развитие общей педагогики, психологии, исторической науки с их теорети​ческими положениями и понятийным аппаратом. В словаре представлены понятия, которые часто используются в методике обучения истории. Авторы старались передать их исходный смысл и дать им методическую интерпрета​цию. Современный педагогический язык пополняется терминами из зару​бежной педагогики, которые также нуждаются в разъяснении.

Подавляющая часть словаря состоит из собственно методического поня​тийного аппарата. Создатели преследовали цель проследить процесс эволю​ции основополагающих понятий методики обучения истории и одновремен​но показать, как они обновляются в современных условиях. В момент своего возникновения определения методических понятий были ориентированы на знаниевую модель обучения истории и в основном описывали на методиче​ском языке деятельность учителя.

В современных условиях система среднего образования ориентирована на реализацию деятельностного подхода в обучении. Вследствие этого в статьях словаря преследовалась цель описания на языке методической науки не только работы учителя, но и деятельности учащихся в процессе обучения истории. В словаре вводится ряд новых терминов и понятий, вошедших в ме​тодику обучения истории в последние десятилетия.

Словарь содержит методические знания в соответствии с современными стандартами методического образования в рамках двухуровневой системы педагогического образования и соответствующей ей методической подготов​ки учителя истории (бакалавриат и магистратура). Авторы словаря являются создателями программ и стандартов по методическим дисциплинам для этого варианта высшего образования. Он ввели в словарь, помимо традицион​ных для классических курсов методики понятий, сведения, обеспечивающие изучение новых дисциплин «Моделирование содержания исторического об​разования» и «Проектирование системы обучения истории».

Статьи по разделам созданы методистами, которые в своих диссертационных, научных исследованиях и публикациях разрабатывали именно дан​ные области знаний. Видение методических проблем представлено с единых позиции, так как все без исключения авторы в прошлом аспиранты кафедры методики обучения истории РГПУ им. А.И. Герцена.

В конце основного текста словаря-справочника названия статей сгруп​пированы по разделам методики обучения истории. Для удобства пользования словарем дан алфавитный указатель.

**А**

**Актуализация знаний**— процесс припоминания, воспроизведения и при​менения учеником ранее усвоенных им исторических сведений или личного опыта для познания новых объектов. Актуализация знаний предполагает на​личие у учащегося ассоциативного мышления, определенного уровня разви​тия памяти. Ученик может актуализировать ранее освоенные знания не​произвольно, в процессе самостоятельной познавательной деятельности или произвольно, под влиянием целенаправленного воздействия учителя. При актуализации знаний задействована зона ближайшего развития ученика. Ак​туализация знаний способствует тренировке и развитию памяти, повышает мотивацию обучения. Ведущие приемы актуализации знаний — беседа, ре​шение познавательных задач, творческие задания.

См. также *Закрепление, Повторение.*

**Алгоритм в обучении истории**— способ описания последовательности действий учителя или учащихся для достижения образовательных целей.

Понятие «алгоритм» введено в педагогическую практику в 50-е гг. XX в. в связи с развитием*программированного обучения истории.*Использование ал​горитма в обучении истории нашло отражение в методических пособиях и исследованиях (*Г.М. Донской,*И.М. Грицевский, *Н.И. Запорожец и др.).*

В методике обучения истории различают алгоритм для определения ти​пового плана изучения одинаковых по виду исторических объектов (истории страны, истории войн, истории культуры и т. д.) и алгоритм для описания последовательности выполнения учебных действий (изучение исторического источника, выявление причинно-следственных связей и т. д.). Предъявление в обучении истории готового алгоритма знакомит учеников с кругом вопросов, которые необходимо рассмотреть для полного (в рамках школьного образования) освещения изучаемого исторического объекта; позволяет осоз​нать на обобщенном уровне структуру операций, лежащих в основе осваиваемого умения, и приобрести опыт их выполнения; способствует развитию у учащихся умений планировать познавательную деятельность.

Применение алгоритма в обучении истории ограничено. Как правило, он используется при организации познавательной деятельности с четко обозначенным результатом и предполагает осуществление стандартизированных (по образцу) учебных действий. Освоение способов познавательной деятельности в дальнейшем должно иметь свое развитие при решении творческих задач, требующих нестандартных подходов. В учебном процесс алгоритмы предъявляются (или составляются) учащимся в виде*памяток*или логических схем для организации на их основе познавательной деятельности.

Имеется опыт обучения учеников старших классов самостоятельному со​ставлению учебных алгоритмов по истории. Ведущую роль в этом процессе играют прием актуализации личного опыта познавательной деятельности учеников и прием подведения учеников под правило выполнения ими зада​ний на основе анализа осуществленной деятельности. Например, после работы с текстом под руководством учителя ученики анализируют осуществленные операции и создают алгоритм для работы с источником. Эффективность обучения по созданию алгоритма достигается установлением интегративных связей с учебным курсом информатики. Работа над созданием алгоритма развивает логические умения школьников при обучении истории и формирует способность проектировать обобщенные способы познавательной деятельности.

Учителя используют алгоритмы для описания последовательности своих действий, с учетом закономерностей процесса обучения, в случаях, когда необходимо строго соблюдать логику изложения материала (например, при объяснении взаимообусловленности исторических явлений, при доказатель​стве суждений), а также при проектировании того лли иного способа обуче​ния (например, технологии управления самостоятельной познавательной деятельностью учеников), достигая таким образом запланированных целей обучения оптимальным путем. Алгоритмизация лежит в основе составления*компьютерных программ по истории.*

**Альтернативные исторические источники**— два или несколько текстов, которые дают вариативное освещение или оценку одних и тех же событий (явлений) прошлого. Использование альтернативных источников в обуче​нии истории активизирует самостоятельную умственную деятельность уча​щихся, способствует формированию у них критического мышления и пони​манию интерпретационного характера освещения прошлого в литературе. Работа с альтернативными историческими источниками стимулирует само​стоятельное овладение учениками элементами научного анализа историче​ских текстов.

В начале работы учащихся с этими источниками необходимо отбирать небольшие по объему тексты, содержащие сопоставимые исторические све​дения, доступные для критического анализа школьниками. К этому времени ученики должны уже владеть умениями анализа одного источника. Развитие умений учеников работать с альтернативными источниками может осущест​вляться от изложения общих правил их анализа к отработке действий на ос​нове *памятки,*а затем к организации самостоятельной работы с текстами. Более эффективны приемы, позволяющие в процессе работы с такими ис​точниками подводить учеников к самостоятельной формулировке правил их изучения: при сравнении текстов, созданных в разное время, ученики могут сами сделать выводы о важности датировки источников, определения исто​рической обусловленности их создания; при сопоставлении информации ис​точников разных видов (например, фрагментов текста научной и художест​венной литературы) школьники могут подводиться к заключению о зависи​мости информации от вида источника; при сопоставлении однородных ис​точников, различающихся авторской позицией, ученики осознают относи​тельность исторических знаний, необходимость учитывать особенности ав​торского видения прошлого и т.д.

Наиболее результативны при работе с альтернативными источниками *ла​бораторный урок, семинар, источниковедческие игры.*

См. также *Альтернативные ситуации, Анализ исторических источников, Исторические источники в обучении истории, Метод работы с текстом. 6*

**Альтернативные ситуации**— вид особых проблемных заданий, обуслов​ленных спецификой исторического познания. Альтернативные ситуации ставят ученика перед обязательным выбором собственной позиции по отно​шению к изучаемому объекту. Они призваны формировать критическое, творческое мышление, предполагают осознанное освоение знаний.

К альтернативным ситуациям относятся задания учащимся, по своему содержанию связанные с определением вероятностных путей исторического развития (например, возможные пути отмены крепостного права в России); с выбором оценок при освещении фактов прошлого (например, оценка лично​сти Ивана Грозного историками); с построением своей версии исторических событий на основе анализа и оценки *альтернативных исторических источни​ков.*

Создание альтернативных ситуаций возможно в классах основной шко​лы, но более эффективно в старших классах. Для этого ученики уже должны обладать знаниями, достаточными для выполнения познавательного задания (или иметь возможность приобрести недостающие сведения), владеть спосо​бами анализа и сравнения исторических фактов и исторических источников. Альтернативные ситуации создаются в процессе игр (например, при игре *«Погружение в историю»,*где ученики должны принять решение от лица исто​рического героя, роль которого они исполняют). На альтернативных ситуа​циях основан метод*дискуссии.*

При принятии решений, связанных с рассмотрением альтернативных версий, оценок, фактов и ценности источников, ученики могут склониться к одному из вариантов, присвоить частично знания, содержащиеся в каждом варианте, отказаться от всех вариантов. Способность учеников допускать (при недостаточности исторических сведений для однозначного решения) сосуществование разных версий и оценок является признаком дивергентно​го мышления. Создание альтернативных ситуаций способствует пониманию учениками версионного характера изложения исторических фактов, относи​тельности исторических знаний о прошлом.

При решении альтернативных ситуаций учитель не должен влиять на выбор решений учеников, он оценивает обоснованность позиции учащихся, а не сам выбор. Свою точку зрения учитель приводит после выполнения зада​ния. В ходе беседы учитель аргументированно подводит учеников к выводам о последствиях принятых ими решений.

См. также *Альтернативы в историческом познании, Задания познавательные.*

**Альтернативы в историческом познании**(от франц. alternative, от лат. alter — один из двух) — вероятностный, но не осуществившийся вариант развития исторических событий. Рассмотрение альтернатив в научных ис​следованиях используется для анализа исторического развития, выявления сущности, объективных и субъективных факторов, оказавших влияние на ход произошедших в прошлом процессов, явлений, событий (например, альтернативы развития России в 1917г.).

Рассмотрение альтернатив исторического развития в обучении истории активизирует мыслительную деятельность учащихся, формирует версионное

мышление, развивает способность к моделированию исторических событий и процессов, позволяет глубже понять причины, сущность и последствия свершившихся событий.

См. также *Альтернативные ситуации, Моделирование ученическое.*

**Анализ (ученический)**— в методике обучения истории один из основных видов*интеллектуальных умений*учащихся; предполагает способность школь​ников к познанию внутренних признаков исторических объектов, установле​нию их причин, сущности и последствий. В узком смысле под анализом уче​ническим понимают мыслительную (логическую) операцию разделения це​лого объекта на составные части (компоненты), \нализ ученический также употребляется при изучении текстов исторических источников.

Идея формирования у школьников умения анализа в процессе обучения истории была выдвинута в 60-е гг. XIX в. *М.М. Стасюлевичем*при создании им реального метода и получила развитие в творчестве педагогов, отстаивающих исследовательский принцип в обучении. Методика формирования уме​ния анализа раскрывалась в трудах советских методистов (Н.Г. Дайри, А.В. Ефимов, Н.И. Запорожец, И.Я. Лернер и др.).

Анализ — как умение выполнять соответствующую логическую операцию — формируется в основной школе (5—9 классы), когда у подростков происходит становление логического мышления. Как правило, к концу обучения в основной школе ученики могуть овладеть обобщенным алгоритмом анализа и излагать под руководством учителя содержание исторических фактов в их логической последовательности: причина — сущность — следствие. Для развития способности анализировать используют различные приемы и средства обучения *(аналитическое описание, аналитическая беседа, познавательные задания*и т. п.).

В процессе обучения в средней (полной) школе учащиеся могут овладеть умениями самостоятельного анализа исторического объекта. Поэтапно им раскрываются (на основе *памяток)*способы установления причинно-следственных связей, выявления сущности исторических событий, явлений и процессов. Далее организуется работа по самостоятельному анализу конкретного учебного материала. Для этого учащимся предлагаются соответствующие познавательные задания, используются логические схемы, таблицы. Наиболее успешно старшеклассники овладевают способами выявлять причины событий (явления), устанавливая обусловленность рассматриваемого факта предшествующим развитием (последовательные, вертикальные связи между фактами) или взаимовлиянием на событие факторов экономического, политического, социального, культурного характера (горизонтальные связи), выделяя внешние и внутренние причины события (явления). Наиболее сложными, доступными только сильным ученикам являются способы определения объективных и субъективным причин и представление причин на уровне противоречий, которые вызывают к жизни то или иное событие (явление).

Способность учащихся определять сущность события (явления) — процесс длительный. Лучше всего начинать эту работу с заданий, направленных на поиск ключевого слова или группы слов, без которых характеристика со​бытия (явления) теряет смысл. Далее целесообразно объяснить ученикам способы определения сущности на основе выделения главного признака, ха​рактеризующего объект, и путем сравнения с другими фактами выявить его отличительные признаки.

Для формирования умения определять последствия исторических событий, явлений, процессов ученики овладевают способами отслеживания влия​ния изучаемого факта на экономическое, политическое, социальное и духовное развитие общества; определяют его воздействие во времени (эпоха — период — этап в развитии общества) и в геополитическом пространстве (в мире, регионе мира, стране). Умение анализа можно считать сформирован​ным, когда при изучении незнакомого события школьники смогут самостоя​тельно определить его причины, сущность и следствие.

См. также *Анализ исторических источников, Проблемное обучение истории, Развивающее обучение истории.*

**Анализ исторических источников**в обучении истории — это приемы работы учителя или учащихся с носителями исторической информации. Он предполагает формирование у учащихся умений анализа исторической информации, представленной в различных знаковых системах (текст, аудиовизуальный ряд, карта, таблица, схема), а также овладение способами внешней и внутренней критики источника, аналогичных по своей основе тем, которые используются в научном историческом познании. Владение анализом источников способствует развитию критического мышления школьников. Для развития этих умений ученикам даются знания о способах применения соответствующих действий и осуществляется систематическая работа по их освоению.

Основными являются умения анализа исторического текста. Способность к анализу текстовых источников формируется, когда ученики овладели умениями прочтения текста и уяснения его содержания. В рамках ученического познания умения внешней критики тексто​вых источников включают способность учащихся определять вид источника, характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его соз​дания. На этом этапе необходимо вводить знания (подводить учеников к вы​водам) о зависимости содержания информации от вида источника, времени и места создания, авторства. Внутренняя критика источни​ков учащимися предполагает умение учеников анализировать историче​скую информацию.

В обучении истории различают структурный и смысловой анализ содер​жания источника.

Структурный анализ исторических источников предполагает организацию познавательной деятельности учащихся для выделения основ​ных вопросов содержания текста, его логики, взаимосвязи основных частей. В ходе работы ученики оценивают полноту освещения заданной темы в ис​точнике и информационную достаточность текста для решения поставленных познавательных задач. Учитель управляет этим процессом при помощи заданий: определить тему источника, выделить главные мысли источника, сформулировать основные вопросы содержания (план текста), объяснить, как эти вопросы раскрывают тему, оценить полноту освещения вопроса (в том числе, почему в тексте более подробно раскрываются одни пункты плана и кратко освещаются другие, почему отсутствует та или иная информация по теме). При дальнейшем обучении структурный анализ ученики выполняют, опираясь на *памятку,*и затем — самостоятельно.

Смысловой анализ текста заключается в способности учеников различать факты, мнения, исторические описания, объяснения, суждения, оценки и комментировать их. Эти умения формируются путем постановки соответствующих вопросов учащимся: выделить в тексте факты, дать им объяснение и оценку и т. д.

Практика показывает, что при систематической работе освоение основных приемов анализа исторических источников может быть достигнуто к концу обучения школьников в основной школе.

Анализ вещественных и изобразительных источников учащимися строится на основе сформированных приемов их описания и атрибутики. Анализ памятников материальной культуры предполагает также умение определять их функциональное предназначение.

Исторический анализ изобразительных источников включает: умения определять содержание изобразительного первоисточника на основе понимания языка памятника культуры (например, условного языка иконы); способность соотносить достоверность отображения прошлого в произведениях исторического жанра с исторической реальностью, выявлять авторскую трактовку художественных исторических образов и соизмерять ее с историческими оценками. Это позволяет подводить учеников к оценке информационной значимости данных источников. При изучении историко-культурных вопросов ученики овладевают элементарными умениями искусствоведческого анализа памятников культуры — объяснения их принадлежности к художественному стилю, выявления художественных достоинств и т.д.

Наибольшим развивающим потенциалом для формирования умений анализа исторического *обладают лабораторные уроки, семинары, конференции, источниковедческие игры.*

См. также *Анализ (ученический), Умения картографические, Метод работы с текстом.*

**Аналитическая беседа**, см. *Беседа аналитическая.*

**Аналитическое описание**, см. *Описание аналитическое.*

***Андреевская Наталья Владимировна (1894—1968)****—*отечественный мето​дист, доцент кафедры методики преподавания истории Ленинградского го​сударственного педагогического института им. А.И. Герцена (ныне РГПУ им. А.И. Герцена). Внесла существенный вклад в развитие вузовского мето​дического образования. Андреевская стояла у истоков петербургской мето​дической школы. В 1944 г. ее усилиями была воссоздана кафедра методики преподавания истории в Л ГПИ им. А.И. Герцена, которой она заведовала до 1950 г. Под ее научным руководством подготовлены и защищены свыше 20 кандидатских диссертаций. Научные труды Андреевской оказали сущест​венное влияние на становление методики преподавания истории. В ходе дис​куссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе» (1954— 1957) она обосновывала точку зрения о педагогическом характере методического знания. Андреевской были написаны монографии по методике преподавания истории: «Методика преподавания истории в семилетней школе» (в соавторстве с *В.Н. Вернадским (*1947) и «Очерки методики истории в V—VII классах» (1958). В этих работах рассмотрены вопросы отбора содержания учебных курсов ис​тории и изучения основных компонентов исторического содержания (эконо​мика, классы и классовая борьба, политика, культура), заложены основы классификации уроков в зависимости от этапов усвоения знаний (урок изу​чения нового материала, урок закрепления, повторительно-обобщающий урок и т. д.). Особое внимание автор уделила проблеме целеполагания как системообразующему звену при определении логики отбора исторического материала урока. В последнем исследовании Андреевской (в соавторстве с А.Н. Поповой, Н.В. Сперанской, Т.С. Щабалиной (1970), посвященном изу​чению вопросов преемственности при изучении курсов истории восьмилет​ней школы, продемонстрированы возможности системного конструирова​ния учебных курсов, показано поступательное движение ученика от овладе​ния историческими представлениями к формированию на их основе поня​тий и закономерностей развития общества. Особое внимание уделено прие​мам установления внутрикурсовых и межпредметных связей. Андреевская принимала участие в создании школьных программ по истории, учебника по истории средних веков под редакцией академика Е.А. Косминского (1940), методического пособия «Уроки истории древнего мира в V—VI клас​сах» (1955, 1958).

**Анкета**(франц. enquete — опросный лист для получения сведений о том, кто его заполняет) — средство массового исследования учителей или учащих​ся, получения информации по проблемам обучения истории, представляю​щее собой систему вопросов для письменных ответов. Лежит в основе метода анкетирования, который используется учителями, студентами и учеными в их научных исследованиях. Анкета пришла в педагогику и методику из со​циологии в 60—70-е гг. XX в. Анкетирование учащихся позволяет выявить их познавательные интересы, мотивы изучения истории, индивидуальные пси​хологические особенности, влияющие на обучение истории; их мнение отно​сительно организации и осуществления процесса обучения, предпочтений в нем. Анкета используется для самоанализа учениками своей деятельности и т. д. Анкетирование среди учителей проводится с целью получения данных об общих и индивидуальных проблемах организации и осуществления процесса обучения. Качество полученных с помощью анкетирования данных полно​стью зависит от правильности составления анкеты.

Разработка анкеты состоит из нескольких этапов. Первый этап — определение целей и задачи опроса. Под каждую задачу подбираются критерии, позволяющие однозначно оценивать полученные результаты. Второй этап включает в себя подбор и формулировку вопросов. Вопросы классифицируются по назначению, содержанию и форме. По назначению вопросы анкеты могут быть: основные (с их помощью получают основную информацию, ради которой проводится анкетирование), вводные (чаще применяются в больших опросниках и нацелены на то, чтобы подготовить анкетируемого к работе с вопросами), фильтрующие (вводятся для выявления уровня компетентности опрашиваемого в данной теме), контрольные (проверяют достоверность сведений, полученных при ответах на главные вопросы). По форме вопросы анкеты могут быть закрытые (дают все возможные варианты ответа), полуза​крытые (в конце перечня вариантов ответов предлагается дать свой вариант), открытые (предполагают самостоятельный ответ на опрос). Закрытые вопро​сы хорошо поддаются обработке в силу стандартизации ответов. Вопросы открытого типа предполагают специально разрабатываемые параметры для стандартизированной обработки вариантов ответов. Третий этап — построение вопросника и определение его структуры. Группировка вопросов в блоки по смыслу позволит анкетируемому лучше осознать затронутую проблемати​ку и сэкономит время учителя при обработке полученных данных.

Требованиями к оформлению анкеты являются: четкое расположение текста на листе; текст вопроса обязательно должен быть отделен от текста ответов, для ответов на открытые вопросы необходимо оставлять несколько строк, даже если предполагается лаконичный ответ; нельзя разрывать вопрос или варианты ответа, перебрасывая часть текста на другую страницу. Опросник должен быть снабжен подробной инструкцией по процедуре работы.

При разработке анкеты необходимо определить способы ее обработки: выделить группы вопросов и в зависимости от их значимости и взаимосвязей предусмотреть контроль за полученной информацией путем сопоставления ответов на различные вопросы внутри анкеты, использовать счетную и электронную обработку данных. Способы хранения полученной информации должны предусматривать возможность ее дальнейшего использования как при последующем анкетировании по истории (с целью выстраивания дина​мических показателей), так и с целью сравнения данных, которые были получены при анкетировании по другим предметам.

См. также *Математические методы методических исследований.*

**Аннотация**в обучении истории — краткая характеристика учениками ос​новного содержания исторического источника. Умение составить аннота​цию формирует способность учеников выделять главное, основное содержа​ние целого исторического текста, связно воспроизводить и оценивать ин​формационную значимость источника. Эти умения учащиеся приобретают в основной школе, после того как научатся составлять *план*текста, извлекать информацию. Учитель должен объяснить, что такое аннотация (возможно использование в этих целях текста документов учебника, книги для чтения). Далее предлагается выполнить письменную аннотацию научно-популярной статьи, а затем книги, прочитанной по внеклассному чтению. Одновременно необходимо научить учеников давать *библиографическое описание историче​ского источника.*Умение правильно составить аннотацию поможет ученикам при написании *рефератов.*

**Аппликации**(от лат. applicatio — прикладывание) — *средство обучения истории,*представляющее собой вырезанные из бумаги и прикрепляемые для демонстрации текстовые, символьные и изобразительные композиции, содержащие учебную информацию. В отечественной методике накоплен богатый опыт работы с аппликационным материалом, созданы целые комплекты аппликаций практически для всех курсов истории (Н. И. Аппарович, З.И. Добрынина, А.А. Янко-Триницкая, *Ф.П. Коровкин,*Г.И. Годер).

Аппликации позволяют в наглядной форме раскрывать существенные стороны событий, явлений, процессов, последовательность и динамичность отдельных событий и явлений, отражать сложные отношения и зависимости в историческом процессе, фокусировать внимание учащихся на ключевых деталях, конкретных действиях.

Различают аппликации: текстовые — из них составляют логические схемы (например, причины промышленного переворота) и таблицы (например, генеалогические); символьные (например, условные изображения полков, стрелки для показа направлений ударов и т. д.); изобразительные — на которых представлены образы эпохи (представители различных социальных слоев, предметы). Изобразительные апплика​ции могут выступать символом (например, фигурки воинов могут обозначать многочисленное войско). Разные виды аппликаций могут использоваться комплексно, например, текстовые и изобразительные. Часто они применя​ются в сочетании с меловыми чертежами — их наносят на карту и т. д.

Выделяют несколько типов аппликационных схем. Статичные композиции, представляющие собой расставленные в определенном порядке и зафиксированные аппликационные элементы, например, друг против друга, позволяют создавать представления о государственном и социальном устройстве, боевом порядке войск, занятиях отдельных слоев общества. Логические композиции, формируемые путем последовательного прикрепления аппликационных элементов, используются при показе отдельных, связанных друг с другом стадий исторического события, яв​ления, процесса (например, цепочки исторических фактов, связанных между собой). Динамические композиции предполагают перемеще​ние или замещение аппликационных элементов, показывают отдельные срезы исторического явления, позволяют увидеть его в развитии (например, возникновение и развитие средневековых городов).

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

**«Архивариус»,**см. *Игры источниковедческие.*

**Ассистенты учителя**— ученики, имеющие разовые или постоянные по​ручения, связанные с оказанием помощи учителю истории в организации учебного процесса: «библиотекарь» заведует фондами литературы в кабине​те, информирует о наличии книг в школьной библиотеке по изучаемой теме; «лаборант» помогает учителю в подготовке и использовании средств обуче​ния на уроке; «консультант» проводит консультации по предмету для одно​классников и т. д. Организация работы ассистентов учителя способствует ак​тивному вовлечению учащихся в процесс учебной деятельности. В эту работу необходимо вовлекать учеников с проблемами в обучении и дисциплине, что стимулирует их положительную мотивацию к предмету и позволяет самоут​вердиться в коллективе.

**Аттестация учащихся (от лат.**attestatio — свидетельство) — одна из обяза​тельных частей образовательного процесса, направленная на определение уровня освоения ими учебного исторического материала. Аттестация осуществляется на основе принципов объективности, гласности, демократично​
сти, гуманности, целесообразности. Виды аттестации учащихся: текущая,
промежуточная и итоговая. Текущая аттестация проводится на ос​новании результатов опросов, тематических, административных и других контрольных работ, тестов, рефератов, зачетов, лабораторных и практиче​ских работ учащихся в течение учебного года, согласно календарному планированию. В одном и том же классе не рекомендовано проводить более одной
контрольной работы в день, не считая проверочных работ по физической
культуре, трудовому обучению, изобразительному искусству, музыке. Про​межуточная аттестация осуществляется за определенный отре​зок учебного времени: по четвертям (триместрам), полугодиям в баллах. :

В России принята пятибалльная система оценки успеваемости учащихся. При выставлении годовой оценки учитываются достижения учащегося за весь период обучения. Отметка за последнюю четверть (триместр) не должна являться решающей при формировании итоговой годовой отметки. Отдельно : выставляются оценки по курсам истории России и Всеобщей истории. Итоговая аттестация по истории направлена на выявление ре​зультатов обучения выпускников российских школ 9 и 11(12) классов по за​вершении учебного года или по окончании изучения предмета с помощью выпускных *экзаменов*(по истории России, Всеобщей истории). К государст​венной (итоговой) аттестации допускаются учащиеся 9 классов, освоившие образовательные программы основного общего образования и имеющие по​ложительные годовые отметки по всем предметам учебного плана общеобра​зовательного учреждения, а также школьники, имеющие неудовлетворитель​ную годовую отметку по одному предмету учебного плана с обязательной сда​чей экзамена по этому предмету. Учащиеся 11 классов для допуска к итоговой аттестации должны иметь положительные годовые отметки по всем предме​там учебного плана.

Основными объектами итоговой (аттестационной) проверки являются: знания исторических фактов, названий, терминов; умение пользоваться ин​формацией исторических источников и применять ее в познавательной дея​тельности; владение приемами исторического описания и объяснения; оце​ночная деятельность учащихся.

Выпускникам выставляются итоговые отметки по курсам истории Рос​сии и всеобщей истории. По результатам итоговой аттестации выпускнику выдается документ установленного образца.

См. также *Единый государственный экзамен, Проверка результатов обуче​ния.*

**Аттестация учителя истории**— процедура выявления соответствия уровня профессиональной компетентности и результативности работы преподава​теля предъявляемым нормативным требованиям, и присвоение на этой осно​ве работнику квалификационной категории по занимаемой должности. Ос​новными задачами аттестации учителя являются стимулирование целена​правленного, непрерывного повышения уровня профессиональной компе​тентности учителя и создание эффективной системы дифференцированной оценки и оплаты его труда.

В нормативных документах при тарифно-квалификационной характери​стике должности «учитель» перечисляются функции, которые могут быть по​ручены работнику, занимающему данную должность; методы и средства, ко​торые работник должен уметь применять при выполнении должностных обя​занностей; содержатся требования, предъявляемые работнику в отношении специальных знаний, а также знаний законодательных актов, положений, инструкций и других руководящих и нормативных документов.

Квалификационные требования учитывают уровень образования и стаж работы педагога, а также показатели его профессионализма. Среди них: уме​ние самостоятельно разрабатывать методику преподавания истории; исполь​зовать в своей работе прогрессивные идеи, формы и методы обучения; вла​деть организационными формами диагностической работы с обучающимися (воспитанниками); обеспечивать устойчивые положительные результаты в образовательном процессе и др.

Аттестация учителя должна строиться на принципах добровольности, коллегиальности, единства требований, объективности оценки и гласности. В соответствии с нормативно-правовыми документами основанием для про​ведения аттестации является заявление педагогического работника на вто​рую, первую и высшую квалификационную категорию. Сроки для каждого аттестуемого устанавливаются индивидуально, в соответствии с графиком, о чем работник извещается не позднее чем за две недели до начала аттестации, которая не должна превышать двух месяцев с начала ее прохождения и до принятия решения. Квалификационные категории присваиваются сроком на пять лет.

Аттестуемый вправе избрать конкретную форму и процедуру аттестации из числа вариативных. Аттестация проводится на основе экспертной оценки по двум параметрам — профессиональная компетентность учителя и эффек​тивность его труда. Возможные формы экспертизы профессиональной ком​петентности учителя: экзамен, собеседование, анализ документально зафик​сированных результатов повышения квалификации, защита рефератов, представление методических разработок аттестуемого. Эффективность труда учителя определяется по результатам его деятельности: на основе анализа уроков, документально зафиксированных результатов освоения учащимися учебных программ (данные внутришкольного и итогового контроля), прове​денных внеклассных (внешкольных) мероприятий и т. д.

Аттестационная комиссия выносит одно из следующих решений: а) соот​ветствует заявленной квалификационной категории; б) не соответствует за​явленной квалификационной категории. Учителю присваивается тарифика​ционный разряд и (или) квалификационная категория по результатам ком​плексной оценки уровня квалификации, педагогического профессионализ​ма и продуктивности деятельности.

По истечении срока действия имеющейся квалификационной категории учитель может пройти аттестацию на более высокую квалификационную ка​тегорию. Трудовые споры по вопросам аттестации педагогических и руково​дящих работников рассматриваются в комиссиях по трудовым спорам, судах в порядке, установленном законодательством РФ о труде.

См. также *Повышение квалификации учителя истории, Учитель истории.*

**Аудиовизуальные средства обучения**(от лат. audire — слышать и visualis — зрительный) — учебные пособия, предназначенные для предъявления зри​тельной и слуховой информации в процессе преподавания истории при по​мощи технической аппаратуры. При использовании аудиовизуальных средств обучения реализуется дидактический принцип наглядности: стано​вится возможным создание ярких, выразительных, информативно насыщен​ных зрительно-слуховых образов прошлого, лежащих в основе формирова​ния исторических представлений. Эти средства обучения позволяют внести;элемент новизны в изучаемый материал, стимулируют развитие познавательного интереса к обучению, будят творческое воображение, способствуют < эмоциональному воздействию, воспитанию чувств. Аудиовизуальные сред​ства обучения могут выступать в роли источника новых знаний, быть основой для их повторения, обобщения, систематизации, а также организации само​стоятельной работы учащихся. Аудиовизуальные средства обучения подразделяются на визуальные (зрительные) — видеограммы, аудитивные (слуховые) — фонограммы, собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) — видеофонограммы.

К визуальным видеограммам относятся экранные посо​бия: транспаранты для кодоскопов (графопроекторов), *диапозитивы*(слайды и диафильмы). Транспаранты представляют собой нанесенные на прозрач​ную пленку и проецируемые с помощью кодоскопа наэкран изображения различного рода, в том числе условно-графические: карты, таблицы, графи​ки, схемы, а также тексты. Использование транспарантов (например, карт) при их последовательном наложении друг на друга позволяет рассматривать исторические явления в динамике, выделять их отдельные этапы. Демонст​рация транспарантов при дневном освещении дает возможность сочетать их с иными средствами обучения, например с учебником, изобразительной на​глядностью и др.

Аудитивные фонограммы — грамзаписи, магнитофонные записи и записи на компакт-диске произведений музыкального творчества, литературных произведений, радиопередач учебного и общеобразовательно​го характера. Звуковые пособия повышают эмоциональность усвоения исто​рического материала, будят воображение, стимулируют познавательный инте​рес. В советской практике преподавания истории широкое распространение получили документальные фонохрестоматии — записи выступлений выдаю​щихся политических деятелей, рассказы участников, очевидцев исторических событий. В современной практике разрабатываются комплекты звукозапи​сей по отдельным курсам истории, разделам, темам (например, комплекты звукозаписей по истории древнего мира и средних веков «Голоса истории живые», фонохрестоматии «Россия в начале XX века» и др.).

К аудиовизуальным видеофонограммам относятся экранно-звуковые пособия: кинофильмы, видеозаписи. В обучении истории существуют учеб​ные кино- и видеофильмы, выпускаемые различными студиями видеозаписи исторических и документальных фильмов, а также видеозаписи, которые де​лает сам учитель. Они специально предназначены для изучения истории и содержат методически обработанный учебный материал, отличающийся осо​бой действенностью и выразительностью. В качестве исходных материалов в учебных фильмах по истории используются документальные съемки (кино​хроника, фрагменты историко-художественных фильмов), натурные съемки исторических памятников. Использование кино- и видеофильмов позволяет создавать эффект живого созерцания прошлого, передавать изображения со​бытий, исторических явлений в их динамике. Благодаря плотности содержа​щейся в них учебной информации возможно знакомство школьников с об​ширным историческим материалом за сравнительно короткое время. Исполь​зование данных средств обучения возможно как при изучении фрагмента со​держания занятия, так и на специальном *киновидеоуроке.*Видеоматериалы, создаваемые самими учителями, могут представлять собой записи телепере​дач, фрагментов игрового кино и др.

В современной литературе принято разграничивать аудиовизуальные средства как пособия для занятий по истории и *технические средства обуче​ния*в качестве приспособлений для демонстрации пособий.

**Б**

**Базисный учебный план,**см. *Учебный план.*

**Базовые курсы истории (общее понятие)**— набор общеобразовательных курсов федерального компонента Государственного образовательного стан​дарта (ГОС), обязательных для всех учащихся во всех профилях обучения. История входит в структуру базовых учебных предметов образовательной об​ласти «Обществознание».

См. также *Профильные курсы (общее понятие).*

**Базовый уровень изучения истории**— определяется требованиями феде​рально компонента Государственного образовательного стандарта по учеб​ному предмету образовательных учреждений среднего (полного) общего об​разования. Ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации. В старших классах средней школы, кроме базового уровня изучения истории, существует еще профильный уровень обучения.

См. также *Профильный уровень изучения истории.*

**Вернадский Виктор Николаевич (1890—1959)—**отечественный методист и историк, доктор исторических наук, профессор Ленинградского государст​венного педагогического института им. А.И. Герцена. Один из основателей отечественной методики преподавания истории как области научного педа​гогического знания. Пик его методического творчества пришелся на 30-50-е гг. XX в.

Вернадскому принадлежит приоритет в исследовании проблем обучения истории в старших классах. В 1939 г. на основе курса лекций им была опубли​кована книга «Методы преподавания истории в старших классах». В отличие от дореволюционных методистов, зачастую не учитывавших в своих построе​ниях возрастных особенностей учащихся, ученый исходил из анализа психо​логических особенностей старшеклассников. Стремился найти пути активи​зации деятельности ученика на уроке. Предложил классификацию уроков по ведущему методу обучения: урок-лекция, урок — коллективный разбор доку​мента, урок с докладами учащихся, урок-экскурсия. Накопленный Вернад​ским в процессе методических исследований 30-х гг. опыт нашел отражение в подготовленном им (совместно с *Н.В. Андреевской)*учебном пособии «Мето​дика преподавания истории в семилетней школе» (1947). Являлся сторонни​ком комплексного подхода к постановке целей "сторического образования. Вернадским были выделены образовательные (раскрытие хода историческо​го развития человечества), развивающие (расширение умственного кругозо​ра учащихся) и воспитательные (нравственное влияние преподавания исто​рии) цели обучения. В своем творчестве много внимания уделял изучению истории исторического образования в нашей стране, анализу отечественного и зарубежного опыта преподавания истории. Стремился к сохранению всего ценного, что было в дореволюционном педагогическом наследии, избегал методического прожектерства. Его статьи по этим вопросам насыщены боль​шим количеством фактического материала и сохраняют научное значение до*>*сих пор. Вернадского привлекали вопросы конструирования учебных курсов на основе установления межкурсовых связей (он выдвинул идею создания интегрированного курса отечественной и всеобщей истории), а также препо​давания местной, «локальной истории». Ученый выступал как популяриза​тор исторических знаний. Совместно с А. *Е.*Сукноваловым подготовил рабо​ту «Историческое прошлое и настоящее Ленинграда» (1960). Много внима​ния уделял педагогической деятельности. Более 30 лет читал лекции по мето​дике преподавания истории и русской истории в ЛГПИ им. Герцена.

**Беседа**— диалоговый прием обучения, заключающийся в речевом обще​нии между учителем и учащимися, как правило, предполагает запланирован​ные заранее вопросы к школьникам и прогнозируемый результат. По месту использования в учебном процессе различают следующие виды беседы: ввод​ная (организуется в начале урока для актуализации ранее освоенных знаний, установления преемственных связей при изучении нового материала); теку​щая (проводится при изучении нового материала, в ходе обсуждения учащи​мися сведений, приобретаемых из различных источников: при работе с тек​стом, наглядностью и т. д.); заключительная (для подведения учащихся в конце урока к самостоятельным выводам и обобщениям); контрольная (в це​лях поверки результатов выполнения познавательных заданий, при закреп​лении материала). По способам мыслительной деятельности различают бесе​ду репродуктивную (требующую воспроизведения известного материала), *бе​седу аналитическую, беседу эвристическую.*В процессе беседы ставятся основ​ные вопросы, наводящие дополнительные. Вопросы должны быть четкими, логичными. Формирование умений учащихся вести беседу происходит в ос​новной школе. Оно начинается с отработки навыков давать *ответ*на вопрос учителя, одноклассников, далее выполняются задания на постановку вопро​сов самими учениками по изучаемому содержанию и затем отрабатывают​ся умения вести *дискуссию.*

См. также *Устный метод.*

**Беседа аналитическая**— устный диалоговый прием, который применяет-! ся с целью выявления причинно-следственных связей, сравнения изучаемых событий, явлений, процессов, определения их сущности. Является эффек​тивным приемом для подведения учащихся к самостоятельному определе​нию новых понятий, формулировке выводов на основе анализа конкретно-ис​торического материала. Использование аналитической беседы стимулирует развитие логического мышления школьника. Прием особенно распростра​нен в старших классах.

См. также *Анализ (ученический), Беседа.*

**Беседа эвристическая**(от греч. heuresko — эвристика, отыскиваю, откры​ваю) — устный диалоговый прием обучения для организации поиска учащи​мися решения учебной проблемы, требующей нестандартного подхода. При​меняется в обучении истории для развития мыслительных способностей. Во​просы к эвристической беседе предполагают не простое воспроизведение ра​нее освоенных знаний учениками, а логические рассуждения с обязательной опорой на интуитивное мышление. Эвристическая беседа всегда связана с созданием ситуации инсайта — озарения.

См. также *Беседа, Проблемное обучение, Устный метод.*

**Библиографические умения,**см. *Умения библиографические.*

**Библиографическое описание исторического источника,**см. *Описание биб​лиографического исторического источника.*

**«Биографический метод»,**см. *«Метод биографический».*

**Биографический принцип построения исторического содержания —**один из видов структурирования учебного материала, предполагающий предъявле​ние сведений о прошлом в логике повествования о деятельности историче​ских персон. Лежал в основе обособления учебного материала в целые разде​лы курсов (по периодам правления исторических лиц) в конце XVIII — нача​ле XIX в., когда в исторической науке был распространен *экземпляристский подход.*В дальнейшем использовался при построении отдельных тем школь​ных курсов и при написании отдельных параграфов учебников. Например, на его основе в 60—80-е гг. строился ряд параграфов учебников для элементар​ного курса истории России (5 класс). Биографический принцип построения исторического содержания лежит в основе устного приема*персонификации.*

См. также *Содержание исторического образования.*

**Блоковое обучение истории,**см. *Модуль тематический в обучении истории.*

**В**

**Вагин Алексей Алексеевич**(1902—1978) — отечественный методист, кан​дидат педагогических наук, заслуженный учитель РСФСР. Педагогическую деятельность начал в 1921 г. в Ленинграде. Работал учителем истории, заведо​вал методическим кабинетом института усовершенствования учителей. Много лет преподавал в Тульском педагогическом институте (с 1960 г.). Пуб​ликуется с 1939 г. В научном творчестве Вагина можно выделить несколько направлений. Итогом его деятельности по методике изучения различных вопросов содержания (экономики, культуры и т. д.) стала монография «Мето​дика обучения истории в школе» (М., 1972). В ней изложены результаты экспериментального изучения вопросов усвоения школьниками исторического содержания, исследованы вопросы отбора и методики изучения всех компо​нентов исторического содержания (экономика, классы и классовая борьба, политика, культура, вопросы военной истории и т. д.). Проблемы методов обучении и типов уроков истории обобщены в монографии «Методика пре​подавания истории в средней школе» (М., 1968). Здесь предложена класси​фикация методов обучения истории по характеру, психологическим законам
восприятия, источнику и способу получения знаний. Это методы живого слова (устные), методы наглядного обучения, методы работы с текстом. Ва​гин дал подробную внутривидовую классификацию и характеристику мето​дов обучения (например, выделил такие методы устного обучения, как *рас​сказ, сообщение, описание, характеристика, объяснение, лекция, беседа),*сфор​мулировал требования и условия применения методов обучения, предложил классификацию уроков по основным звеньям обучения и усвоения учебного
материала с учетом возрастной специфики учеников и своего видения дина​мики типов уроков в зависимости от стадии обучения. Так, для учащихся 4—5 классов он рекомендовал использовать урок, содержащий все звенья процес​са обучения (комбинированный), урок изложения в форме рассказа, урок по​вторения. Для 5—7 классов, помимо вышеназванных, добавлялись уроки: вводный, заключительный, разбора, выработки умений и навыков, повторительно-обобщающий. Для 8—9 классов предлагались следующие типы уро​ков: вводный к теме, сообщения нового материала, разбора, заключительный по теме, повторительный обобщающий, опроса, выработки умений и навы​ков, применения знаний, комбинированный. Заслуги Вагина заключаются в
систематизации и структурировании методических знаний. Его труды во многом предопределили становление понятийного аппарата методической науки, который используется по сей день, и остаются одними из самых капитальных исследований по методике преподавания истории. Вклад Вагина в развитие методики обучения истории имеет непреходящее значение.

**Вводный урок,**см. *Урок вводный.*

**Версионное мышление (ученическое),**см. *Историческое мышление (ученическое).*

**Вещественная наглядность,**см. *Наглядность предметная.*

**Взаимоопрос**— форма организации деятельности учащихся на уроке, реализующая функции закрепления, проверки знаний и умений учащихся и развития речевых умений по истории в диалоге «ученик — ученик» (или «уче​ник — ученики»). Взаимоопрос может быть организован в следующих режи​мах: 1) два учащихся по очереди рассказывают друг другу содержание опреде​ленной темы с целью взаимодополнения и закрепления знаний; 2) в случае организации мини-семинара в группе учащиеся по очереди освещают разные аспекты одного вопроса, лучшие ответы оцениваются баллами. Учитель рас​сказывает о целях, способах проведения, фиксации и оценки результатов взаимоопроса. Учащиеся получают от учителя (сами разрабатывают) критерии, по которым оценивается ответ одноклассника. Роль учителя сводится к роли организатора и помощника учащихся. Проведение взаимоопроса спо​собствует развитию познавательных возможностей и оценочных умений уча​щихся, реализации дифференцированного подхода в обучении истории.

См. также *Парное обучение.*

**Видеозаписи,**см. *Аудиовизуальные средства обучения.*

**Виды научных методических исследований,**см. *Методика обучения исто​рии как наука.*

**Викторины по истории**— игровой вопросно-ответный способ выявления, углубления и применения исторических знаний учащимися. Викторина, со​гласно словарю С.И. Ожегова, игра в ответы на вопросы, объединенные об​шей темой. Викторины по истории используются на уроках как прием обуче​ния, но преимущественно во *внеклассной (внеурочной) работе по истории.*Этот вид работы проверяет, как правило, фактические знания исторических событий, деятелей, понятий, хронологии и т. п. Задания для викторин по ис​тории могут быть представлены в форме вопросов, загадок, кроссвордов, ша​рад и ребусов, текстов (рисунков) с ошибками и т. д. Рекомендации по разра​ботке викторин содержатся в методических публикациях (А. В. Драхлер, А.И. Завьялова, И.М. Лебедева, B.C. Мерзлова, Ю.М. Суворова и др.).

**Виноградов Павел Гаврилович (1854—1925)**— отечественный историк, профессор Московского университета. В конце XIX — начале XX в. прини​мал активное участие в общественном педагогическом движении, в том числе решая проблемы среднего исторического образования. В 1897—1898 гг. воз​главлял историческую секцию Общества распространения технических зна​ний, одного из крупнейших педагогических центров дореволюционной Рос​сии, сыгравшего важную роль в распространении исторических знаний и развитии методики преподавания истории. Был инициаторам создания и ру​ководителем Педагогического общества при Московском университете, ко​торое способствовало подготовке учителей. Сторонник освещения истории в школе как целостного процесса. Цель исторического обучения Виноградов видел в раскрытии причинных связей «между историческими явлениями ор​ганического роста государства, взаимодействия между стремлениями людей и условиями, при которых эти стремления осуществляются». Под его руково​дством вышла «Книга для чтения по истории средних веков», получившая академическую премию им. Петра Великого. Создатель учебника по всеоб​щей истории, а также учебника-конспекта (например, его история Древнего мира изложена на 189 с.). Виноградов избегал подробностей, давал сжатую характеристику историческому процессу, выделяя главное, раскрывая наи​более сложные вопросы курса. Это облегчало учащимся усвоение и понима​ние материала, высвобождая время на уроке для изучения конкретного мате​риала на основе хрестоматий, книг для чтения и т. д. Его учебники получили высокую оценку педагогической общественности.

**Виппер Роберт Юрьевич (1859—1954)**— отечественный историк, профес​сор Московского университета, академик. После окончания университета преподавал историю в средних учебных заведениях. Расцвет творчества Вип​пера пришелся на конец XIX — начало XX в. Он неоднократно публиковал статьи на страницах педагогической печати по различным вопросам методи-1 ки преподавания истории. Особый интерес для него представляли вопросы исторического содержания школьного образования. Выступал за обновление содержания гимназических программ и учебников, его соответствие требова​ниям современной исторической науки. Считал, что история как учебный предмет должна подводить ученика к пониманию закономерности общест​венного развития на основе изучения «жизни отдельных обществ в совокуп-i ности условий (исторического развития. — *Ред.),*в их взаимных сцеплениях, повторяющихся в развитии других обществ», прослеживания всех этапов раз​вития общества. Отстаивал необходимость комплгксного изучения общества (социальное и экономическое устройство, нормы права, религия, научные и художественные интересы, международные отношения). Разрабатывал во​просы использования сравнительно-исторического метода в обучении исто​рии. Эти принципы Виппер реализовал при создании серии учебников по всеобщей истории («Учебник по древней истории», 13 изд.; «Учебник исто​рии средних веков», 5 изд.; «Краткий учебник средних веков», 7 изд.; «Крат​кий учебник новой истории», 8 изд.). Причины популярности учебников сре​ди педагогов и учеников, несмотря на то что министерство просвещения пре​пятствовало их распространению, заключались: в соответствии учебного со​держания требованиям исторической науки, в умении автора через построение материала учебника активизировать мыслительную деятельность ученика, в четкости и ясности структуры учебников, сочетавшейся с живо​стью и яркостью изложения материала.

**Внеклассная (внеурочная) работа по истории**— составная часть учеб​но-воспитательного процесса, форма организации внеучебного времени уче​ника с целью его исторического образования. Уже на рубеже XVIII—XIX вв. зафиксированы факты проведения историко-обществоведческих экскурсий, исторических спектаклей. В начале XX в. распространение получили такие формы внеклассной работы, как руководство внеклассным чтением учени​ков, исторические драматизации, проведение ученических чтений рефератов и т. д., а также организация музейных и внемузейных экскурсий для учащих​ся в соответствии с содержанием учебных курсов истории.

В. Р. по истории существовала на всем протяжении советского периода обучения истории в школе. Был накоплен опыт создания школьных музеев, организации исторических кружков, кружков внеклассного чтения, проведе​ния экскурсий, игр и т. д. В 40—80-е гг. XX в. эта деятельность нашла отраже​ние в трудах педагогов и методистов *(В.Н. Вернадский, А.А. Вагин,Т.И.*Гонча​рова, Г.А. Кулагина, И.М.Лебедева, И.З. Озерский, А.Ф. Родин, Ю.Е. Соко​ловский и др.). В это время определяются цели внеклассной работы — она призвана способствовать развитию познавательного интереса к истории и умений самостоятельной работы; удовлетворять индивидуальные потребно​сти учеников в расширении и углублении знаний о прошлом, полученных на уроках; решать широкий круг задач воспитания учащихся. Были сформули​рованы признаки, отличающие внеклассную работу от деятельности учащих​ся на уроках: ее добровольный характер; свобода учителя относительно выбо​ра ее содержания; более широкое использование образовательного пространства вне школы и разнообразных занимательных форм работы. По охвату участников различают: массовые*(исторические вечера)*, групповые *(исторический клуб, олимпиады,*выпуск исторической газеты*)*и индивидуальные(реферирование) формы внекасной работы. По длительности проведения – систематические (*исторический кружок, школьный музей*) и эпизодический (встречи с интересными людбми, исторический спектакль) формы.

В настоящее время произошло сущностное изменение понимания вне​классной (внеурочной) работы. Она стала рассматриваться как органическая часть обучения. В педагогической литературе появились понятия «основное» и *«дополнительное образование».*В контексте последнего изучаются проблемы внеклассной работы по истории.

**Внеклассное чтение по истории**— форма организации познавательной деятельности учащихся, призванная развивать интерес к предмету, расширять исторический кругозор школьников, формировать культуру чтения в процессе знакомства учащихся с исторической литературой. Организация внеклассного чтения может носить эпизодический (приуроченное к прохож​дению определенной темы школьного курса или к юбилейной дате) или сис​тематический, целенаправленный характер в течение года или даже ряда лет, усложняясь по мере взросления учеников. В зависимости от возрастных воз​можностей и интересов учащихся меняются виды используемой историче​ской литературы и формы внеклассного чтения. В начальной школе учащим​ся предлагается детская художественная и научно-популярная историческая литература. В этом возрасте возможно чтение вслух фрагментов историче​ских художественных и научно-популярных произведений (мифы, историче​ские рассказы и т. д.) с целью дальнейшего самостоятельного обращения уче​ников к данным произведениям. Для этого можно прервать чтение на инте​ресном месте («эффект Шехерезады»). В средних классах основной школы круг источников расширяется. В современном мире издаются адаптирован​ные тексты исторических первоисточников (например, летописи для детей и т. д.). Стимулируют внеклассное чтение инсценировки, литературные ком​позиции по историческим книгам силами школьников («Семь чудес света» в театрализованной форме и т. д.). В старших классах используются художест​венная литература исторического жанра, научно-популярная и научная лите​ратура, а также исторические первоисточники. Целесообразно прибегать к изучению школьниками литературных источников, содержащих альтерна​тивные подходы к освещению и оценке исторических событий и явлений. По проблемным историческим публикациям результативны читательские кон​ференции и диспуты.

Известны специальные приемы, стимулирующие интерес к прочтению книг: конкурсы читательских формуляров, на лучшую рекламу исторической книги, соревнование эрудитов, выпуск школьных исторических газет и жур​налов, содержащих новости исторической науки. Условием развития интере​са к внеклассному чтению является систематическая информация о фондах школьной (районной) библиотеки по тематике, изучаемой на уроках. Опыт​ные учителя организуют выставки книг для внеклассного чтения и сообще​ния ассистентов об исторической литературе перед изучением новых разделов курсов истории, предоставляют ученикам возможность поделиться свои ми знаниями с одноклассниками во время урока, проявить эрудицию при ор​ганизации внеклассных мероприятий.

Проблема внеклассного чтения в современных условиях становится осо​бенно актуальной — с развитием средств массовой информации, компью​терной техники у учеников наблюдается переход от книжной культуры boc-j приятия знаний к образной, наглядно-звуковой.

См. также *Внеклассная (внеурочная) работа по истории*

**Внутрикурсовые связи в обучении истории**— *вид преемственных связей,*ус​танавливаемых между учебным содержанием уроков в пределах одного курса истории, с целью показать общую логику материала, придать системный ха​рактер его освоению. Например, при изучении истории Северной войны ус​танавливаются связи с уроками, посвященными социально-экономическим и политическим преобразованиям в России в первой четверти XVIII в. Внутрикурсовые связи устанавливаются также при изучении сквозных вопросов содержания, чтобы обеспечить целостность освоения проблем экономиче​ского, политического, социального, культурного развития и исторической эволюции морали. Например, устанавливаются связи по вопросам эволюции государственного устройства России, процесса индустриализации в различ​ных странах.

Установление внутрикурсовых связей с целью развития учащихся позво​ляет выделить поурочно этапы, когда начинается работа над умением, осуществляется его применение и закрепление. Внутрикурсовые связи, реализую​щие цели воспитания, позволяют выстроить систему воспитательного воз​действия, формирования нравственных чувств и понятий, которая приведет к становлению ценностных ориентации учащихся. Методика установления внутрикурсовых связей основывается на использовании приемов актуализа​ции знаний, их повторения, закрепления, применения.

**Воспитание в обучении истории**— целенаправленное педагогическое воз​действие на учащихся в процессе их предметной урочной и внеурочной дея​тельности, обеспечивающее осознанное присвоение ими ценностей куль​туры прошлого в целях социальной адаптации в современном обществе, са​моопределения личности. На всем протяжении развития исторического об​разования в России реализация воспитательного потенциала являлась одной из целей изучения прошлого. До XVII в. историческое и нравственное созна​ние формировалось на религиозной основе, деятельность людей объяснялась божественным провидением. С началом светского преподавания истории в XVIII — начале XIX в. воспитательный потенциал учебных курсов реализо​вывался на рациональной основе. История рассматривалась как «учительни​ца жизни», как набор примеров добродетели и порока. В задачи исторического образования входило воспитание добропорядочного гражданина (Екатери​на II, Ф.И. Янкович де Мириево, Н.М Карамзин). С.С. Уваров называл препо​давание истории «делом государственным». Официальная идеология объясняла гражданственность как законопослушание и служение Отечеству. Передовая общественная мысль (В. Г. Белинский, Н.А. Добролюбов) трактовала это по​нятие как чувство личной ответственности за судьбу своего народа. Во второй половине XIX — начале XX в. в содержании исторического образования на​шли отражение взгляды ученых историков на прошлое как на целостный процесс эволюции человечества, возросла мировоззренческая функция ис​торического образования, расширился потенциал предмета для решения за​дач экономического, политического и эстетического воспитания. В учебни​ках по истории появились вариативные идеологические подходы к оценке прошлого от охранительно-монархических до либеральных, демократиче​ских и даже радикальных идей *(ДМ. Иловайский, Н.И. Кареев,*М.Н. Покров​ский и др.). В дореволюционной методической литературе рассматривался опыт отбора учебного исторического содержания, которое может оказать воспитательное воздействие (Я.Г. Гуревич, А.В. Добрынин, С. Ломовицкий и др.). Часть методистов считали изучение исторического содержания только средством для нравственного воспитания. *(ММ. Стасюлевич,*Л. Ламовицкий, А.В. Добрынин). В этом контексте они давали рекомендации по специально​му отбору учебного материала воспитательного характера.

В советское время сохранились традиции государственного регулирова​ния воспитательных функций при обучении истории. В 70—80-е гг. XX в. сложилась система исторического образования, где истории вместе с общество​ведением отводилось ведущее место в идейно-политическом воспитании учащихся. Задачи воспитания были едиными по своей социальной и идеоло​гической направленности и решались на марксистской, классовой основе. История трактовалась как закономерный процесс смены общественно-эко​номический формаций (Ф.Б. Горелик, В.О. Пунский и др.). Давалось обоснование мировоззренческой функции истории, заключающейся в развитии исторического сознания учащихся *(И.Я. Лернер);*был накоплен опыт разработки проблем нравственного, патриотического воспитания на основе рас​крытия духовных ценностей человечества, своей страны в разные историче​ские периоды (А.Н. Алексеев, *Г.М. Донской,*О.Е. Лебедев, Я. С. *Лейбенгрубк*др.). Воспитательной целью школьного исторического образования было провозглашено сначала формирование «активного борца за дело коммуниз​ма» (против его внешних и внутренних врагов), а затем — «подлинного строителя коммунизма». Содержание школьных программ и учебников по истории контролировалось со стороны партийных и государственных органов. В литературе были определены основные направления воспитательного воздействия на уроках истории: развитие исторического и нравственного сознания (освоение соответствующих представлений, понятий, суждений); воспитание чувств; выработка оценочных суждений. Воспитание на уроках истории тесно увязывалось с организацией участия учащихся в обществен​ной жизни школы с целью формирования активной жизненной позиции мо​лодежи. Были также разработаны методы и приемы воспитания в обучении истории, обеспечивающие целенаправленность педагогического воспита​тельного воздействия: эмоциональное воздействие, убеждение, решение по​знавательных задач и т. д.

На современном этапе содержание воспитания в обучении истории опре​деляется принципами государственной политики, провозглашенными в Законе об образовании: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, здоровья человека, свободного развития личности, светский характер образования, плюрализм в образовании. В документах об историческом образовании сформулированы ведущие цели воспитания: в основной школе – воспитание патриотизма, уважение истории и традиций нашей Родины, прав и свобод человека, демократических принципов общественной жизни; формирование ценностных ориентаций в ходе ознакомления с исторически сложившимися культурными, религиозными, этническими и национальными традициями; в средней школе – формирование у учащихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, самостоятельности и инициативности, способности к успешной социализации в обществе.

В педагогической и методической литературе складывается новый общий подход к пониманию процесса воспитания учащихся – не формирование определенных качеств личности, а создание условий для их становления. Дана классификация способов воспитательного воздействия на основе стилей взаимодействия между учителем и учеником - авторитарного, демократического и попустительского. В современном обучении истории происходит постепенный переход от авторитарного стиля, при котором точка зрения учителя, его интерпритация и оценка исторической действительности считается единственно верной, к демократическому, когда учащиеся имеют право и должны научиться формулировать свое отношение к историческому опыту человечества, к ценностям жизни людей разных эпох.

В условиях становления государственной идеологии, переосмысления национальных идей, а также поисков методологических подходов освещения исторических процессов требуется новое методическоерешение проблем реализации мировоззренческой функции истории в образовательном процессе, методов воспитания. Ведущими становятся те из них, которые актуа​лизируют личный опыт школьника, обеспечивают процесс его самоопреде​ления на основе осознанного присвоения духовных достижений человечест​ва в прошлом.

См. также *Воспитание гражданское, Воспитание гуманистическое, Воспи​тание нравственное, Воспитание основ плюралистического сознания, Воспита​ние патриотическое, Воспитание толерантности, Воспитание эстетическое, Воспитание этическое, Метод и прием воспитания.*

**Воспитание гражданское –**составная часть *нравственного воспитания.* Играет важную роль в решении задач социализации личности. Отличается тем, что всегда связано со становлением ценностного отношения личности к конкретному народу, государству. В процессе гражданского воспитания фор​мируются чувство ответственности учащихся за происходящее в стране, го​товность действовать в целях защиты общественных и личных интересов в рамках закона. Современное гражданское воспитание при обучении исто​рии — интегративный процесс, базирующийся *на воспитании толерантно​сти, воспитании основ плюралистического сознания,*на становлении полити​ческой культуры учеников; включает в себя*патриотическое,*правовое и эко​номическое воспитание. Особо значимы здесь курсы российской истории: изучение духовного наследия выдающихся общественно-политических деятелей, примеры гражданского отношения соотечесивеников к событиям и явлениям в жизни страны.

Эффективны приемы: эмоционально-образного воздействия, порождающий чувство сопереживания учащихся с судьбой своей страны, ее народов; формирования понятий и мировоззренческих идей, способствующих гражданскому самоопределению личности; анализа и оценки исторических источников, событий, поступков людей на основе критериев их общественной (политической, правовой и т.д.) значимости; рефлексивного мышления, стимулирующие гражданского самосознания. В решении задач гражданского воспитания учитель может использовать ролевые игры («Народное собрание в Афинах»), лабораторные и семинарские занятия по изучению памятников общественно-политической мысли («Полемика о судьбе России в произведениях общественной мысли в начале XX в.»), диспуты («Что двигало реформами 60-х гг. XIX в. – гражданственность или классовые интересы?»), проектную деятельность (период «застоя» всудьбах наших современников), а также давать учащимся темы написания творческих сочинений, эссе.

Важную роль на занятиях играет создание атмосферы доверия, возмож-|ность учащимся свободно высказывать и отстаивать свои суждения.

См. также *Воспитание в обучении истории, Боепитание нравственное, Вос​питание патриотическое, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание гуманистическое (от лат.**humanital — человечность) — состав​ная часть*нравственного воспитания*в обучении истории, преследует цель ста​новления мировоззренческой позиции, основанной на идее признания само​ценности человеческой личности, и соответствующего данному подходу от​ношения к себе и к другим людям. Ранее гуманизм трактовался с позиции ан​тропоцентризма, и человек воспринимался как центр Вселенной. Глобальные проблемы XXI в. поставили человечество на грань выживания, сегодня гуманно то, что способствует сохранению и развитию человека, он должен восприниматься как часть социума, природы, Космоса и их истории. Таким образом, воспитание гуманизма ориентировано на идеи гармониза​ции отношений человека с миром, а не на выделение человека из окружаю​щего мира. История является важнейшей составляющей в системе знаний о человеке. Она знакомит с процессом становления человека в первобытном обществе, предоставляет примеры высот и падений человеческого духа, ста​вит проблему взаимоотношений личности, общества и государства, роли личности в истории. Вкупе с обществознанием история знакомит учащихся с появлением самого гуманистического мировоззрения, с его развитием от ан​тичности, через христианство и Ренессанс к экзистенциализму и ненасилию. Для воспитания гуманизма предполагается отбор такого содержания курсов истории, которое формирует ценностное отношение к человеку как целост​ной, свободной и ответственной личности; подводит учеников к признанию за человеком права на свободное развитие и проявление своих способностей; Дает возможность оценивать действия людей прошлого с точки зрения обще-Человеческих ценностей. Общечеловеческие ценности в каждый период ис​тории наполнялись конкретным смыслом и по-своему воплощались в различных типах культуры. Изучение истории обеспечивает приобщение учеников к гуманистическим ценностям народов мира в разные эпохи, систематизирует знания о зарождении и развитии гуманистического сознания. Опыт оценочной деятельности людей прошлого с гуманистических позиций может стать полезным для учащихся в обыденной жизни. Различные цивилизации и исторические периоды вносили свой вклад в общечеловеческие ценности. Например, восточные цивилизации воплощали идеал гармонии человека с миром природы; российская цивилизация пронизана идеалами соборности, ненасилия, социального равенства. Эффективным способами воспитания гуманизма в обучении истории являются групповые и игровые формы учебной деятельности, решение познавательных задач, направленных на становление оценочных суждений учащихся о прошлом с гуманистических позиций.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание нравственное, Вое питание толерантности, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание нравственное**— целенаправленный педагогический процесс включения учащихся в различные виды учебной и внеклассной деятельности: по истории, в ходе которой они получают знания о моральных ценностях людей прошлого и современности, формируются чувства и ценностные ориентации, соответствующие требованиям норм морали, призванные стать основой глубоко осмысленных и привычных форм их чувствования и поведения В узком смысле под нравственным воспитанием понимается *этическое вое питание.*В широком смысле слова нравственное воспитание является интегративным и включает в себя как этическое, так и *гражданское воспитание.*

Четкого общепринятого разграничения между древнегреческим термином «этика», латинским «мораль» и русским «нравственность» в учебно-ака​демической традиции нет. Однако обычно под этикой понимают либо науку, либо внешнюю сторону поведения; под нравственностью — общечеловече​ские ценности, моральный идеал, а под моралью — реально действующие нормы поведения в данном обществе.

Среди школьных предметов наибольшим потенциалом в области нравст​венного воспитания обладают литература, история и обществознание. Пре​имущество истории состоит в том, что ее содержание основывается на реаль​ных, конкретных фактах и событиях, содержит описание поступков людей, существовавших в действительности.

В целях нравственного воспитания отбор исторического содержания осу​ществляется на четырех уровнях — отдельные примеры нравственного выбо​ра из жизни и деятельности конкретных исторических персонажей; нравст​венные ценности социальных групп в прошлом; особенности нравственного развития отдельных стран и народов в определенный период; нравственный портрет эпохи. Для развития нравственных чувств наиболее эффективными в процессе предметного обучения являются методы и формы, обеспечиваю​щие эмоционально-образное воздействие *(рассказ, персонификация,*мело​декламация, урок-драматизация и т. д.). В целях становления нравственного сознания используются приемы формирования и применения понятий исто​рической этики, *познавательные задания,*направленные на определение нравственного смысла поступков людей прошлого, и т. д.

Нравственные оценочные суждения школьников выявляются при выполнении заданий на оценку действий людей прошлого, социальных групп с позиций морали их времени и современных гуманистических ценностей; при использовании приема моделирования учащимися ситуаций принятия нравственного решения с позиций человека прошлого; во время *ролевых игр, дискуссий,*связанных с обсуждением нравственной проблематики и т.д. при анализе творческих работ (сочинения, поэтические произведения исторического жанра, рисунки и т.д.).

Нравственное воспитание (воспитание этического поведения) также происходит в процессе учебного взаимодействия учащихся в коллективе, во время учебной и внеурочной деятельности по предмету (приемы коррекции поведения учеников, поощрения, собеседования, стимулирования самоанализа нравственного смысла поступков и т.д.).

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание гражданское, Вос​питание гуманистическое, Воспитание патриотическое, Воспитание этиче​ское, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание основ плюралистического сознания**(от лат. pluralis — множест​венный) - компонент современного процесса *гражданского воспитания,*на​правленный на становление у учащихся мировоззренческой позиции, исхо​дящей из признания множества видов бытия и восприятия противоречий, как источника социального прогресса. Формирует у личности осознание до​пустимости сосуществования в обществе различных мнений, ориентации, общественных интересов, несводимых ни к чему единому и независимых друг от друга. В обучении истории методика воспитания основ плюралисти​ческого сознания имеет свою содержательную и деятельностную составляю​щие. Отбор учебного материала позволяет раскрывать сущность человече​ской общности, различия между социальными группами в истории, значение многообразия взглядов представителей разных социальных групп и слоев для нормального функционирования общества. Воспитание основ плюралисти​ческого сознания осуществляется при изучении на уроках истории социаль​ных, религиозных и национальных движений, опыта разрешения социаль​ных конфликтов на демократической основе в рамках закона. Наиболее эф​фективны в этом процессе групповое обучение, требующее принятия со​вместных решений, стимулирующее социальную активность личности, раз​вивающее ее способность к конструктивному диалогу при отстаивании сво​ей точки зрения; приемы*отстранения,*создания альтернативных ситуаций, требующих осмысления различных социальных ролей людей прошлого; по​знавательные задачи, допускающие вариативность решения учебной про​блемы.

См. также *Альтернативные ситуации, Воспитание гуманистическое, Вос​питание толерантности, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание патриотическое**в обучении истории — составная часть про​цесса *нравственного, гражданского*воспитания, направленная на формирова​ние любви к своему Отечеству, становление ценностного отношения к про​шлому своей страны и осознание личностью духовной связи с ним.

«Патриотизм» — многогранное понятие. Оно включает в себя чувство привязанности к тому месту, где родился и вырос; уважительное отношение к родной культуре и языку, ценностное отношение к традициям своей страны; преданность своему народу; верность Родине, боль за ее проблемы и гордость за достижения; стремление посвятить свои силы ее процветанию отстаивание ее свободы и независимости. Практически все эти стороны патриотизма можно показать, используя потенциал курсов истории России, которые в рамках предметного обучения в школе играют главную роль в решении задач патриотического воспитания. Изучение прошлого своего народа, его тради​ций, обычаев, познание и принятие духовных ценностей '-воей страны играют важную роль в процессе самоидентификации учащихся. Потенциал для ста​новления любви к малой Родине содержит сведения региональной истории. Патриотическое воспитание также осуществляется при изучении примеров проявления любви к Родине других народов в курсах всеобщей истории.

Отбор содержания для решения задач патриотического воспитания во многом зависит от мировоззренческих трактовок понятия патриотизма. Пат​риотическое воспитание всегда связано со становлением национального са​мосознания учащихся. Но в XXI в. обострилась необходимость объединения всего человечества в целях спасения цивилизации. Это делает невозможным национальное обособление стран. Патриотизм сегодня трактуется как пони​мание интереса Отечества в тех высших благах, которые не разделяют, а объе​диняют народы. Поэтому патриотическое воспитание в наши дни связано с осознанием учениками органичного места России в общемировой культуре и истории.

Нельзя путать становление национального самосознания с национали​стическим, шовинистическим. Истинный патриотизм не отрицает уважения к другим народам, он чужд исключительности и самодовольства. История России вбирает в себя прошлое многих народов, проживавших и ныне живу​щих на территории страны. Важно отбирать такое учебное содержание, кото​рое раскрывает не русскую, а российскую историю. Это позволит подвести учеников к пониманию сущности культурно-исторического генотипа много​национальной российской цивилизации. Целям патриотического воспитания служат не только позитивные примеры прошлого страны. Мрачные страницы истории, вызывая чувства горя, потерь, разочарований, ошибок, оказывают глубочайшее воздействие на учеников. Воспитание только на положительных примерах ведет к конформизму, возникновению двойного конъюнктурного сознания учащихся.

Патриотическое воспитание на уроках истории осуществляется при ком​плексном использовании методов обучения, связанных с развитием чувств, сознания, оценочных суждений о судьбах Родины. Важную роль в решении задач патриотического воспитания играет внеклассная деятельность школь​ников: работа в военно-патриотических клубах, краеведческих кружках, встречи с выдающимися людьми, изучение своей родословной, поисковая, экскурсионная и музейная работа; художественные и литературно-драмати​ческие композиции, посвященные памятным датам, и т. д.

16 февраля 2001 г. постановлением Правительства РФ утверждена Госу​дарственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы», где определены основные пути развития патриотического воспитания, его основные компоненты.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание гражданское, Вос​питание нравственное, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание толерантности**(от лат. tolerantia — терпение) — часть совре​менного процесса*гражданского воспитания,*направленная на становление у учащихся терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, верова​ниям, мнениям, идеям. В социологии толерантность — это принцип отношений между людьми, основанный на признании и уважении разной этниче​ской, национальной, религиозной и иной принадлежности, других взглядов; это основополагающий демократический принцип, тесно связанный с идея​ми плюрализма, социальной справедливости, прав человека. В школьном ис​торическом образовании воспитанию толерантности способствует ут​верждающийся сегодня цивилизационный подход к изучению историческо​го процесса. Он позволяет фиксировать внимание учащихся на своеобразии развития, уникальности каждой цивилизации, тем самым изначально закла​дывая понимание истории как поликультурного процесса. Эта идея макси​мально реализуется при изучении всеобщей истории, в первую очередь при раскрытии позитивного опыта созидательного совместного взаимодействия народов в прошлом и губительных последствий для людей войн и конфлик​тов. Важное место занимает также отбор материала о развитии нашей страны в прошлом как конгломерата культур многочисленных народов России. Вос​питание толерантности осуществляется при использовании диалоговых и коммуникативных методов обучения истории, познавательных задач, направленных на выявление объективных причин, различий в историческом развитии государств и народов, ценностного отношения к духовным дости​жениям и традициям различных народов.

См. также *Альтернативные ситуации, Воспитание гуманистическое, Вос​питание основ плюралистического сознания, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание эстетическое**— целенаправленное педагогическое воздейст​вие в процессе обучения истории в целях формирования способности учащихся воспринимать и понимать памятники духовного наследия прошлого, оценивать их художественные достоинства, определять их место в истории культуры, стимулировать развитие художественного творчества, связанного с исторической тематикой.

Потенциал истории в области эстетического воспитания состоит в рас​крытии взаимосвязи жизни и ее художественного отражения во все периоды существования различных цивилизаций. В отличие от других предметов ис​тория позволяет составить обобщенное, целостное представление об истори​ческой обусловленности, этапах развития и взаимосвязи основных видов ли​тературы и искусства (театра, музыки, живописи, архитектуры, скульптуры), о духовных достижениях, художественных ценностях и эстетических идеалах разных народов, об эволюции художественных направлений и стилей. Обращение к художественным памятникам прошлого и произведениям историче ского жанра позволяет создать содержательную основу для развития обще​культурного кругозора, эстетических вкусов учащихся, становления их оце​ночных суждений в области культуры.

Особую роль в решении задач эстетического воспитания на уроках исто​рии играет *метод наглядного обучения,*приемы эмоционально-образного воз​действия и установления межпредметных связей (с литературой, изобрази​тельным искусством, музыкой, мировой художественной культурой и т.п.), задания на формирование эстетических оценочных суждений, выполнение творческих работ по исторической тематике (написание рассказов, стихов, рисование и т. д.), эффективны и *уроки-экскурсии, драматизации,*творческие игры.

Формами внеклассной работы по эстетическому воспитанию являются посещение театров, музеев, проведение исторических вечеров и конкурсов творческих работ учащихся по истории, просмотры художественных филь​мов исторического жанра и т. п.

См. также *Воспитание в обучении истории, Метод и приемы воспитания.*

**Воспитание этическое**— составная часть нравственного воспитания, преследующая цель ценностно-осознанного освоения учащимися норм по​ведения, соответствующих моральным требованиям современного общества. В процессе обучения истории предполагает достижение данной цели на ос​нове знакомства учащихся с нормами исторической этики своего народа, своей страны, а также других государств и народов и стимулирование на этой основе процесса нравственного самоопределения личности, приобретения опыта собственного этического поведения.

В целях этического воспитания отбирается историческое содержание, ха​рактеризующее этику взаимоотношений между людьми в культуре разных исторических периодов: отношение к старшим (например, конфуцианство), к женщине (ислам, нацизм, феминизм), к воспитанию детей (Спарта, Совет​ское государство), к семье (законы Хаммурапи, Домострой); особенности корпоративной этики внутри социальных групп (купечество, пролетарии и т. д.). Также раскрывается эволюция многих этических понятий: любовь, не​нависть, верность, дружба, предательство, честь, благородство, достоинство и т. д.

В процессе этического воспитания эффективно использование приемов эмоционально-образного воздействия, подведения под понятия историче​ской этики, решение познавательных задач на выявление внутренних мо​ральных мотивов действий исторических героев, оценку поступков людей с позиций этики изучаемой эпохи и наших дней, а также проведение *уроков драматизации, ролевых игр,*дискуссий, использование форм парного и груп​пового сотрудничества и взаимообучения для приобретения учениками опы​та коммуникативной культуры поведения.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание нравственное.*

**«Вотум доверия к источнику»,**см. *Источниковедческие игры.*

**Временные представления,**см. *Представления временные.*

**Г**

**Генеалогическая (родословная) таблица,**см. *Таблица генеалогическая (ро​дословная*

**Гимназия (обучение истории)**(от греч. «казенное», «гражданское учебное заведение») — особый вид среднего общеобразовательного учебного заведе​ния, обеспечивающий углубленное обучение школьников по определенным *образовательным областям,*ориентированный на формирование совокупно​сти личностных характеристик выпускника как носителя культуры, интелли​гента на дальнейшее получение высшего образования. Термин заимствован из древних Афин. Впервые гимназией была названа средняя школа, открытая в Германии в г. Страсбурге в 1538 г. В России по указанию Петра I лютеран​ским пастором Э. Глюком в 1703 г. была основана первая школа с гимназиче​ской программой для подготовки юношей. Первая российская светская Ака​демическая гимназия возникла в 1726 г., в программу обучения гимназии была включена история. В первой половине XIX в. складывается модель классического образования в гимназии. Историческое образование занима​ло второе место по количеству часов среди изучаемых предметов. Историче​ские знания гимназисты также приобретали на уроках по древнегреческому языку и латыни. На всем протяжении существования гимназического обра​зования в дореволюционной России история являлась одним из основных, базовых предметов. В 1917г. гимназии были реорганизованы в общеобразо​вательные школы. С 1989 г. в Российской Федерации название «гимназия» принимают некоторые средние общеобразовательные школы с углубленным изучением ряда предметов.

Гимназия, как и *лицей,*является ОУ повышенного статуса. В гимназии предоставляется возможность способным учащимся не только освоить базо​вый компонент содержания образования, но также углубить свои знания за счет расширенного изучения базовых курсов по профилю гимназии и введе​ния в структуру обучения предметов школьного (гимназического) компонен​та. В практике обучения встречаются гимназии гуманитарного, эстетическо​го, математического и ряда других профилей. В гимназиях усиленная подго​товка осуществляется с младших классов (прогимназические классы).

Гимназия отличается от других типов ОУ наличием условий для форми​рования широкого общекультурного кругозора учащихся, развития у гимна​зистов устойчивых познавательных интересов, потребности в интеллектуаль​ной, творческой деятельности, для осознанного самоопределения, самораз​вития, самообразования, становления направленности на дальнейшее обр а-зование. В программах предметов гуманитарного цикла выделяются филологический, культурологический, нравственно-эстетический, истори-ко-научный компоненты содержания.

Важную роль в формировании широкого гуманитарного образования гимназистов играют курсы истории. При их изучении целесообразно не столько объемное наращивание учебного содержания, сколько раскрытие истории как носительницы общей гуманитарной культуры. Это предполагает предъявление более высоких требований к интеграции исторических знанийс содержанием других предметов гуманитарного цикла, к глубине осмысле​ния исторического материала, к уровню развития познавательных, исследо​вательских умений и творческих способностей.

Компонентом ИО в гимназии является раскрытие вопроса о влиянии ис​торических знаний на развитие зарубежной и отечественной культуры (на​пример, введение сведений о произведениях исторического жанра, которые связаны с темами уроков истории). В обучении истории в гимназии должны преобладать формы и методы *развивающего, проблемного обучения,*которые призваны обеспечивать индивидуальный подход к учащимся для раскрытия их потенциала и приобретение личного опыта в области художественного и научного исторического творчества; стимулировать действенное, осознан​ное присвоение учениками гуманистических ценностей и создавать условия для становления на этой основе мировоззренческих позиций гимназистов; развивать устойчивый познавательный интерес и ценностное отношение к истории и культуре научного исторического познания, развивать историче​ское мышление и способности учащихся к самостоятельному анализу, оцен​ке сведений о прошлом и интегрировать эти умения в любые сферы своей жизнедеятельности.

Результативность деятельности учителя в условиях гимназического обу​чения истории зависит от способности проектировать такие учебные про​граммы, выбирать такие учебники, которые соответствуют образовательному маршруту учащихся конкретной гимназии и при этом обеспечивают реализа​цию нормативных требований к ИО, подготовку учащихся к поступлению в вузы.

См. также *Проектирование учителем процесса обучения истории, Школь​ный компонент среднего исторического образования.*

**Гора Петр Васильевич (1919—1988)**— отечественный методист, кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Московского государственного педагогического университета им. В.И. Ленина. Педагогическую деятельность начал в 1937 г. учителем в средней школе. С 1953 г. преподавал в вузах Москвы и Калинина. Автор более 80 научных трудов по различным вопросам методики преподава​ния истории.

Монография «Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе» (М., 1971) представляет собой глубокое и системное исследование наглядного обучения истории в отечественной методике. Здесь рассмотрены вопросы места и роли наглядного обучения истории, принципы отбора и использования средств наглядного обучения, психоло​го-дидактических основ организации наглядного обучения. Гора предложил классификацию наглядных средств по содержанию и характеру историческо​го образа (подлинные вещественные памятники прошлого, изобразительные наглядные средства, условно-графические средства). Ученый считал, что при построении методики обучения истории нужно исходить из конкретного со​держания школьного курса, в том числе при отборе средств наглядности и приемов работы с ними. В последней работе «Повышение эффективности обучения истории в средней школе» (М., 1988) Гора рассмотрел основные вопросы методики преподавания истории в школе (как они виделись в 80-е гг.). Одним из первых Гора подошел к обучению истории как к процессу деятель​ности учителя и ученика. Большое внимание уделял проблемам целеполагания в обучении истории, разрабатывал общие подходы к отбору учебного ис​торического материала, дал классификацию и характеристику основным компонентам учебного содержания (природные условия исторического про​цесса, материальные предметы, люди — типичные представители классов, факты типичные, факты-события, факты внешние и факты, характеризую​щие сущность, взаимосвязи, закономерности. Методист предложил свой подход к классификации методов и группировке приемов обучения истории. Гора внес существенный вклад в развитие вузовского методического образо​вания. Он разработал программу учебного курса по методике преподавания истории и методические рекомендации к ней. Под его научным руково​дством подготовлены и защищены 27 кандидатских диссертаций.

**Государственный образовательный стандарт (ГОС)**(от англ, standard — норма, образец для сопоставления с ним других, подобных объектов) — основной нормативный документ, определяющий общеобразовательный уро​вень, который должен быть достигнут выпускниками при любой форме обу​чения. Создание ГОС предусмотрено Законом РФ «Об образовании» 1992 г. (ст. 7) в целях сохранения единого образовательного пространства на территории страны в условиях вариативного обучения. ГОС призван определить систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности и отражающих общественный идеал (социальный за​каз), учитывать возможности реальной личности и системы образования по достижению государственных требований. Основными объектами стандар​тизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки выпускников. Нормы и требования, установ​ленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования. Формы организации образовательного процесса, мето​ды и приемы воспитания и обучения к сфере регулирования государствен​ным образовательным стандартом не относятся. Опубликованный в 2004 г. вариант ГОС включает три компонента: федеральный — устанавливается Российской Федерацией; региональный (национально-региональный) — субъектом Российской Федерации; образовательного учреждения — само​стоятельно устанавливается образовательным учреждением.

В ГОС по ступеням общего образования (начальное общее, основное об​щее, среднее (полное) общее образование) представлены требования федерального компонента к содержанию предметного обучения на базовом и про​фильном уровнях. На каждой ступени обучения предметные требования изло​жены по образовательным областям. Они включают цели изучения учебного предмета, обязательный минимум содержания основных образовательных программ по данному учебному предмету, требования к уровню подготовки выпускников по данному учебному предмету. Федеральный компонент — основная часть стандарта, обязательная для всех государственных, муници​пальных и негосударственных образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы общего обра​зования.

На основе требований ГОС федеральные органы управления образова​нием разрабатывают федеральный базисный учебный план, примерные про​граммы по учебным предметам федерального компонента, контрольно-из​мерительные материалы для государственной (итоговой) аттестации выпуск​ников на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образова​ния по учебным предметам федерального компонента, критерии присвоения грифов, допускающих или рекомендующих использование учебной литера​туры по предметам федерального компонента в общеобразовательных ;чреж-дениях Российской Федерации.

См. также *Учебный план.*

**Граждановедение**— система учебных курсов в 5—9 классах. Входит в об​разовательную область «Обществознание» и рассматривает те социальные проблемы, которые имеют личную значимость для учащихся. Курсы граждановедения появились в системе среднего образования РФ на рубеже XX—XXI вв., когда шел интенсивный поиск нового обществоведческого об​разования (см. *Обществознание).*

Цель курсов — *гражданское воспитание,*формирование ценностно-осоз​нанного отношения учащихся к своим правам и обязанностям по отношению к обществу и государству, готовности к осуществлению общественно значи​мых действий.

Курсы по граждановедению ориентированы на развитие способности учащихся формулировать и отстаивать свои суждения по современным социальным проблемам. Программы курсов содержат, как правило, ряд смысло​вых разделов, относящихся к различным обществоведческим дисциплинам. Помимо этого, они предполагают установление интегративных связей с учебными предметами других образовательных областей. Содержательной основой курсов является Конституция Российской Федерации 1993 г. и весь комплекс федеральных законов. Тема политики рассматривается прежде все​го как процесс участия гражданина в организации власти на всех уровнях и влияние рядового члена общества на властные структуры. При изучении во​просов права преимущественное внимание обращается на раскрытие прин​ципов права, его регулятивной функции, на разъяснение сущности правово​го государства, прав личности и способов их защиты, на задачи обеспечения справедливого правосудия и правопорядка. Раздел морали, тесно связанный с материалом всех изучаемых тем, ученики постигают, анализируя факты проявления нравственности в поведении конкретных людей. На этой основе осуществляется формирование их нравственного самознания. Экономика изучается как важнейшая сфера жизнедеятельности человека. Знания этого раздела должны стать основой экономического мышления современного че​ловека, способного активно участвовать в хозяйственной жизни общества и добиваться экономической независимости и материального благополучия. Экологические явления рассматриваются во взаимосвязи с политическими, правовыми, нравственными и экономическими проблемами. Учащиеся должны не только осознать важность этих проблем, но и видеть возможность влияния социума на их разрешение. Межнациональные отношения, как сфе​ра общественной жизни, рассматриваются с позиций социологии и этнопси​хологии. Цель раздела «Гражданин в семье» — показать учащимся роль семьи в поддержании материального и духовного благополучия общества. При​кладная функция этого компонента содержания — психологическая подго​товка школьников к семейной жизни. Темы, посвященные армии, призваны формировать у школьников морально-психологическую готовность к защите Отечества, помочь выработать представление о месте Вооруженных Сил в жизни российского общества, о возможных перспективах развития армии и путях влияния на этот процесс. В разделе о здоровом образе жизни рассмат​риваются социально-психологические корни таких социальных явлений, как наркомания, курение, пьянство, СПИД, а также преимущества здорового об​раза жизни.

В процессе освоения курсов «Граждановедение» создаются условия для непрерывной образовательной деятельности личности, для удовлетворения потребностей учицихся в социализации, самореализации.

См. также *Правовое образование.*

**Гражданское воспитание,**см. *Воспитание гражданское.*

**Групповое обучение**— форма организации учебного процесса на основе разделения учебного коллектива на малые группы, выполняющие различные задания по содержанию учебного материала или по способам учебной дея​тельности в целях реализации дифференцированного подхода к учащимся.

В педагогике принято выделять следующие виды групповой работы (И.М. Чередов): кооперативно-групповая (разные группы выполняют отдельные части общего задания; например, изучают тему по разным историче​ским источникам); звеньевая — предполагает групповую работу над единым для всех заданием (здесь возможны группы равного состава или разноуровне​вые, в последнем случае дифференциация проявляется в уровне требований к конечному результату); индивидуализированно-групповая (сначала учебный материал объясняется всему классу, затем основная часть учащихся получает задания для работы, а со слабыми учениками материал разбирается еще раз в индивидуальном порядке); дифференцированно- групповая (напоминает предыдущую форму работы с той разницей, что вторично материал объясня​ется не отдельно учащемуся, а целой группе, в то время как средние и силь​ные ученики выполняют задания на закрепление). Группы могут быть ста​бильными, например по колонкам (что более удобно для учителя и эконо​мично во времени), и нестабильными (более сложный в организационном плане вариант, но более гибкий при учете индивидуальных особенностей ученика).

В зависимости от педагогических целей различают объединение учени​ков в группы: по интересам, что является дополнительным стимулом к совместной деятельности по выполнению заданий; по уровню познавательных возможностей учеников — сильные, слабые, средние, чтобы стимулировать самостоятельное освоение учебного содержания, выполнение заданий раз​ной степени сложности с опорой на зону ближайшего развития каждой груп​пы (во внимание берется темп обучения, уровень знаний и умений); с одинаковым соотношением сильных, средних и слабых учащихся, с целью обеспе​чить познавательную деятельность с опорой на сильных учеников каждой группы (которые играют роль лидеров при выполнении заданий) или равные условия в соревновательных играх- Желательно не включать в одну группу учеников, не испытывающих симпатий друг к другу; учащихся с низким ста​тусом лучше направлять в те группы, где отношение к ним будет нейтраль​ным; создавать дополнительные условия для комфортного обучения за счет поиска коллективного решения, взаимопомощи, для установления обратной связи (с одноклассниками, учителем). При правильной организации группо​вое обучение способствует развитию умений учащихся работать в коллекти​ве, толерантного отношения к одноклассникам, становлению коммуника​тивной культуры. Широко применяется в игровых ситуациях, в дискуссиях, на уроках лабораторного типа.

См. также *Дифференциация в обучении истории, Парное обучение.*

**Гуманистическое воспитание,**см. *Воспитание гуманистическое.*

**Д**

**Дайри Нейт Георгиевич (1905—1990)**— отечественный методист, доктор педагогических наук. Преподавательскую деятельность в школе начал в 1936 г. Участник Великой Отечественной войны. В послевоенные годы — учитель истории в школе № 1 г. Химки. С 1956 г. и до конца жизни работал в НИИ содержания и методов обучения (в дальнейшем НИИ общего среднего образования) АПН СССР. За это время создал более 400 научных трудов по различным проблемам методики преподавания истории (среди них 12 книг). Активная научная деятельность Дайри пришлась на 50—80-е гг. XX в. Его труды оказали существенное воздействие на развитие методики преподава​ния истории как отрасли научного знания. Одна из первых работ (Экспери​ментальное исследование в старших классах средней школы. М., 1958) посвя​щена месту и изучению приемов текущей проверки знаний по истории (рас​сказ, ответы учащегося на вопросы, ответ в виде составления на доске плана изложения, таблицы, разбор ответа учащегося), методическим условиям их применения. Лейтмотивом творчества ученого выступало стремление к по​иску максимально эффективных средств активизации познавательной дея​тельности ученика. Эта тема получила развитие в исследовании «Обучение истории в старших классах» (М., 1966), где поставлена проблема самостоя​тельности учащихся в обучении. Дайри заложил основы *развивающего*и *про​блемного обучения*истории, показал эффективность применения логических (проблемных) заданий на уроках в старших классах, продемонстрировал воз​можности построения системы дифференцированных заданий для самостоя​тельной работы в рамках учебной темы. Указанные труды ученого заложили основы методического *эксперимента.*Дайри внес большой вклад в изучение проблем, связанных с подготовкой и проведением урока истории. Концен​трированное выражение эта тема нашла в работах «Современные требования к уроку истории» (М., 1978) и «Основное усвоить на уроке» (М., 1987). Требо​вания к уроку истории здесь изложены по следующим линиям: полноцен​ность содержания урока; полноценность педагогического замысла; мотива​ция учения; реализация замысла на основе высокой активности всех позна​вательных процессов, ведущей роли самостоятельной деятельности учащих​ся и ее рационального сочетания с усвоением готовых знаний; правильный выбор и применение учителем разнообразных источников сообщения уча​щимся знаний и использование различных приемов учебной работы; ориен​тация на обучение всех учащихся, гибкость методики урока, воспитание ин​тереса к предмету. Ученым были рассмотрены вопросы конструирования урока истории, его вариативности.

Дайри как автор и редактор принимал участие в создании фундаменталь​ного учебного пособия по методике обучения истории. (Ч. 1—2. М., 1978).

**Дедуктивный метод в обучении истории,**см. *Метод дедуктивный в обучении истории.*

**Декламация**— прием художественного (выразительного) чтения истори​ческих источников, как правило, произведений художественной литературы, учителем или учениками. Используется на уроках и во внеклассной работе в целях эмоционально образного воздействия при решении задач воспитания нравственных, эстетических чувств. Декламация требует прочтения текста в соответствии с требованиями, предъявляемыми к художественному чтению. В целях усиления эмоционального воздействия также возможно при чтении художественного текста использование музыкального сопровождения (при​ем мелодекламации) или демонстрации репродукций произведений искусст​ва. Приемы смыслового, выразительного чтения текста учащимися форми​руются на основе *межпредметных связей*с курсом литературы.

См. также *Драматизация, Устный метод, Цитирование.*

**Деятельностный подход в обучении истории**базируется на отечественной об​щепсихологической теории деятельности человека (АН. Леонтьев) и соответ​ствующих ей психолого-педагогических теориях (П.Я. Гальперин, С.Л. Ру​бинштейн и др.), трактующих учение как процесс познавательной деятельно​сти ученика, его взаимодействия с миром. Предполагает такую организацию обучения, при которой ученик не пассивно воспринимает учебный материал, излагаемый учителем, а приобретает и осмысляет учебную ин​формацию в процессе собственной познавательной деятельности. В педа​гогике (Т.И. Шамова) выделяют следующие структурные компоненты уче​ния как вида деятельности: мотивационный, ориентационный (принятие учеником цели будущей учебно-познавательной деятельности, ее планиро​вание и прогнозирование), содержательно-операционный (способы овладе​ния знаниями), ценностно-волевой (внимание, воля, эмоции помогают осуществлению учебной деятельности), оценочный (происходит соотнесение результата с поставленной целью).

Деятельностный подход составляет методологическую основу большин​ства современных методических исследований. Его использование в обуче​нии истории имеет свою специфику. Ряд учебных предметов деятельностны по своей природе, в свое основное содержание включают знания о способах познавательной деятельности (например, в математике — это теоремы, в русском языке — правила правописания и т. д.), и главная цель обучения этим дисциплинам связана с овладением соответствующим этим знаниям способом деятельности (решать задачи, грамотно писать). Программы по этим предметам строятся в логике раскрытия содержания и овладения адек​ватными ему способами учебных действий, причем сразу же после сообще​ния знаний (изучение теоремы — решение задач и т. д.).

История по своей природе — наука знаниевая, а не деятельностная. Ее основное содержание — теоретические и фактические сведения о прошлом, без познания которых невозможна самостоятельная деятельность учащихся. Их освоению необходимо отводить значительное время на каждом уроке. На начальном этапе обучения ученики не владеют ни историческими знаниями, ни умениями самостоятельного познания прошлого. Знания о способах учеб​ной деятельности (как овладевать и пользоваться исторической информаци​ей) отсутствуют в содержании базовой исторической науки. Им не определе​но место в учебной программе по предмету. При этом обучение истории стро​ится в логике раскрытия исторического содержания: даже привносимые учи​телем в урок знания о способах исторического познания и формируемые на этой основе учебные умения (например, умение работы с документом) дале​ко не всегда можно закрепить на следующем занятии (его содержание может не требовать работы с документом). Переход к самостоятельной познаватель​ной деятельности учащихся в процессе обучения истории носит длительный характер, происходит постепенно. По мере овладения учениками учебными учениями происходит перераспределение функций учебной деятельности (планирование логики изучения исторического содержания, выбор и исполь​зование приемов учебной деятельности, осуществление контроля и т. д.) от учителя к ученикам. Реализация деятельностного подхода в обучении исто​рии требует соблюдения целого ряда методических условий: оптимального отбора собственно исторического материала урока, выделения резерва вре​мени для решения задач формирования умений учебной деятельности; отбо​ра и введения в содержание ИО знаний о способах учебной деятельности, ле​жащих в основе формирования умений; специального *тематического плани​рования*системы опорных уроков для отработки учебных действий; организа​ции процесса обучения истории на основе использования способов *управления процессом познавательной деятельности учащихся.*

См. также *Развивающее обучение истории.*

**Диагностика в обучении истории**(от греч. diagnostikos — способный распо​знавать) — способ получения объективной информации о процессе и резуль​татах освоения учащимися предметного содержания в целях совершенство​вания на основе этих данных методики предметного обучения. Диагностиче​скую деятельность осуществляют исследовательские организации, органы образования и сам учитель. Впервые вопрос о диагностической деятельности учителя истории был поставлен и исследован в наши дни (Э.В. Ванина, О.Б. Стрелова и др.). Эта новая функция учителя, появившаяся в связи с пе​реходом на вариативную систему обучения истории и возрастанием ответст​венности педагога за выбор программ, учебников и методики обучения. Диагностическая деятельность учителя также обусловлена задачами глубокого изучения возможностей и интересов учащихся для реализации индивидуаль​ного потенциала школьников в обучении истории.

Различают комплексную и аспектную диагностику процесса обучения истории. Комплексная диагностика предполагает получение всесторонних данных: о результатах освоения учащимися исторических знаний; об уровне развития познавательного интереса и овладения учебными умениями; о ценностных ориентациях школьников; о приобретенном опыте самостоятель​ной познавательной и творческой деятельности. Аспектная диагностика предполагает получение данных об отдельных результатах обучения. Она, как правило, проводится в связи с возникающими в обучении проблемами в целях определения и устранения причин негативных явлений (например, при возникновении затруднений учеников с освоением теоретического материа​ла, с выполнением познавательных заданий и т. д.). Комплексная диагности​ка проводится систематически при изучении курсов истории и состоит из трех этапов. Ее задания строятся таким образом, чтобы можно было сравни​вать результаты на основе единых параметров. Исходная диагностика прово​дится перед началом изучения курса, ее главная цель — определить старто​вый уровень познавательных возможностей учеников, их интересы для точ​ного планирования процесса обучения в соответствии с потенциалом данных школьников. Это позволяет выявить тех учеников, которые не вполне готовы к освоению нового курса, и наметить меры по компенсирующему обучению, методическому групповому, индивидуальному сопровождению проблемных учащихся, а также дифференцировать задания для сильных учащихся. Про​межуточная диагностика в середине изучения курса позволяет отследить процесс освоения исторического содержания и при необходимости откор​ректировать его. Итоговая диагностика в конце изучения курса направлена на получение данных о результатах обучения, позволяет выявить динамику в освоении учениками исторического содержания, выверить правильность вы​бора программ, учебников, методики обучения. Способы диагностики долж​ны быть минимально трудоемки: тесты, анкеты, познавательные задания. В совокупности они составляют *диагностическую методику.*Данные, полу​ченные в ходе диагностики, должны иметь однозначную интерпретацию. Способы фиксации и обработки полученных в ходе диагности данных долж​ны предполагать их дальнейшее использование, служить основой для *коррек​ции процесса обучения.*

Диагностика проводится в учебное время на специальном уроке (или фрагментарно на нескольких уроках). Учащиеся должны быть осведомлены о ее целях и задачах. Диагностика всегда является способом проверки результа​тов обучения. Но за выполнение диагностических заданий выставлять оцен​ку можно только в том случае, если это не противоречит требованиям к инди​видуальному уровню подготовки ученика.

**Диагностическая методика**— совокупность методических разработок учителя (методиста) с целью получения и использования информации о процессе и результатах освоения учащимися истории. По дидактическим целям различаются общая диагностическая методика для получения всесторонних данных об этапах освоения учащимися истории и аспектная — об отдельных проблемах обучения истории. Диагностическая методика включает в себя следующие компоненты: цель проведения диагностики и план диагностиче​ского исследования; параметры диагностики, проверяемые единицы знаний, умений; диагностические материалы для учащихся: анкеты, тесты, познава​тельные задания. Диагностические материалы и способы получения инфор​мации должны быть отобраны таким образом, чтобы информация, получен​ная с их помощью, была достоверна, достаточна, лаконична, соответствовала поставленным задачам.

Учащимся необходимо сформулировать причины, по которым они при​нимают участие в проведении диагностики. Важно, чтобы условия были ком​фортны для каждого из учеников: диагностические задания должны соответ​ствовать уровню познавательных возможностей учащихся, а форма ответа им понятна. Способы фиксации и обработки полученной информации должны быть минимально трудоемкими и давать возможность представить получен​ную информацию в формате, удобном для анализа и дальнейшего использо​вания.

Диагностическая методика предполагает получение однозначного ре​зультата о познавательных возможностях учащихся по истории на определенном этапе обучения, на основе которого проводится*коррекция процесса обуче​ния*истории.

См. также *Диагностика в обучении истории, Коррекция процесса обучения истории.*

**Диалоговое мышление (ученическое),**см. *Историческое мышление (учени​ческое).*

**Диапозитивы в обучении истории**(от греч. dia — через и лат. positivus — по​ложительный) — разновидность экранной наглядности, представляет собой позитивное фотографическое изображение на светочувствительном слое с прозрачной подложкой (пленка). Диапозитивы проецируются на экран и по​зволяют демонстрировать изображение крупным планом. Их демонстрация возможна с помощью диапроектора (кадропроектора, слайдпроектора) — специального оптико-механического прибора. Изготавливаются диапозити​вы либо в виде отдельных кадров (слайдов), либо серии кадров на одной пленке, объединенных общей темой в виде диафильмов. В советское время были выпущены учебные диафильмы и серии слайдов ко многим темам школьных курсов истории. Кадры диафильма, кроме изображения, содержа​ли соответствующий ему текст. В практике обучения использовались и сю​жетные художественные диафильмы (художественные изображения, сопро​вождаемые литературным текстом по исторической тематике). В настоящее время использование слайдов, которые более удобны, в практике преподава​ния представлено шире, чем использование диафильмов. Слайды позволяют учителю отбирать не все, а отдельные кадры, соответствующие замыслу уро​ка, и демонстрировать в последовательности, заданной структурой и содержанием урока. В обучении используются также слайды, изготавливаемые са​мим учителем или учениками.

Диапозитивы могут представлять собой документальный снимок, карту, схему, картину, портрет, карикатуру либо учебную композицию событийно​го или типологического характера. Включение диапозитива в качестве одно​го из элементов наглядности целесообразно на любом уроке, особенно оп​равданно, если они представляют документальный материал. Благодаря ста​тичности изображения и неограниченного времени для его демонстрации возможен показ отдельных деталей и фрагментов изучаемого объекта. Эти пособия особо ценны при изучении вопросов культуры, истории повседнев​ной жизни. Менее оправданно применение диапозитивов при изучении ди​намики событий (например, истории войн). Приемы использования отдель​ных слайдов или кадров диафильма практически не отличаются от методики работы с остальными наглядными пособиями. Демонстрация диапозитивов должна быть подготовлена предшествующим изложением учителя, его рас​смотрение требует небольшой паузы. Последующее изучение материала долж​но строится исходя из содержания демонстрируемого изображения, с опорой на него (приемы описания, рассказа, беседы, объяснения). Экспериментально установлено, что в памяти учеников остаются представления только о тех изображениях, с которыми велась целенаправленная работа по их воспри​ятию. Поэтому важно правильно определять оптимальное количество демон​стрируемых кадров. Они в первую очередь должны обеспечивать освоение основного учебного содержания. На повторительно-обобщающих уроках возможно использование большого числа диапозитивов, уже известных по предыдущим занятиям.

**Диафильмы,**см. *Диапозитивы в обучении истории.*

**Дивергентное мышление (ученическое),**см. *Историческое мышление (учени​ческое).*

**Дидактические принципы в обучении истории**(от лат. principum — начало, основа) — фундаментальные положения педагогической науки, лежащие в основе предметного обучения. Это обобщающие теоретические положения, применяемые ко всем явлениям, исследуемым в дидактике. В основе прин​ципов обучения лежат уже познанные закономерности учебного процесса. Дидактические принципы являются руководством к практической деятель​ности педагогов для регулирования проблем, возникающих в обучении. Их структура и содержание разрабатываются в педагогической науке на протя​жении длительного времени. Я.А. Коменский еще в XVII в. выделил принци​пы наглядности, прочности, последовательности и преемственности в обуче​нии. В каждый период развития дидактики ее принципы дополнялись новы​ми структурными компонентами, углублялись или изменялись.

В отечественной педагогической литературе XX в. проблема принципов обучания рассматривалась в основополагающих трудах по дидактике (В.И. Загвязинский, *И.Я. Лернер,*М.И. Скаткин, П.Т. Пидкасистый и др.), а их использование в обучении истории — в методических исследованиях и публикациях *(Н.В. Андреевская, П.С. Лейбенгруб, Н.Г. Дайри*и др.). В совре​менной педагогике нет однозначного подхода к структуре и содержанию принципов обучения. Несмотря на различия в их обосновании в большин​стве случаев в дидактике выделяются такие основные общие принципы: научности, доступности, систематичности, развивающего обучения, наглядно​сти, воспитывающего обучения, связи с современностью. В методике дидакти​ческие принципы конкретизируются применительно к отбору содержания, формам и методам предметного обучения в соответствии с закономерностями процесса предметного обучения (см. *Историческое познание (ученическое)).*

Принцип научности трактуется как построение содержания ИО на основе данных базовой исторической науки и как соответствие учеб​ного процесса уровню достижений современных психолого-педагогических наук. В современной исторической науке нет единых методологических ос​нов освещения прошлого, конкретные факты излагаются инте^лретационно и оцениваются неоднозначно (см. *История (наука)).*Реализация принципа научности к отбору содержания в этих условиях может проявляться в по​строении вариативных моделей предметного содержания на тех или иных ме​тодологических основах, но соответствующих целям ИО и закономерностям процесса изучения истории в школе (см. *Содержание исторического образова​ния).*В рамках каждой модели содержание учебных курсов должно строиться системно, целостно на одной историко-методологической основе. Отбор конкретного содержания может отражать проблемное состояние базовой науки, включать альтернативные точки зрения на те факты и оценки про​шлого, которые изучаются по школьным программам и доступны для осмыс​ления учениками. В соответствии с достижениями психолого-педагогиче​ских наук совершенствуются содержание и методы ИО, реализуемые на ос​нове принципов деятельностного подхода в образовании (см. *Деятельност-ный подход в обучении истории).*

Принцип доступности в обучении предполагает ориентацию в отборе учебного содержания на особенности усвоения истории учащимися разного возраста с их индивидуальным уровнем подготовки и развития по​знавательных интересов (см. *Индивидуализация в обучении истории).*Прояв​ляется в предоставлении возможности определения содержания и способов обучения на трех уровнях — федеральном, региональном, школьном (учет зоны ближайшего развития ученика); в построении содержания в соответст​вии с моделями элементарных и систематических курсов истории — для ос​новной и средней школы; в создании разноуровневых программ и учебников в рамках одного и того же курса истории. На всех уровнях разработки пред​метного содержания эффективность в реализации принципа доступности проявляется в установлении объема сведений о прошлом, посильного для ос​воения учениками; в выборе логики изложения содержания, понятной уча​щимся; в точном определении степени сложности предъявляемого историче​ского материала, которая в первую очередь связана со сбалансированным со​отношением теоретических и конкретных сведений.

В процессе обучения принцип доступности проявляется в соблюдении методических условий при отборе типов уроков, методов и приемов обучения в соответствии с возрастными возможностями учащихся, в реализации прин​ципов дифференцированного обучения, индивидуального подхода (см. *Диф​ференциация в обучении истории).*В современных методических исследовани​ях наиболее перспективным направлением реализации данного принципа считается использование методов обучения, основанных на актуализации личного опыта учеников (см. *Личностно-ориентированное обучение истории).*

Принцип систематичности предполагает такой отбор и построение учебного содержания, которые обеспечивают последователь​ность и преемственность в познании истории, целостное, системное воспри​ятие прошлого учениками (см. *Проектирование процесса обучения истории).*Это достигается хронологическим построением курсов истории, последова​тельным раскрытием основных периодов процесса исторического развития, такой общностью структурных компонентов исторических знаний, которая позволяет устанавливать различного вида преемственные связи при изуче​нии основных сторон жизнедеятельности людей в истории стран и народов на различных этапах исторического развития. Этот принцип проявляется и в системном (перспективном) тематическом планировании, осуществлении процесса обучения в соответствии с закономерностями познавательной дея​тельности учащихся, в неуклонном возрастании степени самостоятельности школьников в обучении на основе поэтапного освоения ими приемов учеб​ной работы. В процессе обучения он обеспечивается приемами реализации преемственных связей.

Принцип наглядности в обучении истории проявляет​ся традиционно в формировании исторических знаний на основе создания образных представлений о людях, событиях, явлениях, памятниках культуры средствами *изобразительной, условно-графической*и *предметной наглядности.*Актуальность его соблюдения обусловлена выявленными психологами тен​денциями к возрастанию у учащихся зрительной, а не книжной культуры восприятия знаний, объективными процессами расширения способов комму​никативного общения (в том числе — международного) людей при помощи не только языка, но и многообразных знаковых систем, особенно распро​страненных в рамках компьютерного взаимодействия в Интернете. Благо​приятные условия для реализации данного принципа создаются внедрением современных технических средств обучения, в том числе компьютерных про​грамм (см. *Наглядный метод обучения истории, Компьютеризация обучения ис​тории).*

Принцип развивающего обучения применительно к отбору учебного исторического содержания предполагает формирование широкого кругозора учащихся за счет введения в содержание школьных кур​сов сведений общекультурного значения, которые создают историческую канву для познания духовных исканий и достижений человечества в различ​ных областях жизнедеятельности; такой отбор материала о прошлом, который содержит достаточный потенциал для развития личностных качеств, ду​ховного мира учащихся; реализацию программы формирования общеучеб​ных и специальных умений учащихся; введение знаний о способах познава​тельной деятельности, адекватных методам исследования, применяемых в базовой науке (см. *Развивающее обучение истории).*

Владение рациональными способами исторического познания и осмыс​ления учебного исторического материала обеспечивает реализацию прин​ципа сознательностив обучении, что проявляется в осознанномвыборе самими школьниками индивидуальных способов исторического по​знания, присвоения и применения знаний.

Принцип воспитывающего обучения в своем содер​жании претерпел существенные изменения в современной педагогике и методики. В силу переориентации общества на ценности плюралистического сознания отказались от трактовки воспитания как способов оказания прямо​го воспитательного воздействия на ученика в процессе обучения. Сейчас предполагается создание в процессе обучения условий для становления соб​ственной жизненной позиции ученика. Изменилось направление использо​вания воспитательного потенциала истории. Методы обучения орие л.'ирова-ны теперь в первую очередь на решение проблем гуманизации образования, гражданского воспитания на основе развития ценностных ориентации школьников (см. *Воспитание в обучении истории).*

Принцип связи обучения с современностью в по​строении исторического содержания проявляется в более подробном изуче​нии тех исторических периодов, которые приближены к нашим дням; в оцен​ке актуальности тех или иных событий и явлений прошлого, изучаемых в школьных курсах, и в развертывании в обучении соответствующего материа​ла. В методах обучения он связан с использованием интерактивных технологий, связанных с познанием окружающей среды, и информационно-комму​никативных технологий компьютерного обучения. Данный принцип прояв​ляется в создании в процессе обучения истории условий для успешной адап​тации (социализации) выпускников в современном обществе.

**Дискуссия**в обучении истории (от лат. discussio — рассмотрение, исследо​вание) — способ, основанный на активном диалоге сторон по отстаиванию своей точки зрения на проблемы, связанные с познанием прошлого и имею​щие альтернативные решения. В методической литературе термин «дискус​сия» не имеет однозначного толкования: трактуется как метод обучения (в классификации методов по способам познавательной деятельности учащих​ся), употребляется в значении приема обучения (диалогический прием уст​ного метода обучения), используется для обозначения типа,урока и формы внеклассной работы. Элементы дискуссии стали внедряться в обучение исто​рии в конце XIX — начале XX в. Ее использование в современной практике нашло отражение в методических публикациях и исследованиях (М.В. Ко-роткова, М.Т. Студеникин и др.)

Главная цель дискуссии в обучении истории — выработка ценност​но-осознанного отношения учеников к изученному материалу, их самоопределение в рассматриваемых проблемах. Проведение дискуссии позволяет учащимся осмыслять, закреплять, применять, углублять, оценивать и пере​оценивать исторические знания. Она способствует развитию проблемного и критического мышления учащихся, умений излагать и отстаивать свою точку зрения (ввести диалог), коммуникативной культуры учащихся, осознанию относительности, интерпретационного характера исторических знаний, *вос​питанию основ плюралистического сознания.*Различают дискуссии о версиях описания исторических событий, поступков людей, об альтернативных оценках (учеными, учащимися) исторических объектов, о путях исторического развития, способах решения учебной проблемы.Дискуссии могут быть структурированными, с четкой последовательностью и регламентом обсуж​дения подвопросов общей проблемы и импровизационными, происходить в реальном времени, где ученики выполняют свои учебные роли, и в историче​ском — от лица воображаемых исторических персонажей *(Ролевые игры).*

Проведение дискуссии предполагает следующие действия: выдвижение учителем (учениками) проблемы (создание *альтернативной ситуации) —*из​ложение и обоснование первой группой учеников своего видения решения проблемы — вопросы оппонентов к этой группе — критика оппонентами первой позиции, изложение ими альтернативной, второй, позиции — вопро​сы сторонников первой позиции оппонентам — критика первой группой своих оппонентов, приведение новых аргументов в пользу своей позиции и т. д... — подведение итогов. Дискуссия может завершаться отказом одной из сторон от своей позиции; принятием решения, согласующего подходы пер​вой и второй стороны; принятием решения о необходимости дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы. Учитель обеспечивает условия, при которых каждый ученик может свободно высказать и обосновать свою точку зрения, управляет процессом всестороннего и последовательного обсу​ждения поставленной проблемы, организует оценку учениками убедитель​ности и правомерности позиции каждой из сторон, подводит учеников к ито​говым выводам по обсуждаемому вопросу. В основной школе способность к диалогу, полемике отрабатывается сначала на умении вести *беседу*с учите​лем, с другими учениками. Затем в обучение вводятся *прием*дискуссии и тре​бования к ее ведению. В старших классах становится возможным проведение *урока -дискуссии.*

Дискуссия используется как форма внеклассной работы в первую оче​редь для решения задач воспитания и развития учащихся. В этом случае тема​тику определяют ученики, и она может выходить за рамки учебной програм​мы по истории, предполагать интеграцию знаний ряда предметов (например, истории, обществознания, права, литературы и др.). Внеклассная дискуссия также может проводиться в форме ролевой игры (например, «Суд над фашиз​мом»). Методика подготовки и проведения дискуссии в этом случае анало​гична проведению *урока-дискуссии.*

**Дискуссия как форма внеклассной работы,**см. *Дискуссия.*

**Дистанционное обучение истории**— форма диалогового изучения учебных курсов на расстоянии, когда учитель и учащиеся территориально разобщены, а передача учебных материалов и управление учебно-познавательной дея​тельностью школьников осуществляются с помощью современных техни​ческих средств. Это обучение связано с использованием новых технологий. Среди них кейс-технология, которая основана на применении кейсов — пре​доставлении ученикам комплектов учебно-методических материалов (тек​стовых, аудиовизуальных), и ТВ-технология, использующая телевидение для передачи учебных материалов.

Согласно концепции дистанционного обучения, разрабатываемой в рос​сийском образовании Институтом содержания и методов обучения РАО, для доставки школьникам учебной информации предусматривается использование прежде всего компьютерных телекоммуникаций. В настоящее время су​ществуют различные модели дистанционного обучения: обручение по школьным учебным программам тех категорий учащихся, которые не могут посещать образовательное учреждение; обучение учащихся средних школ по дистанционной технологии в специально созданных учебных центрах. Любая модель дистанционного обучении включает ряд компонентов, среди кото​рых, как правило, присутствуют: методические указания для обучающихся, текстовые учебные курсы, видеокурсы, CD-ROM-диски. В отечественной педагогике считается целесообразным разрабатывать дистанционные курсы обучения, ориентируясь на такие приоритетные направления в образовании, как создание условий для овладения школьниками не только определенной суммой знаний, но и способами познавательной деятельности (самостоя​тельного поиска информации, ее классификации и анализа); обучение при​менению знаний для решения значимых для учащихся задач; использование исследовательских методов; осуществление разноуровневого обучения.

Дистанционное обучение истории на основе компьютерных телекомму​никаций представляет ряд возможностей, обусловленных их дидактически​ми свойствами:

•​ быстрая передача учащимся учебных материалов на любые расстояния;

•​ интерактивное взаимодействие учащихся и учителя в электронной среде;

•​ оперативный поиск необходимых источников информации, в том чис​ле баз данных по истории, электронных текстов исторических документов;

•​ организация телекоммуникационных проектов.

При формировании такой системы обучения важна разработка дистан​ционных учебных курсов по предмету, как главного компонента обучения на расстоянии. В настоящее время сделаны первые попытки классификаций по различным основаниям возможных курсов дистанционного обучения исто​рии и в соответствии с этим введены типы таких курсов (Ю.П. Господарик). По целевому назначению выделяют курсы для учителей и курсы для учащих​ся. Первые должны быть ориентированы на повышение исторической и ме​тодической квалификации учителей. Для таких целей разработан, например, дистанционный курс «Интернет в преподавании истории». Курсы для учите​лей могут способстаовать методической деятельности преподавателей по созданию собственных учебно-методических комплектов путем использова​ния текстовых, аудиальных, визуальных материалов (письменных историче​ских источников, фонодокументов, кинодокументов), которые могут вхо​дить в состав информационных ресурсов данных курсов. Курсы для учащихся должны обеспечивать подготовку школьников по базовому или профильно​му уровням.

По характеру и способу передачи информации в сети Интернет выделяют линейные курсы, курсы-мультипроекты и др. Линейные курсы дистанцион​ного обучения истории могут иметь в своей основе гипертекстовую структу​ру, где основной текст курса снабжен гиперссылками и через них связан с до​полнительными текстовыми модулями, которые могут включать электронные изображения исторических документов, терминологию.Линейные курсы должны содержать и визуальный ряд (изобразительную, условно-графическую наглядность), и его звуковое сопровождение (дикторский текст). Тип дистанционных курсов — мультипроекты — основан на применении *про​ектного обучения истории*при опоре на учебные материалы линейного курса, которые используются в разрабатываемом ученическом *проекте.*При дис​танционном обучении истории могут быть организованы различные иссле​довательские и творческие мультипроекты школьников (например, проект «Пишем свои странички в учебник истории»).

См. также *Компьютеризация обучения истории, Образовательные ресурсы сети Интернет.*

**Дистрактор,**см. *Задание тестовое.*

**Дифференциация в обучении истории**(от лат. differentia — разность, раз​личие) — форма организации учебного процесса, отбора содержания и мето​дов обучения, при которой учитывается уровень познавательных возможно​стей учащихся, их склонности, интересы и проявившиеся способности. Вме​сте с тем при дифференциации уровень обучения истории не может быть ниже базового. В обучении истории — это предмет специальных исследова​ний и разработок методистов (П.А. Баранов, *П.В. Гора, Н.Г. Дайри, И.Я. Лер-нер,*Т.И. Олегина, И.В. Протасова и др.). В педагогической литературе разли​чают возрастную, внешнюю (профильную) и внутреннюю (уровневую) диф​ференциации.

Возрастная дифференциация проявляется в разработке содержания, форм и методов обучения истории в соответствии с общим уровнем возрастных познавательных возможностей учащихся каждого из классов основной и средней (полной) школы. Этот уровень дифференциации свойствен всей системе среднего образования. Возрастные возможности учащихся в освое​нии предмета учитываются в содержании ГОС, федеральных программ и учебников по истории для общеобразовательных учреждений.

Внешняя дифференциация проявляется в создании профильного обуче​ния истории, и его общее предметное содержание также отражается в федеральном компоненте ГОС по истории. Детальная разработка предметного со​держания при профильной дифференциации осуществляется в соответствии с задачами реализации *школьного компонента*ИО и отражается на выборе иного уровня программ, форм и методов обучения в соответствии с особенностями организации учебного процесса в данном учреждении. Внутри самого про​фильного обучения происходит дифференциация на основе гибкого (электив​ного) подхода, который предполагает создание *элективных курсов*по выбору учащихся. Другой, жесткий (селективный) подход внешней дифференциации проявляется в создании школ с углубленным изучением предметов, *лицеев*и *гимназий с*соответствующим программным обеспечением этих ОУ.

Внутренняя, уровневая, дифференциация подразумевает разделение уча​щихся внутри школы на классы или группы в соответствии с уровнем их раз​вития или состояния здоровья. Процесс обучения данных учеников также ос​новывается на требованиях ГОС, но предполагает особый подход к организа​ции процесса обучения (например, к ученикам с ослабленным здоровьем), к выбору форм и приемов учебной деятельности, к степени глубины и объема освоения нормативных требований, к содержанию ИО. На уровне класса (например, компенсирующего обучения) учитель вносит коррективы в сво>- .,а-бочие учебные программы в соответствии с познавательными способностя​ми и условиями обучения данных школьников. Среди форм организации деятельности учащихся возможны: индивидуальное, *парное, групповое обуче​ние*в процессе урока. Дифференцированный подход может выражаться в предъявлении разных требований к объему и степени конкретизации знаний (на уровне единичных, типологических обобщенных фактов), к глубине ос​воения исторического содержания (общие представления по изучаемому во​просу, развернутое знание вопроса на уровне его воспроизведения, воспри​ятие материала на проблемном уровне). Дифференциация обеспечивается раз​личными темпами освоения материала (с использованием возможностей до​машних заданий); вариативными требованиями к степени самостоятельности при выполнении заданий (полностью самостоятельное, при помощи учителя, одноклассников, *памяток,*дополнительных вопросов и т. д.). Для реализации дифференцированного обучения требуется систематичность работы учителя в данном направлении, регулярное осуществление диагностики достижений учащихся и коррекции планов учебного процесса и методов обучения.

См. также *Индивидуализация в обучении истории, Личностно-ориентиро​ванное обучение истории.*

Доказательство — прием обоснования учителем или учащимися сужде​ний. При авторитарном стиле обучения ученики не смогут сформировать своего мнения, отличного от учителя. Овладение учащихся приемом доказа​тельства — важный этап в развитии интеллектуальных и *речевых умений,*в становлении способности отстаивать свою точку зрения при помощи научно установленных, не вызывающих сомнение фактов и логически выстроенных аргументов. Научно обоснованными считаются факты, которые взяты из достоверных источников, и по возможности подтверждаются другими свиде​тельствами. Логические аргументы (суждения, доводы) должны объяснять, почему приводимые факты подтверждают выдвинутый тезис. Важно, чтобы ученики поэтапно освоили все действия, входящие в структуру доказатель​ства: формулировку тезиса (то, что требуется доказать) — приведение фактов и аргументов — формулировку выводов — в силу каких аргументов и фактов тезис верен. Аргументы и факты должны относиться к сущности раскрывае​мого вопроса. Доказательство более обоснованно, когда во внимание прини​маются различные стороны исторических процессов и явлений: экономиче​ских, политических, социальных и т. д. Отработка действий, входящих в до​казательство, может проходить в процессе опроса и при рецензировании уче​никами ответов одноклассников, при объяснении нового материала и его закреплении. Ученики выполняют задания типа: подтвердить тезис (авторов учебника, документа и т. д.) фактами, аргументировать свое суждение. Закреп​ляется умение доказательства при использовании приемов беседы, *рассужде​ния,*игровых (исторический турнир), на *уроках-дискуссиях.*

Доклад (ученический) — развернутое выступление ученика перед слуша​телями по определенному вопросу, изученному самостоятельно, с привлече​нием широкого круга дополнительных источников, с собственными сужде​ниями и выводами. Опыт его использования по истории получил отражение вметодической литературе начиная с последней четверти XIX в. Доклад — эф​фективный вид индивидуальной самостоятельной работы ученика, стимули​рующий развитие познавательного интереса к истории, умений самостоя​тельного изучения вопросов исторического содержания, аудиторного обще​ния. Используется в основном в старших классах школы. В отличие от учени​ческого *сообщения*предполагает более основательную проработку заданной темы по первичным и вторичным источникам, с их критическим анализом и оценкой, является результатом самостоятельной исследовательской деятель​ности школьника.

Тема доклада должна соответствовать содержанию урока, базироваться на доступных школьнику исторических источниках, раскрывать или углуб​лять изучаемый материал в оптимальных размерах, не перегружая его объем второстепенными сведениями, быть посильна для самостоятельной разра​ботки учеником-докладчиком и для усвоения остальными учениками при предъявлении ее содержания. Тематика докладов перспективно планируется учителем и предлагается ученикам заблаговременно перед изучением всего курса истории или его разделов. Учитель управляет индивидуальной познава​тельной деятельностью ученика при работе над докладом. В зависимости от уровня сформированности умений докладчика учитель предлагает список литературы по избранной теме доклада (руководит учеником при его само​стоятельном библиографическом поиске источников), составляет вместе с учеником план (анализирует и корректирует план), консультирует ученика по вопросам построения содержания, вырабатывает вместе с учеником спо​собы эффективного изложения материала перед аудиторией. Желательно также назначение учеников — рецензентов. Их работа более эффективна при условии предварительного ознакомления с содержанием доклада, при нали​чии четких параметров рецензирования. Таковыми могут быть: соответствие содержания доклада заданной теме, полнота ее освещения; использование основных, выдерживающих критику исторических источников; самостоя​тельность докладчика в их использовании; обоснованность версий, выво​дов докладчика; умение изложить содержание перед аудиторией. Перед прослушиванием доклада на уроке классу даются задания для активизации познавательной деятельности учеников, после прослушивания осуществ​ляется закрепление опорных знаний урока, содержащихся в докладе.

В современном обучении истории доклад используется на уроках и во внеурочной деятельности, наиболее часто — на комбинированных уроках, уроках-конференциях, а также в процессе изучения элективных курсов, на факультативах и в кружках по истории, на школьных исторических конференциях. В этих случаях тема доклада всегда избирается добровольно, по​этому работа над ним позволяет в наибольшей мере реализовать индивиду​альные возможности учеников, так как более точно отвечает их интересам в области истории.

Доклад может являться способом публичного освещения результатов ра​боты учащихся над*рефератами.*

См. также *Сообщение.*

Домашнее задание, см. *Задание домашнее.*

**Донской Григорий Маркович (1924—1998)**— отечественный методист. Более 30 лет проработал в школах г. Харькова. С 1966 г. сотрудник НИИ педа​гогики УССР. Совместно с Е.В. Агибаловой создал учебник по истории сред​них веков, который принадлежал к новому поколению учебников по исто​рии: предназначался не только для передачи знаний, но выступал в качестве важнейшего средства обучения, позволяющего учителю организовывать ра​боту с ним как на уроке, так и во внеурочное время. Учебник отличали чет​кость и системность в отборе исторического материала, доступность изложе​ния, наличие продуманного методического аппарата (вопросы и задания к тексту, иллюстрации и вопросы к ним, карты, отрывки документов и т. д.). В 1973 г. его авторы были удостоены Государственной премии СССР. Учеб​ник переиздавался более 20 раз и используется в процессе обучения более 30 лет. Поурочные рекомендации по курсу средних веков Донского и Агиба​ловой получили высокую оценку учителей и неоднократно переиздавались (Методическое пособие по истории средних веков. 4-е изд. М., 1988). Как специалист в области методики преподавания в 6—7 классах Донской прини​мал участие в создании коллективного труда «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах».

**Дополнительное образование по истории**— процесс освоения учащимися исторического содержания, выходящего за рамки образовательного стандар​та по предмету, углубляющий, расширяющий обязательные знания по исто​рии. Дополнительное образование ученик получает в условиях школьного образовательного пространства (школьное научное общество, исторические кружки, исторические вечера, внеклассное чтение и т. д.), в образовательном пространстве города (работа в кружках и секциях учреждений дополнитель​ного образования, экскурсии, встречи с выдающимися людьми, посещение библиотек, театров и т. д.), в компьютерном образовательном пространстве (Интернет), в средствах массовой информации. В современной педагогиче​ской науке разрабатывается вопрос об интеграции основного и дополнитель​ного образования по разным образовательным и культурным пространствам (областям) для формирования личности, адаптированной к условиям совре​менной жизни.

См. также *Внеклассная (внеурочная) работа по истории.*

**Драматизация (в обучении истории)**— способ деятельности учеников, предполагающий воссоздание прошлого средствами драматического искус​ства на основе сценария, воплощаемого учащимися в сценическом действии. Предполагает также режиссуру (художественное постановочное решение сценического действия), использование декораций, костюмов, музыкально​го оформления.

Драматизация использовалась в практике обучения истории уже на рубе​же XIX—XX вв. Основоположником этого метода в обучении истории счита​ют методиста начала XX в. А. В. Гартвиг. В 30—80-е гг. драматизация получила распространение как форма внеклассной работы. В современной школе ши​роко используется как способ учебной и внеурочной познавательной и твор​ческой деятельности учащихся (Л.П. Борзова, Т.И. Гончарова, М.М. Терехов и др.).

Ведущий дидактический потенциал драматизации как способа обучения истории — развивающий. Он связан с повышением познавательного интере​са учащихся к истории, умений вести диалог «настоящее — прошлое». Напи​сание сценария, работа над сценическим образом, создание оформления, те​атрального реквизита способствуют развитию у учеников исследовательских умений, установлению межпредметных связей с литературой, изобразитель​ным искусством, музыкой. Использование драматизации способствует фор-. мированию их коммуникативной культуры (работа в творческих группах), *эс​тетическому воспитанию*учащихся. В зависимости от места в учебном про​цессе драматизация может выступать как *прием*обучения, как тип урока, как форма *внеклассной работы.*По целям обучения различают драматизацию как реконструкцию истории театра, где используются подлинные тексты (их фрагменты) драматических произведений изучаемой эпохи (например, тра​гедий Эсхила, текстов «Театра Петрушки», комедий Д.И. Фонвизина и т. д.). В этих случаях драматизация требует воссоздания черт театрального искусст​ва изучаемого времени (например, костюмов и особенностей постановки древнегреческого театра, синих блуз и плакатов агитбригад и т. д.). При соз​дании драматизации о прошлом в качестве основы для сценария могут ис​пользоваться интерпретации произведений изучаемой эпохи (мифы, были​ны, песни, летописи, поэзия, проза и т. д.), драматургические произведения исторического жанра Д.С. Мережковского. А.С. Пушкина, А. К. Толстого, A.M. Володина, М.Ф. Шатрова и т. д. Поэтические произведения историче​ского жанра И.А. Бунина, А.С. Пушкина, М.И. Цветаевой, а также П.Г. Ан​токольского, Е.А. Евтушенко и других могут стать основой литературно-му​зыкальных композиций. В школе в силу неподготовленности «актеров» и «режиссеров» редко имеется возможность постановки драматизации по зако​нам классического сценического действия на высоком художественном уровне. В большей степени здесь приемлемы инсценировки, литературные композиции, основанные на режиссерских решениях, характерных для мо​лодежных театров, где главное внимание уделяется художественному прочте​нию текста «актерами», условному воссозданию образов на основе пластики сценического движения, действий с воображаемым реквизитом и т. д. Оформление также может носить во многом условный характер — фрагмен​ты декораций, костюмов и т. д.

См. также *Игра в обучении истории, Прием драматизации, Творчество уча​щихся в обучении истории, Урок-драматизация.*

**Е**

**Евроклио**— европейское объединение учителей истории, основано в 1993 г. при поддержке Совета Европы для защиты и развития преподавания истории. Евроклио стремится пропагандировать альтернативные и иннова​ционные подходы к обучению истории. В состав объединения входят 63 орга​низации из 41 страны (на 2003 г.). Главная цель Евроклио — способствовать и поддерживать развитие исторического образования, так как оно укрепляет мир, стабильность, демократию и помогает становлению критического мыш​ления. Политика Евроклио — показывать прошлое со всеми спорными во​просами и проблемами, предложить пути, по которым члены ассоциаций учителей истории могут помочь молодежи понять общую европейскую исто​рию.

Задачи объединения: повышение качества исторического образования, профессионализма учителей; улучшение международного общения учителей по проблемам обучении истории, обмен знаниями и опытом (проведение ежегодных конференций, семинаров, мастер-классов, пуб ыкация бюллете​ней и работа WEB-сайта).

Руководство деятельностью Евроклио осуществляет Генеральная Ас​самблея, в которую входят делегаты от стран-участниц. Большое значение для объединения имеет расширение связей с Советом Европы, ЮНЕСКО, Евросоюзом и др. Информацию о работе Евроклио можно получить на сайте организации:[http://www.eurocliohistory.org](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=d4231a1eb9bf4bc02ac1493c16b6d2e5&url=http%3A%2F%2Fwww.eurocliohistory.org).

См. также *Зарубежное историческое образование.*

Единицы знаний — включаемые в процесс обучения истории элементы учебной информации, целостные по своему смысловому значению и выпол​няющие определенные присущие только им функции в реализации целей ос​воения содержания предмета. Отбор учебного содержания к уроку, как и ко всему курсу истории, носит целенаправленный характер. Единицы знаний — исходный элемент в сложной, многоуровневой системе учебного содержа​ния. В отличие от знаний базовой науки единицами учебных знаний, помимо собственно исторических, могут быть сведения, обеспечивающие реализа​цию воспитательного и развивающего потенциала курсов истории.

По степени познавательной значимости различают основные и второсте​пенные единицы знаний. Основные единицы знаний обязательны для усвоения, уровень их изучения влияет на оценку результатов обу​чения учеников. К основным относятся теоретические знания об историче​ских процессах и явлениях, большинство исторических понятий; ведущие исторические факты-события; даты и историко-географические объекты, связанные с процессами и важнейшими событиями; сведения о главных ис​торических деталях, о выдающихся памятниках истории и культуры. В совре​менных условиях также ставится вопрос о выделении в качестве основных единиц знаний сведений о ведущих способах учебной деятельности, лежа​щих в основе формирования исторических умений учащихся.

Ориентиром для отбора основного учебного содержания являются нормативные единицы знаний, изложенные в государствен​ных стандартах и учебных программах по предмету. В школьных учебниках основные единицы знаний выделяются курсивом, жирным шрифтом, их содержание конкретизируется. Вместе с тем учитель должен самостоятельно корректировать отбор информации и уровень развертывания содержания, сообразуясь с выстроенной им логикой изучения курса, раздела, с познава​тельными возможностями учащихся. Выделение основных единиц зна​ний — обязательное требование к процессу разработки учебного содержания, так как это придает целенаправленность и системность в работе учителя в процессе обучения истории, во многом предопределяет выбор методов учебной деятельности. Освоение основных единиц знаний учащимися требу​ет развернутого изложения соответствующего им учебного содержания. С этой целью специально отбираются методы (приемы) обучения, обеспечивающие осознанное усвоение, прочное закрепление, проверку и оценку дан​ного вида знаний. Такой подход иногда требует не одного, а нескольких уро​ков. Тогда определенные элементы знаний каждого из уроков являются сту​пенью к их освоению. Для придания систематичности в работе по формиро​ванию учебных знаний целесообразно определять основные единицы знаний уже в процессе тематического планирования уроков и четко форму​лировать их содержание в плане-конспекте учителя при подготовке к уроку.

Второстепенные единицы знаний — элементы учебного мате​риала, которые учитель использует в процессе обучения для раскрытия содержания основной информации и причинно-следственных связей, форми​рования познавательного интереса, исторических представлений, эмоционально-образного воздействия на учащихся и в ряде других случаев. Второ​степенные единицы знаний не предполагают развертывания содержания относящихся к ним событий и явлений, они обычно предстают в свернутом виде. Их освоение не носит обязательного характера, как правило, они отби​раются для использования на одном уроке и в дальнейшем не ведется специ​альной, целенаправленной работы по их закреплению и применению,

В литературе также существуют понятия «текущие» и «отсроченные еди​ницы знаний». Текущие единицы знаний воспроизводятся учениками в ходе текущего опроса, подробно, в развернутом виде, за полное их освоение ставится оценка. Отсроченные единицы знаний — это, как правило основные знания, которые хранятся в памяти уча​щихся длительное время в свернутом виде. За этот период ученики утрачива​ют сведения о деталях, конкретных описаниях, но сохраняют понимание сущности данных единиц знаний. Предполагается, что отсроченные знания излагаются учениками при проверке результатов изучения больших тем, раз​делов курса, на итоговом повторении, на *экзамене.*Отбор единиц знаний осуществляется эффективно при осознанном владении учителем *методами раз​работки учебного содержания.*

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) — форма государственной неза​висимой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений. Цель — выявить уровень подготовки выпускников по истории для итоговой аттеста​ции и отбора для поступления в вузы, повысить доступность профессиональ​ного образования независимо от места жительства и доходов семьи. ЕГЭ сда​ют выпускники 11 классов средних общеобразовательных и профессиональ​ных учреждений, а также выпускники прошлых лет, поступающие в вузы. Введение ЕГЭ предполагает создание системы независимой, объективной, обоснованной оценки качества общего образования и позволяет на этой ос​нове принимать управленческие решения в области образования.

ЕГЭ в отличие от традиционной формы государственной аттестации про​водится по единым общероссийским экзаменационным работам (контрольным измерительным материалам), единой процедуре проведения и обработ​ки результатов ЕГЭ на федеральном уровне, единой региональной государст​венной экзаменационной комиссией. По итогам ЕГЭ выпускник школы по​лучает аттестат об окончании школы с традиционными отметками по 5-балльной шкале и свидетельство (универсальный экзаменационный лист) с оценками по 100-балльной шкале. ЕГЭ по истории России проводится в письменной форме по базовым курсам и выполняется на единых бланках от​ветов. Экзаменационные материалы состоят из *тестовых заданий*открытого и закрытого типа.

См. *также Аттестация учащихся, Предаттестационное r-ujmopenue, Эк​замен по истории.*

**Ефимов Алексей Владимирович (1896—1971)**— отечественный историк, профессор, член-корреспондент Академии наук СССР и Академии педагоги​ческих наук РСФСР. В 1944—1957 гг. — научный сотрудник Института мето​дов обучения АПН РСФСР. С 1957 по 1971 г. возглавлял сектор народов Аме​рики Института этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая АН СССР. Сфера научных интересов Ефимова лежала в области истории США и истории гео​графических открытий. Он внес существенный вклад в создание учебников по истории. Созданный им в 1940 г. учебник по новой истории (часть 1) для средней школы в дальнейшем постоянно совершенствовался. В 1963 г. уче​ный был удостоен премии на открытом Всесоюзном конкурсе учебников. Во​просы теории и практики создания учебников обобщил в книге «Некоторые теоретические вопросы методики истории» (М., 1958), где затронул пробле​мы логического стиля учебника, соотношение понятий и представлений, связь прошлого и современности. Под редакцией Ефимова неоднократно публиковались методические рекомендации учителям по курсу новой исто​рии (1640-1917).

Ефимов проявлял интерес к проблеме развития мышления учащихся в процессе обучения истории. Совместно с А.З. Редько опубликовал работу «Развитие логического мышления школьников в процессе обучения исто​рии» (М., 1958). В ней авторы одними из первых поставили проблему формирования логического мышления и наметили пути ее решения.

**З**

**Задание домашнее**— форма организации обязательной самостоятельной внеурочной деятельности учеников по изучению истории. Постановка и вы​полнение домашнего задания преследует цели закрепления и применения пройденного на уроке учебного содержания, расширения знаний, приобре​тения опыта самостоятельной учебной деятельности, развития способности к организации своего учебного труда, воспитания трудолюбия. Домашнее за​дание — способ подготовки учеников к самообразованию. В практике обуче​ния истории различают последующие домашние задания для теку​щего освоения пройденного на уроке материала, а также для подготовки к повторительно-обобщающим урокам, урокам закрепления по темам ряда уро​ков, пройденных в рамках раздела курса, и опережающие — для самостоятельного изучения нового материала, на основе которого строится следующий урок (например, урок-семинар, урок-игра и т. д.). Домашние за​дания могут даваться всему классу, группам или индивидуально с целью кор​рекции знаний и умений отдельных школьников. Домашние задания к теку​щему уроку должны строиться в системе, быть разнообразными по своим це​лям: стимулировать познавательный интерес к учению; обеспечивать освое​ние главного изучаемого содержания (закреплять, применять, углублять и расширять исторические знания); развивать умения познавательной и твор​ческой деятельности, создавать дополнительные условия для самореализа​ции ученика. Домашние задания должны быть по своей сложности доступны для самостоятельной деятельности учеников, по объему предполагаемой ра​боты не вызывать перегрузки школьников, соответствовать санитарным нор​мам домашней подготовки.

**Задание тестовое**— минимальная структурная единица *теста,*состоя​щая из текста задания, вариантов ответов (если они предусмотрены), правильного ответа и инструкции по выполнению. Различают тестовые задания закрытого и открытого типа.

Задания закрытого типа предусматривают наличие вариан​тов ответов на поставленный вопрос. Задания, как правило, бывают альтернативными, множественного выбора, на восстановление соответствия и ус​тановление логической или хронологической последовательности событий. Альтернативные задания предполагают наличие двух вариантов ответа: «да» и «нет» (например, в начале Курской битвы советские войска организовали преднамеренную оборону). Этот тип является самым простым. Его главный недостаток — большая вероятность угадывания правильного ответа. Задания множественного выбора — наиболее используемый вид тестовых заданий. Они состоят из формулировки задания, одного или нескольких правильных ответов и неверных ответов — дистракторов. Наличие дистракторов обеспе​чивает независимость результата от случайного выбора. Дистракторы долж​ны быть похожи на правильный ответ, но не подсказывать его тестируемому, а также не должны быть очевидно неверными. Задания на восстановление со​ответствия состоят из двух списков, между элементами которых необходимо восстановить соответствие. Это может быть список дат и список событий, список событий в двух странах для установления их синхронности, список стран и список правителей и т. п. Особое внимание при составлении заданий на восстановление соответствия необходимо уделить оформлению текста за​дания и инструкции по выполнению. Все вопросы и варианты ответов долж​ны трактоваться однозначно. Способ фиксации правильного ответа должен быть максимально простым и не допускать вариаций.

Задания открытого типа не предусматривают заданных ва​риантов ответов. Они бывают двух видов: свободного изложения (конструирования) и дополнения предложения, содержащего ответ на вопрос. Задания свободного изложения предполагают ответ испытуемого по сути вопроса без каких-либо ограничений. Для их обработки даются параметры отслеживания верного ответа по ключевым словам или словосочетаниям. В заданиях допол​нения предложения испытуемый самостоятельно дает ответ на вопрос, кото​рый должен состоять из одного символа, слова, даты. Инструкция к заданиям открытого типа может быть следующей: закончите предложение, впишите вместо многоточия правильный ответ, впишите слова, пропущенные в тек​сте, и т. п.

См. также *Единый государственный экзамен.*

**Задания познавательные**— способ организации и управления деятельно​стью школьников по освоению исторического содержания при заданных учителем условиях. Направлены на деятельностный характер освоения со​держания, могут даваться в процессе урока и во внеучебной работе, носить индивидуальный, групповой, коллективный характер.

В обучении истории познавательные задания могут быть представлены в виде вопросов на занятии, требующих незамедлительного ответа и предпола​гающих совокупность действий на протяжении всего урока, а также вне урока (доклады, проекты и т. д.). Познавательные задания могут быть направлены на формирование знаний (запомнить основные даты), развитие умений (нау​читься показывать по карте исторические объекты), решение задач воспита​ния (помочь однокласснику подготовить сообщение).

Наиболее эффективны познавательные задания, одновременно решаю​щие ряд задач реализации потенциала одного и того же учебного содержания. Различают также репродуктивные (на воспроизведение готовых знаний) и продуктивные, проблемные познавательные задания, не содержащие готового ответа на поставленный вопрос и предполагающие создание проблемных ситуаций (см. *Проблемное обучение истории).*

При разработке урока учитель может создавать проблемные ситуации различных типов: на осознанное освоение собственно исторического содержания, на определение причинно-следственных связей в развитии событий (явлений, процессов), сущности исторических объектов, общих и особенных черт объектов, типичного и единичного, главного и второстепенного. К этим же типам относятся познавательные задания на сравнение событий (явлений, процессов), моделирование явлений, процессов (выделение их сущест​венных признаков, структуры), самостоятельное определение исторических понятий и их применение.

Для овладения учащимися способами познавательной деятельности (для формирования умений) существуют особые типы познавательных заданий: на применение умения; на определение целей изучения материала, выбор и планирование учебных действий; на самостоятельную формулировку правил учебной деятельности, рациональных приемов учебной работы. Существуют также проблемные познавательные задания, направленные на оценку и твор​ческое преобразование освоенных знаний, проектирование альтернативного пути развития событий (явлений, процессов), прогнозирование тенденций исторического развития, построение собственных версий исторических со​бытий.

Важное значение в современном обучении приобретают задания, связан​ные с формированием у учащихся критического мышления, приобретением опыта различной самостоятельной оценочной деятельности: на внутреннюю и внешнюю критику источников; на оценку достоверности сведений источ​ников; на определение значения исторического факта, уроков истории, на оценку исторических событий; на формулировку собственных оценочных суждений с их обоснованием; на самоанализ способов и результатов познава​тельной деятельности и т. д.

При реализации воспитательного потенциала истории значимыми ста​новятся также задания, связанные с описанием учениками эмоционального воздействия на них исторического факта, выявлением понятий историче​ской этики, духовных ценностей различных народов, определением мотивов поступков людей и т. д.

См. также *Метод исследовательский, Метод объяснительно-иллюстра​тивный, Метод проблемного изложения, Метод репродуктивный, Метод частично-поисковый.*

**Закрепление**— деятельность учителя и учащихся, направленная на дос​тижение прочности и глубины освоения учебного содержания (знаний, уме​ний, опыта учебной деятельности), обязательный этап процесса обучения истории. Необходимость закрепления учебных знаний неоднократно обос​новывалась в трудах дореволюционных (К. А. Иванов, Н.П. Покотилоидр.)и советских методистов *(Н.В. Андреевская, Н.Г. Дайри, В.Г. Карцев, Ф.П. Коров-кин, П. С. Лейбенгруби*др.). В методической литературе закрепление трактует​ся как синоним понятия «повторение» или только применительно к спосо​бам деятельности по вторичному обращению к изученному материалу на дан​ном уроке. Эти понятия взаимосвязаны, они обеспечивают *актуализацию знаний*учащихся, но различаются по функциям в учебном процессе. Закреп​ление осуществляется при помощи повторения и преследует цели обеспече​ния прочности усвоения данного фрагмента учебного содержания; оно свя​зано с действиями по отработке умений и применению освоенного содержа​ния, тогда как повторение предполагает, помимо этих действий, включение Прочно освоенного содержания в более высокую систему знаний большой темы, всего курса, предмета. Усвоение многих исторических понятий и осо​бенно умений — длительный процесс, он охватывает все этапы освоения учебного содержания: от урока, где происходит первичное изучение учебного материала, до конца процесса обучения и не может быть осуществлен в рам​ках одного занятия.

В процессе закрепления знаний происходит перевод освоенного на уроке содержания из кратковременной памяти в долговременную. При закрепле​нии умений осуществляется переход от выполнения способов учебной дея​тельности под руководством учителя, на основе правил и *памяток,*к их само​стоятельному выполнению учениками. Закрепление способствует развитию мыслительных способностей, памяти, речевых умений учеников. Закрепле​ние является обязательным структурным компонентом почти всех типов уроков истории. Важна его роль на занятиях, где большая часть содержания осваивается в процессе самостоятельной деятельности учеников *(урок-игра, семинар, дискуссия*и т. д.), а учитель управляет процессом систематизации, освоения и запоминания главного содержания занятия. В классах с низким уровнем познавательных возможностей учащихся при изучении сложного и большого раздела курса истории учитель планирует специальный *урок-закре​пление.*

Закрепление будет эффективным при соблюдении ряда условий. Для первичного изучения содержания учитель должен четко выделить объекты прочного освоения материала и их восприятию отвести большую часть вре​мени урока, избрать наиболее эффективные приемы обучения. К объектам прочного освоения относятся нормативные *единицы знаний*(главные факты, исторические понятия, теоретические положения и т. д.) и формируемые учебные умения. На уроке учитель должен объяснить ученикам, какие сведе​ния являются обязательными для освоения текущего материала и необходи​мы в последующем обучении. В тематическом планировании поурочно наме​чаются этапы дальнейшего закрепления объектов прочного усвоения знаний и умений. Необходимо своевременно диагностировать пробелы в знаниях и уровень сформированности умений и осуществлять коррекцию процесса обучения. Закрепление изученного содержания не может ограничиваться его повторением на уровне воспроизведения, освоенные знания должны актив​но применяться, углубляться, рассматриваться с различных точек зрения, включаться в новые виды связей.

По уровням и характеру познавательной деятельности принято различать закрепление воспроизводящее, тренировочное и творческое. Воспроизводящее закрепление, как правило, применяется для прочного ус​воения исторических фактов, хронологии, географических названий, имен собственных, определения понятий, знаний о способах учебной деятельно​сти и т. д. Оно предполагает постановку вопросов и заданий репродуктивного характера, фиксацию знаний в опорных конспектах, хронологических табли​цах, контурных картах, словарях понятий и т. д. Здесь эффективны игровые приемы (путешествие по карте, разгадывание кроссвордов, чайновордов и т. д.).

Тренировочное закрепление (тренинги) призвано способство​вать приобретению опыта в применении понятий и фактических знаний, обработке учебных умений. В этих целях используются задания, направленные на оперирование изученными фактами и теоретическими знаниями в стан​дартных ситуациях, выполнение учениками ранее освоенных способов учеб​ной деятельности, рецензирование стандартных ответов. Возможно также использование игровых приемов: составление загадок, ребусов, работа с тек​стом (рисунком) с ошибками, игра в хронологическое лото и т. д. Твор​ческое закрепление предполагает применение знаний и умений в нестан​дартных ситуациях. Здесь используются задания проблемного уровня на со​вершенствование ранее освоенных способов учебной деятельности. Этой цели служит большинство учебных игр и игровых приемов («мозговой штурм», исторический суд, погружение в прошлое, ученическое моделирова​ние и т. д.), а также творческие сочинения, самостоятельное составление ло​гических схем, таблиц, задач, загадок и т. д.

По месту в учебном процессе выделяют закрепление на учебных заняти​ях, при выполнении *домашних заданий*и во внеклассной работе (экскурсии, вечера и т. д.). В процессе занятий различают текущее закрепление, осу​ществляемое в процессе урока, последующее — на других уроках (осу​ществляемое как в рамках изучаемой темы, так и курсах истории в целом), итоговое — в конце изучаемого предмета. Текущее закрепление способствует развитию кратковременной памяти и внимания учеников, по​зволяет управлять восприятием основного учебного материала занятия. При обучении истории в 5—6 классах, когда внимание еще неустойчиво и учащие​ся не обладают умениями выделять в изучаемом материале главное, рекомен​дуется осуществлять закрепление после изучения каждого пункта плана уро​ка. Впоследствии при становлении у учащихся внимания и умений самостоя​тельно выделять обязательный-для усвоения материал возможно осуществ​лять закрепление в конце занятия. В процессе текущего закрепления осуществляется выделение и вторичное воспроизведение опорных знаний урока. На этом этапе возможно закрепление знаний, значимых не только в пределах раздела и курса, но и некоторых второстепенных сведений, необхо​димых для установления связей между фактами, для понимания теоретиче​ского материала. Традиционными приемами текущего закрепления являют​ся беседа, чтение по учебнику изученного теоретического материала, состав​ление планов, словарей, хронологических таблиц, работа с условной и изо​бразительной наглядностью, выполнение новых действий по отработке умения, решение познавательных задач. В качестве приема закрепления мо​жет выступать ответ учеников на познавательное задание, которое они полу​чили перед изучением материала. Последующее закрепление осуще​ствляется при опросе на следующем уроке, а также при дальнейшем изучении разделов и курса в целом. Данный вид закрепления способствует развитию долговременной памяти учеников, обеспечивает длительное хранение ос​новных единиц нормативных учебных знаний, соотносится с этапами отра​ботки формируемых умений познавательной деятельности. Основными его объектами выступают уже только те единицы знаний, которые значимы для освоения раздела курса, всего курса и предмета. Последующее закрепление умений направлено на развитие способности учащихся самостоятельно при​менять осваиваемое действие и осуществляется на*повторительно-обобщаю-щихуроках.*На этом этапе ведущими становятся тренировочное и творческое закрепление. В конце изучения курса, учебного года, а также в период *пре-даттестационного повторения*актуально итоговое закрепление. Оно обеспе​чивает дальнейшее развитие долговременной памяти, способности самостоя​тельно применять знания и'умения курса; связано с повторением норматив​ных единиц знаний курса, определенных программой, тех объектов учебного содержания, которые' значимы для понимания целостности исторического процесса.

См. также *Повторение.*

**Запорожец Наталья Ивановна (род. в 1923 г.)**— отечественный методист, кандидат педагогических наук. Долгое время работала учителем в школах Москвы и Казахстана. С 1960 г. научный сотрудник НИИ содержания и мето​дов обучения АПН СССР. Автор более 50 научных трудов. Принадлежит к числу отечественных методистов, в работах которых были заложены основы развивающего обучения истории. На основе изучения педагогического опы​та и проведения эксперимента Запорожец исследовала проблему формирова​ния у школьников умений. Результаты ее многолетней работы изложены в монографии «Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподава​ния истории (4—8 кл.) (М., 1978), где раскрыты теоретические основы фор​мирования умений в процессе обучения истории (понятие «умение», условия формирования, возрастные особенности и т. д.). Здесь же предложена мето​дика формирования таких мыслительных умений, как анализ, синтез, обоб​щение, сравнение, вывод. Особое внимание уделено развитию у учащихся умений устной и письменной речи. В книгу включены задания направлен​ные на формирование указанных умений. Вопросам методики обучения ис​тории в основной школе посвящена коллективная монография «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах» (М., 1970), где Запорожец является одним из редакторов и автором. В специальном ис​следовании о формировании классового подхода к оценке исторических дея​телей в 4—8 классах (М., 1988) много места уделено памяткам и заданиям, по​могающим учителю в процессе работы. Перу Запорожец принадлежат разде​лы о развивающем обучении в «Методике обучения истории в средней школе (М., 1978) и в монографии «Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе» (М., 1984).

**Зарубежное историческое образование.**Со второй половины XX в. про​цессы модернизации школьного образования проходят в большинстве разви​тых стран мира. Они носят перманентный характер. Сначала основной целью реформирования средней школы была необходимость учесть и воспользо​ваться плодами научно-технической революции, сейчас — подготовить вы​пускников школы к адаптации в постиндустриальном информационном об​ществе. В странах Европы и США главным в содержании школьного истори​ческого образования является «деятельностный», практико-ориентирован-ный компонент, знаниевый — находится на втором плане и, как правило, не носит системного характера. Основное внимание направлено на формирова​ние умений собирать и анализировать материалы исторической информа​ции, относясь к ним с критической точки зрения; формулировать независи​мые и взвешенные суждения и делать обоснованные выводы исходя из изуче​ния широкого спектра точек зрения; использование ресурсов Интернета и электронной почты, формирование баз данных, реорганизацию и системати​зацию информации на экране.

Образовательные стандарты и аналогичные документы по ИО достаточ​но четко ориентируют учителей на формирование компетентной личности, обладающей основными умениями по сбору и переработке информации. Стандарты не перегружены «знаниевым» компонентом, поскольку основной целью образования считается развитие ученика, формирование у него неза​висимого и критического мышления.

В соответствии с направленностью на деятельностный характер изучения истории строится подавляющее большинство учебников истории. Авторский текст в них, как правило, минимален, при этом они насыщены документаль​ными материалами, часто альтернативного характера. Учебники хорошо ил- люстрированы изобразительной и условной наглядностью. Ученику предла​гается большое количество проблемных заданий, ставящих его в позицию выбора и оценивания источника и позволяющих применить имеющиеся у 'него знания. Структура учебных курсов истории строится по принципу «от близкого к далекому». Сначала изучается история региона, затем история страны и лишь после этого вводятся курсы всемирной истории. Много вни​мания в зарубежном ИО уделяется микроистории. Ее изучение в значитель​ной мере носит пропедевтический характер. Исторический материал отбира​ется с учетом фактора современности, т. е. события, процессы, исторические личности, которые позволяют прояснить современное состояние политиче​ских, социальных, экономических и культурных структур. Большинство раз​делов истории выстраиваются вдоль ключевых понятий, оставляя изучение фактов как таковых на факультативную, самостоятельную работу. В боль​шинстве стран Европы и Северной Америки обучение истории как самостоя​тельного предмета начинается в начальной школе.

См. также *Евроклио.*

**Зачет**— способ устного или письменного контроля знаний старшекласс​ников по большой теме (разделу) курса, позволяющий констатировать, что она освоена учеником, и зафиксировать (зачесть), как правило, в виде оцен​ки достигнутый уровень обучения. В вузе зачет, в отличие от экзаменов, явля​ется способом безоценочного контроля за результатами обучения. Для про​ведения школьного зачета обычно отводится *урок проверки*знаний. На зачете проверяются: прочность, полнота и глубина знаний основного программно​го содержания темы, способность их применять; уровень освоения умений; выявляются оценочные суждения учеников в области истории. Зачет — это вид отсроченной проверки результатов обучения, поэтому вопросы и задания должны быть направлены на всестороннее выявление уровня освоения ос​новных *единиц знаний*темы. Повышает эффективность проведения зачета предъявление вопросов и заданий в начале изучения темы, дифференциро​ванный подход к поверке результатов обучения, предоставление ученикам возможности выбора способов сдачи зачета по заданному учителем содержа​нию. На зачете возможно гибкое использование различных приемов провер​ки результатов обучения: контрольная беседа, проведение *контрольных ра​бот,*тестирования; решение познавательных задач, *защита рефератов*и твор​ческих работ, *взаимоопрос,*самоанализ учениками результатов обучения. Со​храняет свою актуальность и устный зачет. На нем после предварительной подготовки ученикам предоставляется возможность дать развернутые об​стоятельные ответы по стержневым вопросам изученной темы, охватываю​щим материал ряда занятий. Устный зачет позволяет оценить способность учеников к самостоятельному планированию и изложению значительного по объему исторического содержания, он эффективен при решении проблем​ных познавательных задач.

**Зиновьев Михаил Андреевич (ум. в 1955 г.)**— отечественный методист. Один из основателей отечественной методики преподавания истории. Педагогическую деятельность начал в 1912 г. учителем истории. В системе народ​ного образования проработал более 40 лет, заведовал техникумом, был директором педагогического училища, руководил районными и областными объе​динениями учителей Москвы и области, преподавал в Московском област​ном педагогическом институте. С 1944 по 1955 г. — старший научный сотрудник Института методов обучения АПН РСФСР. Автор более 20 науч​ных работ по основным вопросам методики преподавания истории.

В историю методики Зиновьев вошел как автор двух обобщающих трудов. «Основные вопросы методики преподавания истории» (М.; Л., 1948) являлся одним из первых послевоенных трудов по методике, где был обобщен накоп​ленный учителями опыт. Здесь подробно охарактеризованы дореволюцион​ный и советский этапы развития исторического образования, проанализиро​ваны принципы построения школьного курса истории, рассмотрен вопрос о формировании понятий, даны конкретные методические рекомендации по вопросам использования исторических карт, художественной литературы, изучения хронологии. Особое внимание уделено методике проведения урока, выделены основные звенья обучения (объяснение нового материала, рассказ учителя, опрашивание учеников, закрепление пройденного материала, по​вторение на уроках истории). В «Очерках методики преподавания истории» (изданы посмертно. М., 1955) Зиновьев уточнил и развил многие положения, выдвинутые им ранее, в частности о необходимости развития речи на уроках истории.

Зиновьев участвовал в написании методического пособия по истории средних веков (М., 1948), книги для чтения по истории средних веков, редак​тировал три части Атласа по истории СССР, много внимания уделял созда​нию конкретных методических рекомендаций.

**И**

**Игра в обучении истории**— способ организации учебной или внеклассной деятельности учащихся при помощи создания условных ситуаций, в которых ученики приобретают опыт познавательной, творческой и оценочной дея​тельности. В практике обучения истории этот способ использовался уже в до​революционной школе начала XX в., а затем в начальной и средней совет​ской школе 20-х гг. (А.Ф. Гартвиг). Известны примеры имитационных игр: «Добывание огня первобытным человеком», «Строительство пирамид» и т. д. Соревновательные (викторины) и настольные игры имели место преимуще​ственно во внеклассной работе.

С 80-х гг. игры стали шире применяться на уроках, что получило свое от​ражение в методических исследованиях и рекомендациях (Л.П. Борзова, М.В. Короткова, Г.А. Кулагина и др.). В литературе были сформулированы цели использования игр в обучении истории,- дана их классификация, определены условия применения. Понятие «игра» трактуется неоднозначно: как форма, метод обучения и тип урока. Как форма учебной деятельности — ко​гда речь идет о внеклассной работе (игра по станциям на школьной олимпиа​де); как метод обучения — когда имеют в виду обобщение всего многообразия приемов, связанных с организацией и проведением игр; как тип уро​ка — когда все занятие ученики пребывают в условной ситуации (игра — по​гружение в историю: «Народное собрание в Афинах»).

Игра имеет четко выраженный образовательный потен​циал. Она является одним из стимулов, развивающих интерес к предмету и к добровольной самостоятельной познавательной и творческой деятельности учащихся, и эффективным способом формирования исторических представлений, освоения фактических знаний, их закрепления и применения. Игра развивает познавательные способности учащихся (память, воображение, мышление) и умения самостоятельной учебной деятельности (речевые, ин​формационные, интеллектуальные). Бесспорен воспитательный потенциал определенных видов игр в освоении ценностей жи?ни и культуры народов прошлого и своей страны, в становлении мировоззрения и нравственных ориентации учащихся, в развитии коммуникативной культуры, этики пове​дения, рефлексивной сферы учеников.

В общеледагогической и методической литературе существуют многооб​разные подходы к классификации игры в обучении истории:

\*​ по количеству участников — индивидуальные, парные, групповые,массовые игры;

\*​ по месту в образовательном процессе — игры на уроке и во внеклассной работе;

\*​ по дидактическим целям — игры для изучения нового материала, для закрепления (игры-тренинги), для проверки результатов обучения;

\*​ по условиям проведения — игры с жесткими правилами (как правило, соревновательные) и импровизационные;

\*​ по характеру условного перемещения участников игры в историческом времени — игры в реальном времени, ретроспективные, в ситуации будущего;

\*​ по объекту взаимодействия играющих: человек — человек (реальный, человек из прошлого), человек — предметный мир (при изучении или реконструкции различных видов вещественных, письменных памятников истории и культуры, настольные игры), человек — воображаемый мир (компьютер​ные игры в воображаемой ситуации, ролевые игры «погружения в историю» и т.д.);

\*​ по характеру деятельности учащихся: игра — драматизация, игра — пу​тешествие, игра — моделирование объектов прошлого, ролевая игра, источниковедческие игры.

Выбор игры должен отвечать требованиям систематичности в обучении, вписываться в общую логику организации учебной и внеучебной деятельно​сти, основываться на закономерностях процесса формирования знаний, раз​вития и воспитания учеников. При определении вида и содержания игры не​обходимо учитывать существующие у учеников знания и умения. В новой игре важно сделать посильный шаг вперед, обеспечивающий дальнейшее приобретение учениками опыта учебной и творческой деятельности, овладе​ние новыми знаниями и способами деятельности. Тема игры должна вызывать познавательный интерес, привлекать способами игровой деятельности.

Игра должна строиться на добровольном участии в ней учащихся, на выборе ими таких видов деятельности, которые наиболее благоприятны для самореа​лизации участников игры. Сценарии (где они необходимы), планы проведе​ния игры, оборудование (реквизит) целесообразно готовить силами уча​щихся под руководством учителя. Игра должна строиться с соблюдением этических и эстетических норм поведения. Результаты любых игр важно ис​пользовать в процессе дальнейшего обучения.

См. также *Игры источниковедческие, Игры ролевые, Метод игровой, Прие​мы игровые, Урок-игра.*

**Игровой метод,**'см. *Метод игровой.*

**Игровые приемы,**см. *Приемы игровые.*

**Игры источниковедческие**— способ организации учебного процесса при помощи создания условных ситуаций, в рамках которых ученики приобрета​ют опыт познавательной деятельности по изучению исторических источни​ков. Преследуют цели стимуляции интереса и ценностного отношения уча​щихся к самому процессу изучения прошлого на основе исторических источ​ников, формирования умений их критического анализа.

Игра «Подготовка к экспедиции в прошлое» предна​значена для учащихся 5—6 классов. Она преследует цель развития умений работать с вещественными источниками. Условия игры: учащимся, разбив​шимся на группы, предлагается принять участие в отборочном конкурсе команд для путешествия на машине времени в прошлое. Они должны так под​готовиться к путешествию, чтобы, оказавшись в прошлом, местные жители не могли их отличить от своих современников. Задается время и место, куда планируется экспедиция (например, в древнюю Грецию, в средневековый Китай и т. д.). Ученикам предлагается отобрать для путешествия «на продук​товом складе» необходимые продукты питания (оливки, рис и т. д.), заказать портному костюм («одеть» куклу в костюм страны, куда отправляется), по фрагментам «построить» макет своего жилища (собрать по фрагментам), предметы домашнего обихода, взять в библиотеке «книгу», написанную на языке страны, выбранной местом путешествия, и т. д. Выигрывает та коман​да, которая лучше всех предусмотрела все необходимое, чтобы вписаться в жизнь людей прошлого.

Игра «Архивариус» преследует цель развития умений по тексту ат​рибутировать источник. Ее рекомендуется проводить в 7—9 классах, когда у учеников будут сформированы умения определять вид источника и время его создания. Условия игры: в архиве при переезде «выпали» из папок документы без даты и имени автора. Пустые паки с указанием авторов и названий доку​ментов стоят, расположенные по видам источников и времени их создания. Ученикам необходимо помочь разложить документы по папкам. Группа, ко​торая лучше и быстрее других справится с заданием, получает «приз архива​риуса». Ученикам даются тексты (двух или более) источников и предлагается определить их вид (мемуары, правительственные документы, законы, худо​жественная литература, репортажи и т. д.); при верном определении вида ис​точника количество папок, которые могут подойти ученикам, сокращается. Далее предлагается выбрать папки, относящиеся к предполагаемому времени создания текста. При верном определении времени источника ученикам ос​тается просмотреть всего несколько папок, одна из которых непременно от​носится к их тексту. Документы, предлагаемые ученикам, должны быть близ​ки по виду, иметь ключевые слова, которые позволят школьникам выполнить все задания (например, фрагменты программ декабристов, петрашевцев, на​родовольцев).

Игра «Вотум доверия к источнику» может проводиться в соревновательной форме по группам. Преследует цель закрепления умений осуществлять внутреннюю критику источника. Ученикам даются тексты ис​точников.

В 5—6 классах — это текст с ошибками, в 7—8 классах это могут быть взаимоисключающие тексты, один из которых верен (например, один из них содержит мифологические факты). В старших классах это могут быть два тек​ста, в которых чередуются верные и ошибочные сведения.

Тексты могут быть подлинными историческими документами (напри​мер, два фрагмента разных летописей с версиями о призвании на Русь варя​гов или тексты летописей и литературных источников о Куликовской битве) или составленными учителем.

Игра «Исторический комментарий» преследует цель отра​ботки умений актуализации исторических знаний, анализа художественных произведений исторического жанра. Ученики в соревновательной форме дают исторический комментарий к фрагменту художественной литературы или к произведению изобразительного искусства исторического жанра. Для работы учащимся предлагают источники, которые содержат известную уче​никам (или приобретаемую в процессе игры) информацию (например, ре​продукция картины Н. Рериха «Заморские гости», стихотворение М. Лер​монтова «Бородино»). Эта информация может подтверждаться достоверны​ми источниками либо произведения исторического жанра основываются на версионных, мифологических фактах или придуманных автором произведе​ния (например, иллюстрация И. Билибина «Прощание Олега Вещего со сво​им конем», стихотворение Д. Кедрина «Мастера»).

При создании комментария к произведению исторического жанра уче​ники должны воссоздать его сюжет, определить сущность трактовки истори​ческих фактов автором, оценить историческую достоверность того, что изо​бражено на картине.

Игра «Круглый стол историков» преследует цель закрепле​ния умений анализа альтернативных подходов к изучению исторического ма​териала. Она предназначена для старшеклассников. Ученики излагают аль​тернативные позиции ученых по дискуссионным проблемам истории, вос​производят их основные идеи и аргументы, а также свои доводы в защиту предпочитаемых авторов. Экспериментальные исследования показывают, что при обучении истории на базовом уровне ученики самостоятельно могут рассматривать альтернативные версии и оценки конкретных исторических фактов, оценки исторических деятелей, но затрудняются при самостоятель​ном анализе альтернативных оценок исторических процессов, теорий. На​пример, возможны игры «Загадки Ледового побоища» (здесь возможно столкновение версий о месте Ледового побоища, ходе битвы), «Личность Н.С. Хрущева в исторической литературе».

См. также *Приемы игровые, Умения информационные, Урок-игра.*

**Игры ролевые**в обучении истории — способ организации учебного про​цесса при помощи создания условных ситуаций, в ходе которых ученики вос​создают образ и действуют от лица другого человека. В обучении истории это могут быть роли наших современников, занимающихся историей (историк, археолог, художник-баталист и т. д.), социально-исторические типы людей прошлого (крестьянин, рыцарь, чиновник, левеллер, якобинец и т. д.), ми​фологические (Геракл, Тезей) или реально существовавшие (Перикл, Ко​лумб) исторические герои. Ведущий образовательный потенциал ролевых игр связан с формированием умений реконструировать внешний облик и внутренние ценности жизни людей прошлого, с организацией личного опыта «мысленного проживания» в рамках заданного условного образа, в том числе из другой исторической эпохи, с развитием способности учеников к ведению диалога культур — прошлое — настоящее, настоящее.— будущее и т. д. Ро​левая игра может выступать как игровой прием-тренинг, занимающий фраг​мент урока, а может лежать в основе целого *урока-игры.*

Освоению учащимися ролей людей прошлого должно предшествовать выполнение творческих заданий, обеспечивающих приобретение ими опыта «вживания» в исторический образ: зарисовки облика людей прошлого (моде​лирование исторических костюмов); составление рассказов от лица истори​ческих героев (прием *персонификации,*написание автобиографии вымыш​ленного исторического героя);*драматизации*— тренинги на исторические темы по заданным сценариям (по ученическим сценариям); «оживление», озвучивание картины голосами исторических героев; игровой тренинг «Отга​дай, кто я?» (ученики при помощи постановки вопросов отгадывают по речи одноклассника «исторического героя», по его ответам — кто он такой); веде​ние диалогов на заданную тему от лица исторических героев (например, диа​лог между спартанцем и жителем Афин, католиком и гугенотом и т. д.).

Первые ролевые игры целесообразно строить на привлечении к исполне​нию ролей исторических героев сильных учеников.

Ролевая игра «Пресс-конференция с людьми из про​шлого» возможна уже в конце 5—6 класса (при условии выполнения ранее тренинговых заданий), так как может ограничиваться персонифицирован​ным воспроизведением материала (диалог прошлое — настоящее). Игра может входить в урок повторения по теме. Часть учеников представляют героев из прошлого, которые переместились на машине времени в наши дни, для того чтобы поведать о своей эпохе. Другая часть учеников изображает наших современников, людей, которые по роду своей профессии могут проявлять интерес к прошлому (археологи, этнографы, артисты, сценаристы историче​ских фильмов, редакторы исторических журналов и т. д.). При условии со​стязательности этих двух групп создается экспертный совет, который оцени​вает вопросы наших современников и ответы другой стороны. При этом до​пустимы вопросы людей из прошлого нашим современникам (типа «как в ваши дни повествуется о нашем прошлом?») и ответы на вопросы, обращенные к людям прошлого, членами противоположной команды, если в данном вопросе они могут быть компетентны в соответствии с избранной ролью.

Ролевая игра «Суд истории» предполагает; воссоздание игровой ситуации судебного процесса с целью анализа и оценки деятельности исторических лиц («Суд над Петром 1,(цена петровских преобразований)» или оценки целого исторического явления — «Суд над фашизмом»). Здесь также задействованы группы учеников, выполняющих исторические роли (обви​няемые, свидетели обвинения, свидетели защиты) и роли наших современ​ников (прокурор, судья, адвокат). Не занятые в судебном разбирательстве учащиеся выполняют роль судебных заседателей и выносят вердикт. В игре уже предполагается не только персонифицированное воспроизведение ин​формации частью учеников и ведение диалога (прошлое — настоящее), но и формирование оценочных суждений школьников. При этом важно не допус​тить «сползания» игры в сторону юридической оценки действий героев (ви​новен — не виновен в содеянном), а ориентировать на оценку места данного человека (ягления) в истории. Уместна также оценка с точек зрения совре​менной морали и исторической этики.

В опыте обучения существуют игры с более сложным уровнем диалога: прошлое — прошлое. Это ролевая игра «В музее восковых фигур», где оживают исторические персоны разных эпох (например, князья Ки​евской Руси и Московского государства), которые ведут друг с другом диалог по интересующим их проблемам (например, Владимир Красное Солнышко и Иван Грозный — о христианстве, о родословной Рюриковичей, Ярослав Мудрый и Иван III — о законодательстве и т. д.).

Самый сложный вид ролевой игры «Погружение в историю» (диалог прошлое — прошлое). От ее участников требуется не только воссоз​дание образов, но и принятие решений в соответствии с исполняемой ролью, со «своим» социальным статусом, если это типологический персонаж, или в соответствии с системой личных ценностей, если это известный историче​ский герой. По правилам игры учащиеся должны «проживать» в определен​ной стране в конкретный исторический момент и принимать там решения, сообразуясь со складывающейся обстановкой. Например, поучаствовать в ярмарке в средневековом немецком городе, побывать на Петровской ассамб​лее, обсуждающей проблемы петровских преобразований, представить себя членом собрания воображаемого Общественного совета в Италии XIX в., об​суждающего с представителями разных политических сил вопрос об объеди​нении страны. Подготовка сценария данной игры требует от учителя разра​ботки для учеников игровых ситуаций, когда одни ученики провоцируют других на импровизационные действия, на заранее не предусмотренную по​лемику. Например, на ярмарке купец предлагает ремесленнику расширить его производство или на рынок приходит и начинает торговать ремесленник из другого города и т. д.; на Петровской ассамблее боярин рассказывает о планах строительства огромных деревянных хором в центре Петербурга или дворянин обращается с прошением о высоком государственном посте, минуя продвижение по службе согласно Табели о рангах, а гарибальдийцы пытают​ся одержать победу в полемике о путях объединения Италии и т. д.). При «Погружении в историю» ученики могут «пропустить» провокацию, учитель не должен вмешиваться в ход событий, но желательно, чтобы среди учеников были те, кто готов отреагировать на допущенную ошибку и показать дальней​шее «неправильное» развитие событий (например, спровоцировать возмуще​ние ремесленником, который согласился расширить производство товаров без согласия на то цеха).

Подготовка к ролевой игре осуществляется в соответствии с традицион​ными этапами (см. *Игра в обучении истории).*При ее проведении деятельность учителя по руководству учениками затрудняется. В силу создаваемой услов​ной ситуации он не может вмешиваться в действия, происходящие на пресс-конференции, при погружении в прошлое и т. д. Опыт показывает, что в средних классах ученики далеко не всегда в состоянии сами самостоятельно вести ход игры, справляться со всеми ролями. Здесь желательно учителю уча​ствовать в игре в определенной роли (ведущего прессконференцию, бурго​мистра города, хозяина дома, где происходит ассамблея, и т. д.) либо предло​жить подобные роли старшеклассникам, обладающим опытом проведения аналогичных игр.

**Изобразительная наглядность,**см. *Наглядность изобразительная.*

**Иллюстрации учебника**(от лат. illustatio — освещение, наглядное изобра​жение) — средство изобразительной наглядности, дополняющее учебный текст и конкретизирующее в исторических образах излагаемое в нем содер​жание. В учебном процессе иллюстрации учебника выполняют и другие функции. Они являются носителями дополнительной исторической инфор​мации, служат зрительной опорой для фиксации и образного обозначения изучаемого материала, стимулируют познавательный интерес при работе с учебником, расширяют видовое разнообразие учебной изобразительной наглядности. В современных учебниках, как правило, помещаются изображе​ния подлинных вещественных, изобразительных, архитектурных памятников прошлого, сюжетные и типологические картины, созданные современ​ными художниками, портреты исторических деятелей, документальные фо​тоснимки и т. д. При отсутствии в школе других необходимых средств обучения иллюстрации учебника выступают как носитель информации об образах прошлого.

Иллюстрации учебника можно применять при изучении нового материа​ла, при закреплении, опросе и в домашнем задании. Основное требование методики работы с ними — оптимальное использование их познавательного, воспитательного, развивающего потенциала. Приемы работы с иллюстрациями учебника и другими видами *изобразительной наглядности*аналогичны.

Проблема отбора и использования иллюстраций учебника нашла свое от​ражение в методической литературе *(В.Н. Вернадский, А.А. Вагин, Е.А. Косминский*и др.).

См. также *Наглядный метод, Учебник по истории.*

**Иловайский Дмитрий Иванович**(1832—1920) — отечественный историк и публицист консервативного направления. После окончания Московского университета преподавал историю в Рязани и в гимназии Москвы. Автор ряда трудов по истории России периода средневековья. В историю образования Иловайский вошел как автор школьных учебников по русской и всеоб​щей истории для младшего и старшего возрастов. Учебники получили под​держку Министерства народного просвещения и неоднократно переиздава​лись (с 1860 по 1916 г.). Их отличала искусная группировка фактов, простота и ясность изложения, яркие характеристики исторических деятелей. Основ​ное внимание Иловайский уделял политической истории, к общественным и социальным движениям относился отрицательно. Материал изложен по правлениям князей и монархов, их личными качествами объяснялись причи​ны исторических событий. Цель обучения истории Иловайский видел в вос​питании преданности богу, царю и отечеству. Он сознательно избегал в своих учебниках выводов и обобщений, полагая, что история должна оказывать воздействие на память и воображение ученика. Школьники, по его мнению, еще не способны мыслить. Основная задача учителя — добиваться усвоения фактов по учебнику максимально близко к тексту. Значительная часть педа​гогической общественности восприняла учебники Иловайского отрицатель​но. Они ке соответствовали направленности многих педагогов на показ исто​рии как закономерного процесса, на развитие мышления учеников.

**Индивидуализация в обучении истории**— способ организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, преследующий цель создать оптимальные условия для реализации потенциальных возмож​ностей каждого ученика. Является одной из ведущих проблем современной методики. Индивидуализация направлена на преодоление возникающих в учебном процессе несоответствий между уровнем учебной деятельности, ко​торый задают программы по истории, и реальными интересами и возможно​стями учащихся.

В практике массовой школы в рамках классно-урочной системы мы имеем дело с относительной индивидуализацией. Обычно при разработке уроков учитывается общий уровень подготовки класса. Решение задач индивидуализации ИО обеспечивается соблюдением ряда условий:

\*​ систематическим анализом динамики достижений каждого из учени​ков в предметном обучении по основным параметрам: качество знаний, уровень развития познавательного интереса к предмету, ценностные ориента​ции, опыт самостоятельной познавательной и творческой деятельности;

\*​ организацией целенаправленной работы, по обретению учениками личностно-значимого смысла в изучении истории, по становлению ценностно-осознанного отношения к познанию прошлого;

\*​ учетом разнообразных возрастных познавательных интересов к истори​ческому содержанию учащихся данного класса;

\*​ разнообразием форм и методов предметного обучения и внеклассной работы, позволяющим каждому ученику найти свои пути самореализации
личности в процессе обучения истории;

\*​ дифференцированным подходом к ученикам при решении проблем, возникающих в процессе обучения.

Целесообразно на основе данных диагностики осуществлять дифферен​цированный подход для организации групповой, парной, индивидуальной работы. Для учеников, имеющих одну-две однородные проблемы в обучении истории (например, отсутствие интереса к истории при общем высоком уровне успеваемости, плохое усвоение хронологии), возможно их групповое сопровождение в процессе обучения. Оно может заключаться в адресной по​становке для них заданий, направленных на устранение существующих про​блем в обучении. Индивидуальное (адресное) сопровождение учащихся в ус​ловиях массовой школы осуществляется, как правило, по отношению к двум группам школьников — это ученики группы риска, имеющие большой ком​плекс проблем в обучении, и сильные учащиеся с устойчивым познаватель​ным интересом к истории, с высоким уровнем подготовки по предмету и по​вышенными требованиями к процессу обучения.

Для проблемных учеников целесообразна адресная'система методиче​ских и организационных мер. К методическим мерам относятся: коррекция требований к уровню достижений ученика в соответствии с его познаватель​ным потенциалом; разработка заданий для развития умений самостоятель​ной познавательной деятельности, ориентированных на устранение проблем в обучении, с опорой на сильные стороны познавательных возможностей, личностных качеств данного школьника. Например, при выявлении факта неустойчивого внимания у школьника (как правило, это связано с нервными заболеваниями ребенка, его повышенной двигательной активностью) важно обеспечить его рабочим местом в классе рядом с учителем. Во время уроков такому ученику следует предлагать индивидуальные задания, требующие не​посредственной реакции на изучаемый материал. Это могут быть небольшие тестовые задания, которые нужно выполнять в процессе занятия, задания творческого характера (сделать зарисовки по теме), задания на формулиров​ку оценочных суждений, на самопроверку освоенного содержания. Домаш​ние задания должны включать тренинги на развитие внимания (на внима​тельное прочтение текста, изучение карты, анализ картины и т. д.).

Организационные меры предусматривают: проведение дополнительных занятий педагогом; организацию работы с проблемными учениками асси​стентов учителя; устранение существующих у данного школьника проблем в организации учебного процесса (например, конфликтных ситуаций с учени​ками, учителями). Дополнительные задания педагога с такими школьниками не должны сводиться к устранению пробелов в знаниях школьников; их сле​дует ориентировать на выполнении заданий, которые, с одной стороны, бу​дут способствовать утверждению ученика в своих возможностях успешно обучаться по предмету, стимулировать познавательный интерес к истории (приемы мотивации, создания комфортных условий обучения), а с дру​гой — развивать их умения самостоятельной учебной деятельности.

Индивидуальное сопровождение сильных учащихся должно быть на​правлено на создание условий для максимальной реализации их творческого потенциала, потребности в активной познавательной деятельности, на само​определение их познавательных интересов в той или иной конкретной облас​ти исторических знаний, на самоанализ и саморазвитие личностных качеств, необходимых для дальнейшего получения исторического образования. Важ​но постоянно повышать уровень индивидуальных требований к таким учени​кам: на уроках и на дом давать задания повышенной сложности, соответствующие их возможностям и склонностям; стимулировать проявление его по​знавательной активности и находить возможность для демонстрации инди​видуальных достижений; вовлекать в подготовку сообщений, докладов, рефератов, творческих работ, в работу ассистентом учителя. Потенциал дан​ных учеников следует всесторонне использовать при организации различных форм внеклассной работы по предмету (участие в кружках, олимпиадах, ис​торических вечерах и т. д.). Существенный потенциал для индивидуальной работы в массовой школе с учениками, имеющими любой уровень достиже​ний в области истории, заложен в компьютерном обучении истории, в при​менении *компьютерных программ по истории.*

В школах индивидуального обучения и малоком​плектных школах проблема индивидуального подхода может и должна ре​шаться организацией методического сопровождения по истории каждого ученика по его образовательному маршруту в соответствии с его уровнем познавательных интересов и возможностей, личностных качеств.

См. также *Диагностика в обучении истории, Дифференциация в обучении истории, Коррекция процесса обучения истории, Личностно-ориентированное обучение истории.*

**Индивидуальный опрос,**см. *Опрос индивидуальный.*

**Индуктивный метод в обучении истории,**см. *Метод индуктивный в обуче​нии истории.*

**Интеллектуальные умения,**см. *Умения интеллектуальные.*

**Интервью**— способ исследования, заключающийся в проведении целе​направленного собеседования по проблемам ИО с учениками или учителями по заранее составленной программе. Интервью позволяет учесть уровень подготовленности и культуры опрашиваемого, его отношение к теме опроса; гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания ответов на предыдущие ответы; ставить дополнительные вопро​сы. В научных исследованиях интервью применяют, как правило, на этапе проведения поискового *эксперимента,*а также для уточнения данных форми​рующего эксперимента, полученных при помощи методов массового иссле​дования (анкеты, тесты и т. д.). Интервью используется также в студенческих методических исследованиях.

**Информационные умения,**см. *Умения информационные.*

**Исследовательский метод,**см. *Метод исследовательский.*

**Историческая антропология**(от греч. a"nthr5pos — человек) — относитель​но новое направление в исторической науке, где центром исследования явля​ется конкретный исторический человек с его опытом, поведением, культурой в единстве с окружающим миром. Историческая антропология складывалась в полемике с существовавшими подходами к изложению истории на основе четкого структурного изложения материала (например, в свете развития об​щественных формаций), где целью было разъяснить социальную действи​тельность методом реконструкции объективных процессов. Такой подход приводил к тому, что история постепенно превращалась в описание прошло​го без человека.

Историческая антропология синтезирует знания разных наук, изучаю​щих человека, культуру и общество, и находится на стыке между «понимающими» и «объясняющими» науками, между описанием и обобщением (на​пример, с социологией, которая рассматривает теорию общества в целом). Историческая антропология выработала свой объект познания и сконцен​трировалась на изучении вопроса о взаимосвязи человека и обстоятельств, в которых он действует. Политические, социальные и культурные структуры рассматриваются как воплощение человеческих мыслей и поступков, исто​рия — исходя из мировоззрения, ценностей жизни и мотивов поступков че​ловека той или иной эпохи. Историческая антропология проявила интерес к жизни «маленьких людей» и к истории повседневности. Для обучения исто​рии в школе интерес представляют в первую очередь конкретные научные ис​торические исследования, выполненные в соответствии с данным подходом. Историческая антропология может служить основой для формирования *ис​торических представлений*учащихся, реализации воспитательного потенциа​ла школьных курсов истории.

См. также *Историческое познание.*

Историческая карта — вид наглядности, представляющий собой услов​но-графическое изображение в пространстве местоположения исторических объектов на основе данных исторической географии. Учебная историческая карта дает информацию о размещении исторических объектов в объеме, соответствующем содержанию учебных курсов истории. Историческая карта как средство обучения истории в отечественной практике используется с конца XVIII в., когда впервые в России появился этот способ отражения ис​торической информации. Специально созданные для школьников учебные карты появились в школьных учебниках в конце XIX в.

В советское время методистами определена роль исторической карты в обучении предмету. Она служит средством формирования пространственных представлений, истррико-географических знаний и картографических уме​ний; способствует пониманию и анализу хода исторических событий, раскрытию исторических связей (в частности, причинно-следственных), обоб​щению определенного исторического содержания. По охвату территории ис​торические карты делятся на мировые (например, «Мир в середине XVII в.»), материковые (континентальные) (например, «Европа в 1799—1915 гг.»), кар​ты отдельных государств (например, «США в первой половине XIX в.»). По со​держанию выделяют:

\*​ общие карты, которые разносторонне отражают исторические события и процессы (территориальные изменения, войны, социальные движения и т. д.) в стране или группе стран на определенном этапе исторического разви​тия («Российская империя в первой четверти XVIII в.»). Они служат основным средством для изучения историко-географического содержания в преде​лах больших тем школьных курсов;

\*​ обзорные карты дают возможность проследить динамику, ряд последо​вательных этапов в развитии изучаемого процесса (например, «Рост Российской империи в 1700—1914 гг.»). Обзорные карты чаще используются при по​вторении исторического материала;

• тематические карты содержат информацию об отдельных событиях или сторонах исторических событий и процессов (например, «Отечественная война 1812г.», «Рабочее и национально-освободительное движение в Европе 50-60-х гг. XIX в.»).

Разновидностью тематических карт выступают к а р т ы - с х е м ы, вос​создающие в схематически упрощенном виде локализованные на местности отдельные исторические события (например, «Куликовская битва») или ме​стоположение исторических объектов («План древнего Новгорода»). Тема​тические карты раскрывают более подробно отдельные стороны прошлого и, как правило, используются при изучении содержания одного или нескольких уроков.

В учебном процессе задействованы:

\*​ настенные карты — с относительно крупным масштабом изображения историко-географических объектов, предназначенные для демонстрационных целей и работы с ними в классе;

\*​ атласы — систематизированные собрания учебных исторических карт и карт-схем, предназначенных для индивидуальной самостоятельной работы учащихся, как на уроке, так и дома;

\*​ контурные карты, представляющие собой изображение физико-геогра​фической основы, необходимое для выполнения учащимися заданий по созданию исторической карты (или ее отдельных фрагментов). Контурная карта выступает важным средством усвоения и закрепления исторического мате​риала, требующего от учащихся действий по пространственной локализации исторических объектов. Контурные карты могут использоваться при изуче​нии нового материала, его закреплении, при поверке историко-географиче​ских знаний и картографических умений учащихся. Работа с контурными картами осуществляется как на уроке, так и дома. Исторические карты и кон​турные карты, а также необходимые пояснительные тексты и задания к ним широко представлены в современных *рабочих тетрадях по истории.*

По способам изготовления выделяют:

\*​ меловые карты — изображения на доске мелом физико-географиче​ской основы с последующим заполнением ее в условной форме историческим содержанием (возможно использование символьных аппликаций);

\*​ самодельные карты — наглядные пособия с картографическим мате​риалом, изготовленные учителями или учениками, представляющие собой увеличенную ксерокопию исторической карты;

\*​ печатная картографическая продукция — настенные учебные истори​ческие карты, комплекты атласов и контурных карт, подготовленные Федеральной службой геодезии и картографии России;

\*​ мультипликационные и мультимедийные карты, транспаранты для кодоскопов — изображения исторических карт разного содержания, демонстрирующиеся в фильмах, в мультимедийных пособиях, благодаря ТСО.

Выбор карты для использования в учебном процессе определяется:

• демонстрационными возможностями карты — размеры изображений на ней должны быть таковы, чтобы они воспринимались всеми учениками в

классной аудитории, в противном случае необходимо либо увеличивать дан​ную карту при помощи проекторов, либо демонстрацию карты сопровождать работой с аппликациями, наносимыми на нее (стрелки, географические на​звания, условные обозначения и т. д.);

\*​ общим содержанием изучаемой темы (например, при изучении геогра​фического положения страны необходима физическая карта, при изучении процесса раздробленности Киевской Руси эффективно использовать две карты «Киевская Русь» и «Русские удельные земли в XIII—XIV вв.»);

\*​ степенью конкретизации исторического содержания (например, при изучении общего хода отступления русских армий в 1812 г. дос- а точно соответствующей тематической карты, но при изложении хода Бородинского сражения требуется карта-схема этой битвы, если же битва изучается по эта​пам, требуются карты-схемы, отражающие каждый этап битвы);

\*​ задачами развития умений учащихся работать с картой (например, при развитии умений находить на карте исторические объекты по их географиче​скому описанию возможно использование не исторической, а физической карты).

См. также *Приемы работы с картой, Приемы работы с мелом и доской.*

**Историческая личность в обучении истории**— в широком смысле любой человек, в отличие от мифологических героев реально живший в прошлом. Термин было принято употреблять также в отношении человека, который из​вестен своими заслугами: государственный деятель, военачальник, деятель культуры и т. д. В отечественной истории масштаб исторической личности измерялся степенью ее влияния на ход исторических событий во времени и пространстве (С.М. Соловьев). Марксистская литература великой считала личность, которая ранее других осознает задачи эпохи, умеет их формулиро​вать и организовывать людей на их решение в целях ускорения исторического развития. Отмечалось также, что историческая личность может ускорить ход исторического процесса или замедлить его, но не в состоянии изменить зако​ны объективного развития общества (Г.В. Плеханов).

В современной отечественной и зарубежной литературе историческую личность рассматривают многоаспектно, анализируются поступки индивида, его действия объясняются не только рациональными, но и иррациональ​ными мотивами, ментальностью человека (см. *История ментальности).*Объектом исследования ученых становятся не только выдающиеся личности, но и простые люди (см. *Историческая антропология, Историческая психология).*В рамках *цивилизационного подхода*рассматриваются характеристики соци​альных типов общества.

Изучение исторической личности — традиционная содержательная ли​ния в школьных курсах истории. Во все времена изучение именно этих тем привлекало внимание учащихся, существенно влияло на становление позна​вательного интереса к истории, делало предмет личностно-значимым для школьников.

В современных условиях гуманизации образования возрастает внимание к воссозданию образов людей различных эпох. Перед учителем встают задачи раскрытия истории как науки о человеке, о его деятельности во времени. Через постижение персоналий прошлого ученик может оценить себя как лич​ность, которой отведена определенная, пусть незначительная, роль в исто​рии. Организация процесса обучения через деятельность людей должна стро​иться так, чтобы школьник чувствовал себя не объектом воздействия внеш​них сил, а участником истории, строителем собственной жизни.

Проблемы изучения исторической личности в методике преподавания истории 50—90-х гг. XX в. являлись предметом диссертационных исследова​ний (М.Е. Жукова) и публикаций *(А.А. Вагин,*Н.Н. Лазукова, Н.А. Сырейщи-кова и др.). Методистами определен образовательный, воспитательный, раз​вивающий потенциал данных вопросов школьных курсов, сформулированы условия и приемы эффективного изучения личности. Характеризуя истори​ческую личность, необходимо представить ее живой, обрисовать внешний облик (черты лица, манеру говорить, держаться, одеваться), показать харак​тер исторической личности (ум, воля, отношение к окружающему миру и т. д.) и этапы ее деятельности в тесной связи с исторической обстановкой, представить оценки личности современниками и потомками. Разработаны этапы формирования у учащихся умения давать характеристику историче​ской личности *(П.В. Гора, Н.И. Запорожец).*В младших классах она состоит из компонентов: кем был человек (род его деятельности), как выглядел (опи​сание внешности), что совершил (перечисление поступков); возможна оцен​ка учащимися поступков героев с современных нравственных позиций. В средних и старших классах ученики должны овладеть знаниями и умениями давать краткую и развернутую характеристики исторической личности, оце​нивать ее деятельность с позиций морали того времени,' а также высказаться о роли личности в истории. При изучении исторической личности использу​ются приемы *характеристики, драматизации, персонификации,*работа с на​глядностью (исторический портрет), *ролевые игры,*ставятся задания на выяв​ление оценочных суждений школьников о героях прошлого. Сведения об ис​торических личностях — доступный материал для организации ученических *сообщений, докладов, рефератов.*В современной практике широко использу​ются задания для написания учениками своих родословных.

**Историческая психология**— одно из направлений исторических исследо​ваний, интегрирующее знания истории и психологии при описании объектов прошлого. Соотносится с исторической антропологией. Сторонники этого направления исходят из того, что человек является главным действующим лицом в истории, и поэтому для понимания прошлого следует изучать психи​ку человека, с одной стороны, а с другой — выявлять социальные, политиче​ские, экономические и культурные особенности изучаемого исторического периода, которые являются факторами, влияющими на процесс формирова​ния личности. В основе представления о взаимодействии истории и психики человека лежит идея об активной роли человека в историческом процессе, представление о человеке как об историческом деятеле.

Первые историко-психологические исследования были проведены в 50-е гг. XIX в. в Германии X. Штейнталем и М. Лацарусом. В дальнейшем это направление разрабатывалось во Франции, США и других странах. Во Фран​ции в XX в. оно получило распространение в работах историков школы Аналлов, которые разделяли взгляд на прошлое человечества как на историю чело​веческих чувств и представлений. В 1948 г. в Париже была опубликована про​граммная работа И. Мейерсона «Психические функции и творения», в кото​рой определялись задачи и методы исторической психологии. В 50-е гг. в США в результате использования психоанализа применительно к познанию истории ученые этой страны стали рассматривать деятельность человека в прошлом через призму идей 3. Фрейда, доказавшего существование в челове​ческой психике наряду с сознанием подсознательного и бессознательного. Это привело к тому, что отдельные историки стали объяснять факты истории не только на основе рациональных доказательств. Первым использовал пси​хоанализ в историческом исследовании Э. Эриксон для создания ряда био​графий выдающихся деятелей науки и политики.

Психологическое объяснение прошлого используется зарубежными ис​ториками как при исследовании биографий отдельных личностей, так и при изучении целых исторических явлений и процессов. Например, популярны​ми среди историков США являются исследования по психологии нацизма, тоталитарных режимов. Теоретическим результатом исследований, посвя​щенных психологии нацизма, является разработка концепции авторитарной личности и авторитарного характера, объясняющей индивидуальное и груп​повое поведение в условиях тоталитарного режима (Э. Фромм, Т. Адорно и др.).

В России историческая психология нашла отражение в трудах психоло​гов, философов и историков в XIX—XX вв. (В.М. Бехтерев, Н.А. Бердяев, *И. И. Кареев,*П.А. Сорокин и др.). В советское время попытка теоретического описания исторической психологии как самостоятельной научной дисцип​лины была предпринята Б.Ф. Поршневым. В дальнейшем усилиями отечест​венных психологов и историков А.Я. Гуревича, Л.И. Анцыферовой, А.Г. Асмолова, В.П. Зинченко и других сложились научные предпосылки для разви​тия этой научной дисциплины в нашей стране. Теоретической основой для историко-психологических исследований в большинстве случаев служит концепция целостного системного описания человека, разработанная акаде​миком Б.Г. Ананьевым. Знание закономерностей формирования историче​ского своеобразия личности предоставляет интересные возможности для вы​явления и сравнения психологических особенностей людей, принадлежащих к различным культурам, для разработки адекватных психологических и соци-ального-психологических методик, оптимизации общения представителей разных культур и понимания их друг другом.

В обучении истории сведения по исторической психологии используют​ся в большинстве случаев при раскрытии социально-политических вопросов жизни общества, при изучении *исторической личности.*

**Исторические вечера**— форма внеклассной работы, содержание которой составляет художественная творческая деятельность учащихся (литератур​ная, изобразительная, музыкальная, драматическая), связанная с историче​ской тематикой. Исторические вечера сочетают познавательную деятель​ность учащихся и проведение досуга. Их цель — развитие познавательного интереса учащихся к истории, реализация их творческого потенциала, эстетическое и нравственное воспитание в процессе собственной творческой деятельности, расширение общекультурного и исторического кругозора, знакомство с произведениями художественного жанра. Традиционными яв​ляются исторические вечера, связанные со сценическим действием (см. *дра​матизация):*музыкальные (Вечер исторической песни), литературные ком​позиции (Баллады о Робин Гуде), инсценировки и пьесы на историческую тему («Мифы народов мира», Я. Гордин «Сто братьев Бестужевых»). Подготовка к ним предполагает организацию работы групп учащихся — сценари​стов, художников-оформителей, режиссеров и артистов. Относительно но​выми являются исторические вечера «Погружение в историю», здесь предпо​лагается «проживание» учащимися исторической ситуации в образах людей протшюго (Петровская ассамблея, Аристократический салон первой полови​ны XIX в., Кафе «Бродячая собака» — Серебряный век и т. д.). Эти вечера ор​ганизуются группами учеников. Формы проведения исторических вечеров очень разнообразны, они могут сочетать художественную часть и встречу с интересными людьми (Вечер военной песни и встреча с ветеранами войны), исторические *игры, викторины, дискуссии,*устный *исторический журнал,*про​смотры кинофильмов исторического жанра и т. д.

**Исторические источники в обучении истории**— в понимании историче​ской науки — все объекты материальной и духовной культуры, непосредст​венно отражающие исторический процесс и дающие возможность изучать прошлое человечества. Исторические источники в обучении истории — ото​бранные для организации учебного процесса и при необходимости адаптиро​ванные для школьного возраста носители исторической информации, обес​печивающие освоение основного учебного материала, развитие у учащихся умений познавательной деятельности. В преподавании истории историче​ские источники являются средством обучения и основой для отбора учебного материала учителем при подготовке уроков, для разработки приемов работы с текстами. При обращении учащихся к историческим источникам решаются задачи освоения ими способов исследовательской деятельности, умений по​иска исторической информации, анализа, систематизации и оценки получаемой информации и т. д. По способу кодирования информации о прошлом выделяют вещественные, письменные, устные, лингвистические, изобрази​тельные источники. Эпиграфический материал — надписи, сделанные на твердом материале (камне, глине, дереве, металле, кости, роге, берестяные грамоты) — занимает промежуточное, переходное положение между пись​менными и вещественными источниками.

Исторические источники принято разделять на первичные (первоисточ​ники) и вторичные.

Первоисточники являются хронологически первыми (по срав​нению с другими дошедшими до нас источниками) носителями информации о прошлом, созданными в изучаемую эпоху. Среди них вещественные источ​ники — предметы труда, быта, вооружение, транспорт, сооружения и др., достоверно и точно отражающие предметную историческую реальность; уст​ные источники — легенды, предания, мифы, былины, пени, сказания и дру​гие, отражающие исторические события в памяти людей, но требующие критического анализа излагаемых в них фактов; изобразительные источни​ки — иконы, картины, рельефы, фотокиноматериалы, дающие точные пред​ставления о способах образного отображения прошлого в изучаемую эпоху, при реалистическом изображении достоверно воссоздающие историческую реальность, образы эпохи; письменные источники — летописи, мемуары, за​коны и др. Общими критериями отбора первоисточников для учебных целей выступают: подлинность, достоверность, видовое разнообразие, направлен​ность на раскрытие основных вопросов учебного содержания, соответствие познавательным возможностям учащихся, лаконичность предъявления ин​формации. Используемый исторический источник должен стимулировать познавательный интерес к изучению исторического прошлого, формировать ценностное отношение к культуре исторического познания и обладать разви​вающим потенциалом. В силу меньшей степени доступности вещественные и изобразительные первоисточники не имеют широкого распространения в школьном обучении истории. Непосредственное знакомство с ними возмож​но главным образом в процессе учебных экскурсий.

Вторичные источники — сведения об исторической действи​тельности, воссозданные в последующие эпохи. К ним относятся: вещест​венные источники — реконструкции, макеты, модели, копии предметов и т. д.; письменные источники — научная и справочная литература, художест​венная литература исторического жанра; изобразительные — произведения " исторического жанра в живописи, скульптуре и т. д. Они используются учи​телем для воссоздания исторических представлений, для организации вне​урочной деятельности учащихся по *моделированию*памятников истории и культуры. Наиболее распространено в учебном процессе использование *письменных исторических источников.*

См. также *Метод работы с текстами, Наглядный метод обучения, Средст​ва обучения.*

**Исторические картины (учебные)** — средства *изобразительной наглядно​сти,*созданные художниками или иллюстраторами на исторические сюжеты, соответствующие содержанию школьных курсов истории. Роль историче​ской картины в процессе изучения истории значительна, она заключается в создании зрительного образа изучаемого явления или события, наиболее це​лостного, конкретного и красочного представления о нем; иллюстрирует теоретический материал; эмоционально воздействует на учащихся; кроме того, картина может выступать источником новых знаний, служить средством ак​туализации известного материала. Опыт использования исторических кар​тин на уроках истории имеет давнюю традицию. Первые серии учебных кар​тин появились еще в 80-е гг. XIX в. Отечественная история в картинах (сост. С. Рождественский) насчитывала более 30 картин в основном по военной ис​тории. В начале XX в. появляется серия из 32 картин по русской истории в виде приложения к журналу «Детский отдых» (под ред. С.А. Князькова). За​тем в издательстве Гроссмана и Кнебеля вышла серия картин по истории Рос​сии с древнейших времен до конца XIX в., включавшая работы выдающихся русских художников, мастеров исторического жанра: А. Бенуа, А. Васнецова, С. Иванова, В. Серова и др. Тогда же были изданы картины по истории русской культуры. В советское время, особенно в 50—80-е гг., под редакцией ме​тодистов В.Г. Карцева, Ф.П. Коровкина, Д.Н. Никифорова неоднократно издавались серии картин по всем курсам истории и альбомы по истории культуры.

В методической литературе существует несколько классификаций кар​тин. По происхождению различают:

художественные произведения исторической живописи, представляющие собой творческую интерпретацию худож​ником исторического прошлого (например, триптих П. Корина «Александр Невский»). Авторы этих картин не всегда преследовали цели достоверной ре​конструкции образов прошлого, порой стремясь к выражению в картинах своих мыслей и чувств о минувших событиях (например, П. Корин создал ус​ловный образ Александра Невского, не располагая свидетельствами о под​линном облике этого исторического деятеля). Использование картин этого вида в учебном процессе требует критического анализа достоверности отра​жения прошлого, они всегда могут использоваться для показа того, как ху​дожники интерпретируют историю в своем творчестве;

картины — памятники культуры изучаемой эпох и, отражающие образы, события и явления, современные авторам (напри​мер, И.Е. Репин «Бурлаки на Волге»). Такие произведения выступают свое​образным историческим документом, особо востребованы как наглядный первоисточник, а также используются при изучении истории культуры (см. *Приемы работы с изобразительными памятниками культурного наследия)',*

учебные картины, специально созданные ху​дожниками-иллюстраторами к темам школьного курса(например, В.А. Томби «Саламинский бой»). Их композиции пре​дельно просты и доступны для зрительного восприятия учащихся. Они вы​полнены в реалистической манере.

Учебные исторические картины подразделяют:

\*​ на событийные, отражающие важнейшие исторические события (на​пример, В.И. Суриков «Переход Суворова через Альпы»);

\*​ типологические — с явлениями, типичными для изучаемой эпохи (на​пример, В.И. Лебедев «Полюдье»);

\*​ культурно-исторические (описательные), где представлен облик древ​них городов (исторический пейзаж), сооружений, архитектурных и скульптурных памятников, предметов быта (например, картина A.M. Васнецова
«Кремль при Иване Калите»);

\*​ портреты, изображающие исторических личностей, типичных предста​вителей групп, классов, помогающие воссоздать образы эпохи (Д.Г. Левицкий «Портрет Екатерины II», А.П. Рябушкин «СемьякупцаXVIIвека»).

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

См. также *Наглядный метод, Приемы работы с учебными картинами,*

**Исторические представления,**см. *Представления исторические.*

**Исторический журнал для учащихся**(от франц. Journal, первоначаль​но — дневник, позже — печатное периодическое издание) — в обучении ис​тории имеет несколько значений. Во-первых, это школьное рукописное (или компьютерное) издание, создаваемое силами учащихся, в котором публику​ются результаты ученических исследований, заметки о новостях истории, ра​боты учащихся в области исторического художественного творчества, задачи, ребусы, кроссворды и т. д. Рукописный исторический журнал может быть те​матическим (например, посвящен юбилейной историческол дате) и перио​дическим, отражающим широкий круг вопросов по истории. Во-вторых, ис​торический журнал — это устное разностороннее раскрытие исторической темы учащимися, представленное в художественной форме (с элементами изобразительного искусства, музыки, драматизации), например: «По страни​цам книг о Древней Греции» для 5 класса, где первая страница — мифы Древ​ней Греции; вторая — древнегреческие полководцы; третья — история древ​негреческого театра и т. д. И в-третьих, исторический журнал — это специа​лизированное печатное издание по истории для школьников.

**Исторический клуб**(от англ, clab — организация по интересам) — школь​ная добровольная организация учащихся — любителей истории. Как прави​ло, клуб имеет организационную структуру (правление), устав, эмблему, де​виз. В отличие от *ученического научного общества*исторический клуб объеди​няет учащихся, у которых еще не сформировался интерес к научно-исследо​вательской деятельности, но уже заметна направленность на расширение знаний о прошлом, потребность к художественному творчеству и т. д. В рабо​те исторического клуба, который объединяет не только старшеклассников, но и учащихся основной школы, используются те же формы научно-исследо​вательской деятельности, что и в ученических научных обществах. Члены ис​торического клуба организуют исторические вечера, спектакли историческо​го театра, просмотры кинофильмов, секции краеведов, любителей военной истории, искусства и т. д.; они работают в историческом жанре — занимают​ся написанием литературных произведений, художественным изобразитель​ным творчеством и т. д.

Работа исторического клуба способствует расширению общего и истори​ческого кругозора учащихся, создает условия для раскрытия индивидуальных творческих способностей школьников, для становления ценностного отно​шения к познанию прошлого.

См. также *Внеклассная (внеурочная) работа по истории, Творчество уча​щихся в обучении истории.*

**«Исторический комментарий»,**см. *Источниковедческие игры.*

**Исторический кружок**— систематическая форма *внеклассной (внеурочной) работы*по истории, объединяющая постоянный состав учеников одного или разных возрастов для занятий по определенной исторической теме или про​блеме. В практике работы современных школ встречаются разнообразные виды исторических кружков: военно-исторический, археологический, краеведческий, исторического моделирования (создания моделей памятников истории и культуры) и т. д.

Цели исторического кружка — развитие и удовлетворение индивидуаль​ного познавательного интереса учащихся к истории, расширение историче​ского кругозора, организация самостоятельной познавательной деятельно​сти. Работа школьного исторического кружка организуется по расписанию, в соответствии со школьным планом внеклассной работы. В отличие от *исто​рических клубов*и *ученических научных обществ*в кружке, как правило, отсут​ствует ученическое самоуправление, большую организаторскую работу с уча​щимися проводит учитель. Поэтому в современных условиях в исторический кружок, вовлекаются преимущественно ученики основной школы.

Формы и методы работы современных исторических кружков строятся на деятельностной основе — это проведение учениками микроисследований (в рамках 1—2 занятий) на историческую тему, обсуждение исторической ли​тературы, просмотр и обсуждение исторических фильмов и телепередач, ре​шение занимательных задач по истории, настольные, ролевые, деловые *игры,*игры-путешествия в прошлое,*викторины,*инсценировки, проведение устно​го *исторического журнала, экскурсии*(музейные, заочные), поездки, выполне​ние *проектов,*поисковая работа и т. д. Активные и разнообразные формы проведения занятий — одно из основополагающих условий систематической работы исторического кружка. Стимулирует участие школьников в кружке и то, что результаты их работы могут быть использованы на уроках, имеют ме​сто и публичные выступления перед школьной аудиторией. В современных условиях активизировалась работа исторических (особенно краеведческих) кружков во внешкольной системе дополнительного образования в Домах творчества.

**Исторический процесс (в обучении истории)**— одна из основных катего​рий исторического познания, комплекс взаимосвязанных *исторических со​бытий и явлений.*В обучении истории знания об историческом процессе от​носятся к основным *единицам учебных знаний.*В исторической науке понятие «исторический процесс» употребляется для определения сложных, непре​рывных исторических фактов, имеющих большую хронологическую дли​тельность, не всегда поддающихся точной датировке, и широкие пространст​венные рамки (например, процесс распада Руси на удельные княжества, про​цесс замены ручного труда машинным, и т. д.).

Исторический процесс реконструируется на основе систематизации и обобщения фактов большого количества исторических источников и пред​стает в историческом знании в виде обобщенного описания в характеристики черт рассматриваемого объекта. Описание исторического процесса лежит в основе формирования *исторических понятий*(например, раздробленность, про​мышленный переворот). При классификации по пространственному призна​ку различают процессы общеисторического развития (их описание и трак​товка всегда обусловлены методологическими подходами к освещению исто​рии), процессы развития регионов мира, стран, отдельных локальных терри​торий. Временные отрезки исторического процесса охватывают целые эпохи, " периоды, этапы в развитии общества. По сферам жизнедеятельности люде различают процессы в экономической, социальной, политической, культур​ной и других областях.

При изучении истории в школе исторические процессы в силу своей сложности рассматриваются как в адаптированном для учеников виде, так и на уровне их развернутого освещения. В 5—6 классах, как правило, не рас​сматриваются причинно-следственные связи сложных исторических про​цессов, их этапы, материал предъявляется по принципу было — стало (на​пример, при изучении Древнего Египта констатируется факт его возникнове​ния и существования, без выявления причинно-следственных связей и сущ​ности процессов). В старших классах в структуру знаниг об историческом процессе входят хронологические рамки, причины, этапы, сущность (черты) и следствия. В школьном ИО подробно, всесторонне, по этапам рассматри​вается только процесс исторического развития нашей страны. Прошлое дру​гих стран освещается только на ключевых, главных этапах, дается обобщен​ная характеристика типичных черт процесса их развития в тот или иной пе​риод. Аналогичным образом на обобщенном уровне дается характеристика процессов в экономике, политике, социальных отношениях, культуре (на​пример, процесс индустриализации, возникновения абсолютизма и т. д.).

Формирование знаний об историческом процессе связано с созданием *исторических представлений*о его типичных явлениях и событиях с опорой на изобразительную или условно-графическую наглядность (карты, логические схемы, обобщающие, статистические, хронологические, синхронистические таблицы, опорные конспекты и т. д.). Важным условием является использо​вание приемов мотивации изучения данного материала. При раскрытии при​чинно-следственных связей исторического процесса ведущими являются приемы: объяснения, аналитического описания, обобщенной характеристи​ки, рассуждения, доказательства, аналитической и эвристической беседы. Возможна работа с текстовыми, как правило, вторичными источниками зна​ний (фрагменты научно-популярных и научных трудов, справочников и т. д.).

Для осознанного осмысления изучаемого исторического процесса ис​пользуются приемы: подведение под определение понятий; решение позна​вательных задач на анализ причин, сущности (выделение черт) и последствий исторического процесса; определение тенденций исторического развития; установление преемственных внутрикурсовых, межкурсовых, межпредмет​ных связей исторического содержания, систематизации сведений о сквозных вопросах курсов истории (например, об этапах закрепощения крестьян, о процессе территориального роста Русского государства) и т. д.; моделирова​ние исторических процессов. При изучении исторического процесса эффек​тивны *лабораторные уроки, проблемные уроки, уроки-дискуссии,*уроки-прак​тикумы, деловые игры.

См. также *Формирование учебных исторических знаний (общее понятие).*

**Исторический факт (в обучении истории)**(лат. faktum — действие, собы​тие, сделанное) — одна из основных категорий исторического познания, со​ставляющая вместе с теорией структуру знаний о прошлом. В обучении исто​рии исторический факт может относиться к основным *единицам знаний,*а может не входить в структуру обязательного для освоения материала. Понятие «исторический факт» употребляется в науке в нескольких значениях: факт исторической реальности (того, что действительно имело место в прошлом); факт как сообщение исторического источника; научно-исторический факт — отражение (воссоздание, описание) историком фактов источника. Главной проблемой изучения исторических фактов является определение степени их достоверности. Факты классифицируются по различным основаниям: струк​туре (простые и сложные); содержанию (факты экономические, социальные, политические и др.); значимости (существенные и несущественные); степе​ни уникальности — единичные (Полтавская битва) и типологические (битвы Северной войны).

В историческом познании принято также различать факты по степени их достоверности. Мифологические факты содержатся в устных или письмен​ных источниках, но не подтверждаются сведениями других источников, не соответствуют картине научных знаний (явление ангелов на поле Невской битвы). Спорные исторические факты не могут быть доказаны или опроверг​нуты в силу противоречивости и недостатка сведений о них в источниках. Они представляются в виде версий историков (например, факт призвания ва​рягов, факт убийства царевича Дмитрия по инициативе Бориса Годунова). Научно установленные, объективизированные факты подтверждаются зна​чительным кругом исторических источников (например, факт начала Вели​кой Отечественной войны 22 июня 1941 г.).

В ученическом познании важно, чтобы ученики понимали относитель​ность исторических сведений и умели отличать виды исторических фактов. Мифологические и версионные факты дают неформализованные знания, на​учно установленные — объективизированные знания. В процессе обучения учащимся важно продемонстрировать такие особенности научно-историче​ского факта, как его относительный характер, возможность различных интер​претаций и т. д.

В методике обучения истории исторический факт — один из главных и обязательных компонентов содержания ИО. В основе учебного содержания лежат научно-исторические факты. Методисты выделяют при отборе учеб​ного материала факты-события, факты-явления, факты-процессы. В про​цессе конструирования исторического содержания для создания целостного представления об историческом развитии общества используются все виды фактов. Выделение существенных и несущественных фактов зависит от ме​тодологических подходов к познанию прошлого и ракурса рассмотрения ис​торических проблем. Как правило, к существенным относят те исторические факты, которые наиболее полно отражают закономерности исторического развития, своеобразные и типические черты исторической эпохи, оказавшие значительное влияние на исторический процесс.

См. также *Историческое познание (ученическое), Методы разработки учеб​ного содержания, Формирование учебных исторических знаний (общее понятие).*

**Историческое мышление (ученическое)**в узком смысле — вид познава​тельной деятельности, интеллектуальная способность личности отражать объекты прошлого в их развитии и взаимосвязях во времени и пространстве.

В широком смысле — это сложный интеллектуальный процесс опосредован​ного обобщенного отражения прошлого, вбирающий в себя совокупность различных видов мыслительной деятельности.

В структуру собственно исторического мышления входит образное мышление. В психологии давно отмечается, что процесс мышления не ограничивается только абстрактно-логическими действиями, он включает в себя и мыслительные операции с чувственно воспринятыми, воссоздаваемыми в сознании образами. Способность оперировать образами прошло​го — непременный компонент структуры исторического мышления, основа для логического, абстрактного упорядочения исторических объектов во вре​мени и пространстве. Образное мышление учащихся развивается в процессе формирования *исторических представлений.*

При осмыслении исторических объектов осуществляются операции ана​лиза, синтеза, сравнения, в этом проявляется абстрактное (абстрактно-логическое) мышление. Его развитие осуществляет​ся в процессе становления *интеллектуальных умений*школьников, в первую очередь при осуществлении действий, связанных с формированием *истори​ческих понятий.*

Поскольку познание прошлого основывается на опосредованном отра​жении исторических объектов (через источники), относительности знаний о них, то принято говорить об интуитивном мышлении в исто​рии. В основе интуиции лежат особые формы переработки информации, которые могут быть как образными, так и мыслительными. Возникающее в результате интуитивного мышления знание приобретается без осознания путей и условий его получения. При изучении прошлого интуиция играет суще​ственную роль при реконструкции исторических образов, при выдвижении версий протекания событий. Английский историк А. Тойнби придает интуи​ции решающую роль в познании прошлого. Интуитивное мышление в историческом познании соотносится с версионным мышлением, которое характеризуется способностью учащихся к созданию своих реконструкций исторических фактов на основе данных источников и реконструи​рующего воображения.

Опосредованный характер восприятия истории требует развития критического мышления учеников. Оно ориентировано на воспри​ятие нового с позиций уже имеющегося знания, опыта мышления и ценност​ных ориентации личности и предполагает соизмерение новой информации с тем, что уже известно, ее анализ и аргументированную оценку с определен​ных позиций. В результате критического осмысления происходит либо при​своение информации, осознанное включение ее в индивидуальную, дейст​венную систему знаний, либо ее отторжение. Критическое мышление школьников связано не только с интерпретацией чужих версий о прошлом, но и с умением критически относиться к собственным трактовкам истории. При этом в учебном процессе возможности критического мышления уча​щихся ограничены их возрастом, способностью к рефлексивной деятельно​сти. Формирование критического мышления может быть организовано на​чиная со старшего подросткового возраста. Принято различать «слабое» и

«сильное» критическое мышление. Первое ограничивается только развенча​нием чужой точки зрения. «Сильное» мышление устремлено на постановку проблем, которые стимулируют дальнейшее познание. В этом случае ученик должен испытывать склонность не считать свое мнение единственно вер​ным, а по собственной инициативе испытывать свои версии.

В обучении истории принято также говорить о диалоговом мышлении как способности учеников вести внутренний диалог во вре​мени, оценивать события и явления прошлого с позиций нашей эпохи и лю​дей прошлого. В современной зарубежной педагогике также рассматривается дивергентное мышление, допускающее сосуществование в соз​нании ученика разных версий событий, разных точек зрения, оценок при познании прошлого. Задачи развития диалогового, дивергентного, версионного мышления доступны для реализации при изучении истории в определенных возрастных рамках. Процесс их формирования расширяет виды и спосо​бы *развивающего обучения истории.*

См. также *Альтернативы в историческом познании, Историческое познание (научное), Историческое познание (ученическое).*

**Историческое образование (среднее),**см. *Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование).*

**Историческое образование в начальной школе**— воспитание, формирова​ние пропедевтических знаний и умений познавательной деятельности на основе освоения исторического содержания младшими школьниками в учеб​ном процессе и во внеурочной деятельности. В российском образовании накоплен достаточно богатый опыт изучения истории в начальных классах раз​ных типов учебных заведений. В дореволюционной школе начальное историческое образование было представлено элементарными курсами исто​рии: российской или всеобщей. Целью первоначального изучения истории России было познакомить с важнейшими событиями истории, чаще всего че​рез деятельность великих князей и царей, что соответствовало возрастным особенностям детей (8, 12 лет) и идеологии самодержавия.

В советское время курс истории в начальной школе возобновился лишь с 1934 г. В 4 классе он был представлен эпизодическими рассказами по истории СССР, вводил учеников в область исторического познания. Курс осве​щал прошлое с марксистских позиций, излагал сведения по всем основным периодам развития России, был насыщен большим объемом материала и мало соответствовал возрастным познавательным возможностям учеников. В 60—70-е гг. были созданы учебники и разрабатывалась методика препода​вания истории в начальной школе, учитывающая возрастные особенности учащихся. В 1984 г. пропедевтический курс отечественной истории был пере​несен из начальной школы в 5 класс. Целью пропедевтического курса исто​рии было создание у учащихся представлений об основных событиях про​шлого и формирование основ элементарных предметных умений. Сохраня​лась идеологическая направленность содержания курса, оценок событий. Вместе с тем в соответствии с возрастными познавательными возможностя​ми были внесены изменения в содержание учебного курса: «укрупнены» ис​торические периоды, проведена «ревизия» фактов, введены образы исторических деятелей. Данный курс обеспечивал введение учеников в область ис​торических знаний на доступном для их возраста материале, пробуждал по​знавательный интерес к предмету; закладывал ориентационную основу знаний об основных этапах развития России, что имело важное значение как для дальнейшего изучения курсов истории, так и для установления межпредметных связей с другими предметами, где требовались исторические сведе​ния (например, с литературой); позволял ориентироваться в событиях совре​менной им жизни страны; способствовал формированию эмоциональ​но-ценностного восприятия духовного наследия России.

В преподавании сочетались основные в то время методы: устный, нагляд​ный, работа с текстом как источником знаний. Преобладали приемы: описа​ния, объяснения, комментированного чтения.

С начала 90-х гг. пропедевтический курс истории был перемещен в на​чальную школу, а затем устранен. В современной структуре образования в начальной школе исторические знания представлены в виде модуля в интегративном предмете окружающий мир. В соответствии с нормативными документами модуль по истории представлен в двух вариантах: темы по истории даются во взаимосвязи с материалом по естествознанию на протяжении че​тырех лет начального обучения; исторический модуль включен как самостоя​тельный в курс «Окружающий мир» (3—4 классы). Самостоятельный истори​ческий модуль включен в вариативные программы для начальной школы «Зе​леный дом» (А.А. Плешаков); «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова); «Мир и человек» (А.А. Вахрушев); «Мы и окружающий мир» (Н.Я. Дмитрие​ва, А.А. Казаков); «Я и окружающий мир» (И.П. Товпинец); «Окружающий мир» (Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева). Две программы составлены в русле развивающего обучения: «Я и окружающий мир» (система Л.В. Занкова), «Окружающий мир» (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). Ихистори-ческое содержание различно. Некоторые из программ включают сюжеты как всемирной, так и российской истории (программы А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой, А.А. Казакова, И.П. Товпинец); другие — лишь россий​ской истории (программы А.А. Плешакова, Н.Ф. Виноградовой, Е.Н. Буква-ревой и Е.В. Чудиновой). Принцип хронологии соблюдается в исторических модулях лишь трех программ (А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой и А.А. Каза​кова, А.А. Плешакова). В одной из программ, ориентированных на развиваю​щий подход в обучении, исторический материал отобран в соответствии с тем, какие мыслительные умения можно формировать с его помощью (авто​ры Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева). Введение данных модулей в начальной школе требует разработки методики обучения истории в новых условиях.

**Историческое познание (научное)**— деятельность, результатом которой является приобретение знаний о прошлом. Историческое познание является частным проявлением общего познания мира, входящим в область изучения социальных проблем. Различают *научное и учебное историческое познание,*осуществляемое в процессе обучения.

В истории каждое событие индивидуально, неповторимо. Для историче​ского познания характерна изменчивость самого объекта изучения. Повторя​ются не исторические факты, а только тип явления. Обобщенные понятия

«война», «восстание», «революция» имеют первостепенное значение для со​циологии, в истории ими также оперируют, но при этом конкретные факты имеют самостоятельную познавательную ценность для изучения опыта раз​вития человечества. Поэтому в отличие от естественнонаучного познания, где законы и теории, как правило, являются фундаментальными знаниями, объектами научного исторического познания выступают конкретно-истори​ческие факты и теоретические знания (понятия, теоретические положения, теории исторического развития и т. д.) в их историческом движении. Истори​ческое движение происходит в историческом времени и пространстве. Вне понятия «историческое время» историческое познание не существует.

Историческое познание имеет свои особенности, в частности многофакторны и подход к рассмотрению исторических объектов (событий, явлений и процессов в различных областях жизнедеятельности человека в экономике, политике, социальных отношениях, в культуре и т. д.) и многоуровневый подход, предполагающий пространственные характери​стики (всемирная история, история регионов мира, отдельных стран, локаль​ная региональная история). В отношении исторического познания можно говорить об опосредованном характере отражения прошлого. Кон​кретно-исторические факты (события и явления), лежащие в его основе, не наблюдаемы в реальной жизни и воспринимаются через вещественные па​мятники истории и культуры, устные и письменные исторические источни​ки. При этом на уровне чувственного познания исторических объектов возможно только изучение вещественных первоисточников — памятников ис​тории и культуры. Основные познаваемые объекты прошлого — события, явления, процессы — воссоздаются в результате реконструирующего вообра​жения ученого, знания о них — продукт синтеза образного и абстрактного мышления исследователя.

Научное историческое познание событий и явлений носит относи​тельный характер. Даже самое подробное описание фактов в исторических текстах и его детальное воспроизведение средствами изобразительной наглядности, в том числе документального кинематографа, не в состоянии полностью воссоздать во всем многообразии картину исторического собы​тия. Поэтому воссоздание исторических фактов зависит от того, каким кру​гом источников пользуется познающий прошлое историк, какие аспекты ис​торического события или явления он воссоздает при помощи описания, что остается за пределами воссозданного им исторического объекта. Сами по себе исторические факты как «фрагменты действительности» ничего не объ​ясняют. Только историк дает им толкование, которое зависит от его идей​но-теоретических взглядов. В этом смысле принято говорить об интерпретационном характере исторического познания. Это не означает, что в историческом познании отсутствуют объективные исторические зна​ния — существуют научно установленные на основе множества источников объективные исторические факты, связи между ними. Различаются их трак​товки в описании историками. Ученые выделяют версионные факты, кото​рые не являются научно установленными в силу недостаточности источни​ков знаний о них, имеют место и мифологические факты, которые включаются порой историческое описание, но не могут выступать в качестве основания для обобщения и выводов.

Теоретические исторические знания возникали первоначально индук​тивно на основе обобщения конкретных фактов. Существует и дедуктивный путь познания прошлого, основанный на рассмотрении фактов в соответст​вии с избранной концепцией исторического развития или с логическим анализом обобщенных исторических сведений. В отличие от четкой, поддаю​щейся математическому обоснованию и однозначно трактуемой (в опреде​ленных условиях) независимой теории в точных и ряде естественнонаучных областях знаний, в историческом познании принято говорить о мягкой, «средней» или «слабой» исторической теории, о зависимости ее развития от объективной реальности (от времени и места создания, от существующих в обществе идеологических установок, общественно-политических ценностей и т.п). Внедрение математических методов в познание истории не меняет характера исторической теории в силу относительности исторических знаний, интерпретационной основы описания исторических фактов, субъективно избираемой историком методологической основы трактовки прошлого.

Систематизация, обобщение теоретических взглядов на историческое развитие порождало и порождает различные концепции освещения исторического процесса. Каждая из них предлагает свое видение прошлого, особую трактовку закономерностей исторического развития и периодизации истории, имеет свой понятийный аппарат. Концептуальные, теоретические идеи определяют различные методологические подходы к освещению прошлого, начиная от описания единичного факта и заканчивая объяснением глобаль​ных всемирно-исторических процессов (см. *Формационный подход в историческом познании Цивилизационный подход в историческом познании).*В соот​ветствии с методологической основой освещения исторического процесса, при описании событий и явлений отбираются только те факты, которые вписываются в ее логику. Ученые-историки полагают, что различные теории изучения прошлого, объясняющие реальные исторические факты, не имеют преимущества друг перед другом, они отражают различие мировоззрений, систем взглядов на историю и современное общество. Критика одной теории с позиции другой некорректна, так как подменяет мировоззрение, предмет изучения.

В научных исследованиях по методике обучения истории черты научного исторического познания соотносятся с возрастными особенностями познания прошлого учениками, с общедидактическими принципами организации их учебной деятельности и позволяют сформулировать особенности учени​ческого познания прошлого (см. *Историческое познание (ученическое)).*Это, в свою очередь, дает возможность решать проблемы разработки содержания школьного ИО, определения его целей, структуры, осуществлять отбор и методическую интерпретацию научных исторических знаний для их использо​вания в среднем историческом образовании.

См. также *Историческая антропология, Историческая психология, История (наука), История ментальности.*

**Историческое познание (ученическое)**— учебная деятельность, результа​том которой является приобретение знаний о прошлом. Проблемы ученического познания, его сущности и особенностей становления были и остаются предметом научных методических исследований и публикаций (А.З. Редько,*П.В. Гора, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер,*О.Ю. Стрелова и др.). В рамках средней школы ученическое историческое познание осуществляется при изучении курсов истории и во внеклассной работе по предмету. Ученическое историче​ское познание сохраняет в своих сущностных характеристиках черты научно​го исторического познания и имеет ряд существенных отличий.

Цель деятельности ученого — приобретение новых знаний на основе первоисточников. Цель деятельности ученика — овладение уже накоплен​ными научными знаниями, причем методически интерпретированными для процесса обучения в средней школе. Особенностью ученического историче​ского познания является то, что данный процесс обусловлен возрастными возможностями ученика, уровнем развития его познавательных интересов к предмету и психическими качествами (воображения, памяти, мышления, речи и т. д.), а также качеством общеобразовательной подготовки (знаний о мире), уровнем владения общеучебными умениями. Ученый уже владеет спо​собами познавательной деятельности, ученику предстоит их освоить. В силу этого историческое познание выполняет как образовательную, так и разви​вающую функцию. Помимо этого ученическое познание прошлого связано с задачами воспитания учащихся. Объектом ученического исторического по​знания, как и научного, являются исторические факты и теоретические положения.

Научное историческое познание может осуществляться как индуктив​но — от конкретных фактов к обобщениям, так и дедуктивно — от общего к частному. Ученый уже обладает кругом исторических представлений и зна​ний, опираясь на которые он занимается исследованием, у школьника, при​ступающего к изучению истории, представления о прошлом почти отсутству​ют. В силу ненаблюдаемости исторических фактов они не могут существовать в зоне ближайшего развития ученика. Исторические представления надо специально формировать в процессе обучения. Поэтому логика познания учеником прошлого в начале обучения истории может строиться только ин​дуктивно. Любому историческому обобщению должна предшествовать рабо​та по воссозданию образов прошлого, по освоению конкретных фактов, в противном случае будут нарушены закономерности формирования исторического мышления.

В формировании исторических представлений об объектах прошлого за​действованы такие психические свойства личности, как чувственное восприятие, воображение, память. Чтобы воссоздать в сознании ученика даже еди​ничный факт — облик древнерусского воина, его надо «одеть» в присущее изучаемой эпохе и стране снаряжение. Это требует от ученика готовности к операции по *локализации*исторических объектов во времени и пространстве. При этом исследованиями установлено, что в большинстве случаев более оп​тимально и достаточно для учебного процесса формирование типологиче​ских представлений о единичных материальных объектах (шлем князя Ярослава Всеволодовича — шлем русского воина). Исключение составляют представления о памятниках истории, изучаемых по программе и являющих​ся культурным наследием (Парфенон, Медный всадник и т.д.).

Из совокупности представлений о единичных объектах складываются целостные исторические представления об исторических событиях в их динамике. При этом осуществляются мыслительные операции обобщения с опорой на образную память при помощи воссоздающего (реконструирующе​го) воображения.

Исторические представления также обеспечивают познание историче​ских явлений, в рамках которых обобщаются типологические «»рты отдельных событий и формируются абстрактные понятия с опорой на образ (сбор дани) и без него (государство).

Следовательно, и в ученическом познании и в научном прослеживается как закономерность неразрывная связь чувственного восприятия и мысли​тельных операций при отражении прошлого. Психологи относят операции с представлениями об исторических объектах к образному мышлению, по​скольку образ одновременно включает представления о форме, пространстве и движении.

Исследованиями установлено, что при создании исторических представ​лений у школьников существенное воздействие на процесс их формирования оказывает уровень развития речи (см. *Речевые умения учащихся).*Если у вос​принимающего материал ученика отсутствует словарный запас для собствен​ного речевого отражения образа, то увиденные на занятии образы не усваива​ются школьниками. Представления о прошлом должны быть облечены в ре​чевую форму, причем с использованием исторических терминов. В этом так​же проявляются закономерности исторического познания.

В силу возрастных особенностей учеников начальной школы и 5—6 клас​сов (преобладание конкретно-образного отражения мира) целый ряд теоре​тических понятий (особенно социологических) не может быть ими осознан​но освоен. Поэтому при обучении истории теория в данных классах выступа​ет в «скрытой» форме: у учеников формируются представления, которые ле​жат в основе формирования теоретических понятий, но не даются их определения. В дальнейшем на протяжении ряда лет сложные понятия фор​мируются у учеников в адаптированной форме. Сочетание «скрытой» и «от​крытой» формы освоения теоретических знаний — особенность, а много​уровневое их формирование — закономерность ученического исторического познания.

В процессе исторического познания происходит развитие общих интел​лектуальных умений *анализа, синтеза и сравнения,*которые имеют свои особенности, всегда предполагают одновременное мышление в историческом времени и в пространстве. При этом историческое познание вбирает в себя помимо общих логических операций целую совокупность других видов мыс​лительной деятельности: критический анализ исторических источников и фактов, мысленный диалог с героями прошлого или от лица героев прошлого Версионный характер исторических знаний развивает у учеников спо​собности к присвоению одного из вариантов освещения прошлого или к его отвержению, созданию собственных версий. Важно различать два вида ре​зультатов ученического познания: первый — *формализованные знания,*устояв​шиеся в науке, документально подтвержденные факты и обоснованные выво​ды, второй — *неформализованные знания,*которые включают с себя субъектив​ные представления ученика о прошлом, его версии событий и оценочные суж​дения, порожденные личным опытом познавательной деятел ьности ученика.

См. также *Историческое мышление (ученическое), Историческое познание (научное), Формирование учебных исторических знаний (общее понятие).*

**Историческое понятие**— форма мышления, предполагающая определе​ние сущности и свойств исторических объектов на основе обобщения их ведущих признаков. Историческое понятие в отличие от представлений, кото​рые призваны отражать внешние свойства объекта, обозначает внутреннюю сущность исторических событий, явлений и процессов. Оно связано с теоре​тическим уровнем восприятия исторического материала, с абстрактным мышлением. В форме понятий происходит процесс усвоения основ научных исторических знаний, развитие способности учеников к систематизации, обобщению осваиваемого материала. В стандартах и учебных программах по истории основные понятия входят в структуру нормативных *единиц знаний.*

В дореволюционной методике был поставлен вопрос о необходимости формирования у учеников понимания смысла исторических понятий терми​нов и обобщений исторических фактов. Основные методические труды, в ко​торых рассматривались проблемы формирования исторического понятия, созданы в 40—80-е гг. XX в. *(Н.В. Андреевская, А.А. Вагин, П.В. Гора, М.А. Зи​новьев, Ф.П. Коровкин*и др.). В эти годы методистами был осуществлен отбор исторических понятий, формируемых в обучении истории, поставлен и ре​шался практически вопрос об адаптации научных исторических понятий применительно к возрастным особенностям учащихся, выстроена система их поэтапного формирования и углубления от одного курса истории к другому, разработаны конкретные способы формирования понятий.

Сложилось несколько классификаций учебных исторических понятий: по объему признаков: простое — состоящее, как правило, из одного признака и обозначающее вид конкретных исторических объектов (шадуф, погост), его еще называют понятием-термином, и сложное — включающее совокупность признаков абстрактного объекта (цивилизация, абсолютная монархия); по степени общности, по пространственно-времен​ным характеристикам: единичное — для обозначения явлений и процессов, происходивших в одной стране на протяжении короткого времени (опрични​на, огораживание), особенное — обозначающее явления, существовавшие в одной или ряде стран на протяжении определенного этапа развития (коллективизация, реконкиста); общее — значимое в рамках целого периода или не​скольких периодов в большинстве стран (натуральное хозяйство, раздроб​ленность); всеобщее (или социологическое) — используемое, как правило, при характеристике любого этапа исторического процесса (цивилизация, война). По историческому содержанию выделяют понятия: экономические (торговля, орудия труда), социальные (социальные слои, дворянин), политические (государство, партии), историко-культурные (жи​вопись, модерн), хронологические (эра, период и т. д.), военно-исторические (стратегия, артиллерия и т. д.), историко-религиозные (ислам, индульгенция и т. д.), историко-географические (страна, геополитическое положение госу​дарства и т. д.).

В методической литературе определены условия эффективного форми​рования исторических понятий. Содержание научных исторических понятий методически интерпретируется для обучения в школе. При изучении исто​рии в начальной школе вводится минимальный объем исторической терми​нологии (простых понятий), без которой невозможно изложение сведений о прошлом (царь, орудия труда, культура и т. д.). При этом, как правило, не да​ются точные определения исторических понятий, а лишь воссоздаются об​разные представления о них (скрытая теория). В основной школе, в 5—7 классах, вводятся определения адаптированного характера. Этому обязатель​но предшествует формирование образных представлений об исторических понятиях. При дальнейшем обучении возможно введение исторических по​нятий как на адаптированном уровне, так и на уровне научных дефиниций (открытая теория).

Процесс формирования исторических понятий включает этапы непо​средственного освоения их сущности, закрепления и применения. Историческое понятие считается освоенным учеником, если он может раскрыть его сущность и применить при изучении нового, незнакомого содержания.

Простые и единичные понятия, как правило, формируются в пределах одного урока. Процесс формирования сложного исторического понятия представляет целостную систему, охватывающую целый ряд опорных уроков. В методике используются *индуктивный*и *дедуктивный методы*формирова​ния исторических понятий.

Овладение историческими понятиями — это освоение языка историче​ской науки, без этого немыслимо овладение основами научных исторических знаний, становление культуры познания прошлого.

См. также *Содержание исторического образования.*

**Историческое событие**— одна из основных категорий исторического по​знания, единичный, неповторимый *исторический факт,*отражающий дина​мику, движение, взаимодействие исторических объектов во времени и про​странстве. Историческое событие предстает в историческом знании в повест​вовательной форме, как реконструированное и систематизированное в хроно​логической последовательности описание конкретных фактов, полученных из различных источников. Отличительными чертами исторического события яв​ляются относительно небольшая (по сравнению с историческими процесса​ми) протяженность во времени и более или менее четко выраженная качест​венная определенность при его локализации во времени (вплоть до дня, ме​сяца, года) и в пространстве (до определения конкретной местности, где про​исходило событие), описание действий конкретных участников событий.

Историческое событие может быть простым и сложным. Это деление за​висит от принятого масштаба его изучения. Например, Бородинское сражение по отношению ко всему ходу Отечественной войны 1812 г. может быть классифицировано как простое историческое событие, но при изменении масштаба изучения оно может выступать и как сложное — бои за Багратионовы флеши, батарею Раевского и т. д.

В школьной практике масштаб изучения исторического события опреде​ляется в зависимости от времени, отводимого на данный вопрос при плани​ровании курса, от темы урока и целей его изучения, возрастных познаватель​ных возможностей учащихся, уровня обучения (базовое, углубленное обуче​ние), методологической основы построения учебного курса. В соответствии с этими параметрами историческое событие относят к основным или второ​степенным *единицам знаний*и определяется уровень конкретизации, развер​тывания материал о нем.

При изучении исторического события, являющегося основной единицей знаний, указываются его хронологические рамки, место события, дается ха​рактеристика его участников, называются имена основных действующих лиц, определяются причины, итоги и значение (последствия); возможна ха​рактеристика его этапов. При формировании знаний об основных историче​ских событиях эффективно использование в основной школе приемов *образ​ного описания, рассказа, характеристики*его участников. Эта работа осущест​вляется с опорой на условную (карты, карты-схемы, хронологические и син​хронистические таблицы и т. д.) и изобразительную наглядность (сюжетные исторические картины, кинофрагменты документальных и художественных фильмов и т. д.). Возможно приобретение знаний и на основе работы с фраг​ментами исторических повествовательных источников и художественных произведений. При раскрытии основных исторических событий использу​ются способы активизации познавательной деятельности учащихся, приемы драматизации, игровые приемы («Морской бой», «Сражение», «Оживление картины» и т. д.), а также организуется решение познавательных задач на оп​ределение причин, сущности и значения события, на его сравнение с други​ми событиями, на выявление нравственных оценочных суждений о поступ​ках людей и т. д. По отдельным вопросам изучения основных исторических событий возможно введение ученических сообщений (например, об истори​ческих личностях, участниках событий, о вооружении войск и т. д.). В про​цессе изучения основных событий у учеников формируются умения их по​следовательного описания и анализа на основе работы с *памятками*изучения типологических событий (войн, революций и т. д.).

В старших классах применяются приемы развернутого повествования, аналитического описания, обобщенной характеристики события, сопровож​даемых условной и документальной наглядностью. Возможна также работа с повествовательными и научными текстами, в том числе с *альтернативными историческими источниками,*решение познавательных задач, связанных с анализом версий событий, их альтернативными оценками, с моделировани​ем события, созданием типологических *алгоритмов*их изучения и т. д.

Знания об основных исторических событиях обязательно закрепляются при дальнейшем обучении, используются при выполнении творческих зада​ний *(рисунки, сочинения по истории,*рассказы, доклады, рефераты и т, д.).

При изучении исторического события, являющегося второстепенной единицей, минимальным объемом знаний являются краткие сведения о хронологических рамках, месте, сущности, участниках и его значении. При из​ложении, как правило, используются приемы *сообщения,*сопровождаемые локализаций исторического события во времени и пространстве, уместны *ученические сообщения, доклады, рефераты.*

**Историческое сознание**— в широком смысле — одна из форм обществен​ного сознания, являющегося способом рационального восприятия, воспро​изведения и оценивания движения общества во времени и пространстве. Под историческим сознанием целесообразно понимать отношение человека к ис​торическому прошлому, систему ориентации в мире истории, обеспечиваю​щую личности осознание процессов современного ему мира на трех уровнях: прошлое — настоящее — будущее.

Индивидуальное историческое сознание — это результат приобщения личности к знанию о прошлом, осмыслению его, приобретению из *историче​ского познания*личностно значимых ценностей для жизни в современном об​ществе. Историческое сознание возникает из чувства сопричастности чело​века к истории. На становление индивидуального исторического сознания оказывают влияние личный опыт человека, его социальная среда, содержа​ние исторических знаний и способы его усвоения.

Совокупность знаний о прошлом отдельных людей складывается в исто​рическую память общества. Историческая память сконцентрирована в уст​ных преданиях, в памятниках материальной и духовной культуры, в докумен​тах и материалах разных эпох, хранящихся в архивах, музеях, библиотеках и т. п. Носителями исторического сознания также являются произведения литературы и искусства, научные исторические публикации.

Каждое поколение приобщается к исторической (социальной) памяти в ее конкретно-образной и абстрактной форме, в форме сознательного и «кол​лективного бессознательного». Историческая память выступает совокупным прошлым опытом, который обеспечивает единство культурно-историческо​го процесса и его преемственность. Память народа, сохраняющая традиции, обычаи, — это передаваемый из поколения в поколения цивилизационный код. Память народа составляет базовые (постоянные) характеристики исто​рического сознания человека. Осмысление, переработка, отбор информации для хранения в памяти происходит при прямом или опосредованном участии отдельной личности, группы людей, общества в целом. Историческое созна​ние может формироваться как стихийно — через традиционные способы формирования исторической памяти, так и целенаправленно — в процессе исторического образования.

По форме историческое сознание может быть мифологическое, хронистическое и научное. Мифологическое сознание ориентировано на эмоционально окрашенное восприятие исторической действительности. В его осно​ве лежит исторический миф — вымышленный образ, заменяющий истори​ческую действительность. Такой уровень проявляется у учащихся в попытках опираться в своих представлениях о прошлом на любые источники, даже не выдерживающие критики, что приводит к*модернизации знаний.*

Хронистическое сознание ориентировано на фиксацию реальных собы​тий прошлого. Они отражаются в хронологической последовательности, скрепленные моральными сентенциями. Прошлое изображается в соответст​вии с идеалами того или иного времени, не таким, каким оно было, а таким, каким оно должно быть. Такой уровень формируется у учащихся на основе идеологизированных источников исторических знаний, односторонне отра​жающих действительность. И в первом, и втором случае можно говорить об отсутствии критического мышления у школьников при восприятии истори​ческого содержания.

Научное историческое сознание ориентировано на поиск истины, пони​мание логики исторического процесса, выявление сущности исторических событий и явлений. Этот уровень «просветляется» рационально-научными изысканиями и «затуманивается» мифами, воспроизводящими духовно-ум​ственные и социокультурные представления давно ушедших эпох. Формиро​вание основ научного исторического сознания осуществляется через систему образования.

Историческое сознание вбирает в себя *формализованные знания,*объек​тивно установленные и однозначно трактуемые в исторической науке (имена, даты, институты), и *неформализованные знания,*связанные с интерпрета​цией исторических сведений (причины войны, ее значение).

Проблема развития исторического сознания в 70—80-х гг. XX в. рассматривалась методистами в контексте задач формирования мировоззрения лич​ности при обучении истории (Л.Н. Боголюбов, А.Т. Кинкулькин, *П.С. Лей-бенгруб, И.Я. Лернерищр.).*В методической литературе под ученическим исто​рическим сознанием принято понимать систему исторических знаний и мето​дов познания, ставших убеждениями личности, установкой и инструментом его мыслительной и практической деятельности, обращенных на осмысление и оценку прошлой и современной социальной действительности (И.Я. Лернер).

Развитие исторического сознания в процессе обучения предполагает пе​дагогическую деятельность, направленную на становление у учеников следующих компонентов: когнитивного, включающего систему исторических знаний и представлений; операционно-деятельностного, т. е. систему спосо​бов познавательной деятельности школьников, обеспечивающих присвое​ние, сохранение, переработку исторической информации, включая умение извлекать «уроки истории»; эмоционально-ценностного, который отражает чувственный опыт ученика, связанный с познанием истории; ценност​но-смыслового, включающего в себя систему мотивов, интересов и объектов ценностного отношения человека к историческому содержанию, установки личности в отношении исторического прошлого.

Историческое сознание в обучении выступает как цель, ценность, сред​ство и результат целенаправленного приобщения ученика к истории. Инди​видуальное историческое сознание, формируемое у учеников, становится достоянием общественного сознания. Поэтому уровень развития историче​ского сознания учащегося является важнейшим показателем социальной зрелости личности, ее духовности.

См. также *Историческое познание (ученическое).*

**Историческое явление (в обучении истории)**— одна из основных катего​рий*исторического познания,*типологический *исторический факт,*компонент структуры учебных знаний. Под историческим явлением понимаются факты, многократно повторяющиеся в пространстве и времени. Историческое явле​ние характеризует структуру и состояние общества на определенном этапе исторического развития (например, проведение народного собрания в Афи​нах в V в. до н. э., получение русскими князьями в Орде ярлыка на великое княжение). В отличие от *исторических процессов*основывается на обобщении типологических черт однородных конкретно-историческо о событий (про​цессы вбирают в себя большую совокупность событий и явлений). Историче​ское явление предстает в историческом знании в виде обобщающего, система​тизированного описания типологических фактов, действий представителей социальных типов общества, подводит к определению исторических понятий (например, сбор князем дани с подвластных племен — полюдьеит. д.).

Исторические явления относятся к *единицам знаний.*При их изучении в курсах истории формирование знаний об исторических явлениях может за​вершаться созданием *исторических представлений*или использоваться как ступень в работе над *историческими понятиями.*Исторические явления, ле​жащие в основе формирования основных исторических понятий, рассматри​ваются в развернутом виде, выступают как основные, единицы знаний.

При изучении исторического явления эффективны приемы *образного*(или аналитического) *описания,*возможно использование персонифициро​ванного *рассказа*(например, о сдаче оброка феодалу от лица участников это​го явления) с опорой на изобразительную или условную наглядность (типо​логические картины, фотографии, аппликации, схемы и т. д.). Активизация учебной деятельности учащихся при изучении исторического явления может быть связана игровыми приемами (ролевые игры «На средневековой ярмар​ке», «Новгородское вече» и т. д.), словарной работой с историческими терми​нами, решением познавательных задач на определение причин, сущности и последствий явлений, установление логических связей между явлениями, определение типичного и единичного, общего и особенного в рассматривае​мом конкретном факте, нового — старого в явлении, на определение поня​тия на основе созданных представлений и т. д. Эффективными также явля​ются задания по выполнению учениками основной школы творческих работ (рисунки, рассказы и т. д.).

**История (наука)**(от греч. historia — рассказ о прошлом, об узнанном). По​нятие «история» употребляется в трех основных значениях. Во-первых, исто​рия — это категория для обозначения объективно существовавших в реаль​ности процессов развития природы и общества во времени и пространстве. Во-вторых, история — это наука, изучающая прошлое.История как наука в узком смысле объектом своего исследования считает прошлое человечества в его конкретности и многообразии. Вместе с тем существуют области научных знаний, связанные с изучением всех процессов окружающего нам мира (ис​тория галактик, эволюции природы и т. д.). В-третьих, историей называют учебный предмет среднего и высшего образования.

В сознании современных людей история предстает как прошлое челове​чества, ретроспектива событий и процессов которого открывает генетиче​ские корни (исторический характер) современности. Современность непре​рывно вырастает из прошлого и исчезает в нем. Но такое понимание истории было не всегда.

В те или иные периоды развития человечества существовали разнообра​зие представления об истории. В архаических (первобытных) обществах гос​подствовало мифологическое, а не историческое сознание, поэтому эти об​щества определяются как доисторические, т. е. не имеющие реального опыта. Начиная примерно с IV тыс. до н. э. появляется сама идея истории как смены одного состояния общества другим. В античной культуре впервые была ос​мыслена идея линейной истории как последовательно сменяющих друг друга в прошлом процессов. Были предприняты попытки создания счета лет (на​пример, астрономический счет лет по лунному и солнечному календарям, от Всемирного потопа, от основания Рима), возникло описание исторических событий в их хронологической последовательности.

С укоренением христианства складываются близкие к нашему времени представления об объекте исторического познания, в центре внимания кото​рого находятся не природные процессы, а определенным образом понятая человеческая история (прошлое как история спасения людей). В IV—V вв. за​кладываются основы теологического (традиционалистского) подхода к исто​рии, понимаемой как результат божественного предопределения.

Христианство окончательно сформулировало идею о линейной направ​ленности и необратимости истории, заложило основы ее трактовки как еди​ного в своей сущности всемирно-исторического процесса. Происходит структурирование исторического времени как последовательности уникаль​ных событий — сотворение мира и человека; грехопадение первых людей; первое пришествие Христа и его распятие, открывшее человечеству возмож​ность спасения; грядущий конец света. В историческом сознании традици​онных обществ прошлое по своему значению ставилось выше настоящего, являлось образцом (каноном), к которому необходимо максимально прибли​зиться.

В конце XVIII — первой половине XIX в. историческое знание получило интенсивное развитие. Это было так называемое столетие историков, харак​теризующееся культом истории. Историческое время стало пониматься как текущее из прошлого через настоящее в будущее. В европейской культуре укореняются идеи прогресса. Предполагалось, что история обладает высшей целесообразностью, ее участники, выдающиеся люди прошлого, могут слу​жить примером для других (см. *Экземпляристский подход).*История окупает все жертвы и воздает всем по заслугам. Человек как участник истории должен не отстать от прогресса. При дальнейшем развитии взглядов на исторический прогресс в XIX в. сложился *эволюционистский подход,*основанный на утвер​ждении единства исторического процесса, обусловленности действий чело​века природными и социальными факторами.

В середине XIX в. марксисты создали свою трактовку исторического раз​вития. В рамках этого подхода отрицалось божественное разумное начало,

преследующее высшие цели, и утверждалось, что историю создает сам чело​век, познающий законы истории, занятый удовлетворением своих матери​альных потребностей. Был сделан акцент на анализ социально-экономиче​ских процессов, что вывело историю из сферы мистического восприятия. В марксизме историческое событие рассматривалось как результат пересече​ния частных интересов, множества индивидуальных действий, осуществляе​мых в рамках объективной необходимости. В совокупности исторические со​бытия и явления составляли объективную эволюцию общественного произ​водства. Вера в непреложную историческую необходимость обернулась в одержимость людей, «познавших объективные законы общественного разви​тия», чтобы изменить ход истории.

Идеи познания истории через ее объективные законы, характерные как для сторонников эволюционистской теории, так и для марксистов, предо​пределяли историко-социологическую направленность исследований уче​ных.

Другую модель отхода истории от мистической картины мира представ​ляет собой неомифологизм, весьма популярный в зарубежных странах в начале XX в. Его представители считали, что историческое время, утратившее высшую целесообразность, становится бессмысленным для человека. Не​омифологизм пытался преодолеть «кошмар истории» посредством актуали​зации опыта мировосприятия, свойственного архаическим культурам, для которых был характерен взгляд на вечное возвращение пройденных в про​шлом состояний. Отказ от идеи линейности исторического времени факти​чески означал уклонение от ответственности за происходящее.

В дальнейшем в историческое мышление проникают идеи прерывности и множественности, подрывающие основополагающий тезис о смысловом единстве истории. В рамках *цивилизационного подхода*сформировались кон​цепции, основанные на идее цикличности социальных изменений. Сама ис​тория рассматривалась как сумма цивилизаций, переживающих стадии воз​никновения, подъема и упадка.

Идеи отрицания смысла истории нашли отражение в популярном во вто​рой половине — конце XX в. ризомном подходе. Ученые, принявшие его, со​средоточили внимание на «микроистории» — локальной истории, истории малых групп людей, на «устной истории», проявляющейся в личной памяти человека.

Сохранение идеи исторической ответственности человека стало возмож​ным при становлении антропологического подхода к истории. Возникшая в XIX в. и развитая в XX в. философская концепция усматривала в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию. Согласно ей, саморазвитие и самоценность человека становятся мерой прогресса как основного смысла истории. При таком подходе единственным смыслом истории явля​ется идея самореализации человека в процессе своей деятельности как сво​бодного существа. История складывается из творческих ответов человека на возникающие ситуации, она не гарантирована человеку, и ход ее не предо​пределен. Человек в истории стал рассматриваться не как образец для подра​жания, а во всем многообразии его индивидуальности. Исторический процесс лишился какого бы то ни было надчеловеческого смысла. В русле этого подхода не объективные законы истории, а субъективные факторы деятель​ности людей (менталитет, мировоззрение, этические и культурные нормы) рассматриваются как определяющие ход истории. На смену исторической социологии пришла историческая культурология.

Все это многообразие взглядов на историю и подходов к ее освещению было свойственно зарубежной исторической науке. В отечественной истори​ческой науке они находили свое отражение на всем протяжении ее развития. Исключение составляет советский период, когда преобладал единственный марксистский подход трактовки прошлого. Современная отечественная ис​торическая наука предпринимает попытки рассматривать и использовать многие из существующих в наши дни в зарубежном мире подходов освеще​ния прошлого. Большинство философов и историков указывают на динами​ческое единство и взаимосвязь прошлого и настоящего, подчиняющее исто​рию определенной цели («прогресса цивилизации», «социальной справедли​вости», «освобождения человека», «расширения степени человеческой сво​боды» и др.). Сторонники объективного подхода, как более близкого отечественной исторической традиции, считают основными идеи законо​мерности и эволюционности исторического процесса, ее многофакторного освещения. Они утверждают, что между явлениями исторической жизни на​блюдается неизменная связь причин и следствий, эволюционная последова​тельность (развитие более сложных явлений из простых в определенном по​рядке). Эта связь и последовательность обобщаются в законах исторического процесса.

Современная историческая наука, пройдя многовековой путь развития, приобрела сложную структуру знаний. В ней, как и во всех других науках, происходила неизбежная специализация отдельных ее частей, которая про​должается и в настоящее время. Из истории выделились вспомогательные и специальные исторические дисциплины, в том числе занимающиеся методо​логией и методами научного познания прошлого. По временным характеристикам вычленяются: история первобытного общества, древняя история, средневековая история, новая история и новейшая история. По пространственно-географическим принципам различают:

\*​ всеобщую историю, которая стремится представить картину прошлой жизни всех народов с указанием взаимовлияние и взаимодействия одного на​ рода на другие;

\*​ региональную историю крупных, исторически связанных между собой районов земли (например, история Европы и других частей света, отдельных регионов: Ближнего и Среднего Востока, Средней Азии и т. д.);

\*​ историю отдельных народов и государств;

\*​ локальную историю местности, края.

Изучение отдельных сторон истории человечества привело к выделению отраслей исторической науки, таких, как экономическая история, политиче​ская история, военная история, история внешней политики, культуры и т. д.

Научная дисциплина, рассматривающая основные вопросы методологии истории, называется истерикой. Философия истории исследует отвлеченно сущность и законы исторического процесса. Историю самой исторической науки изучает историография. В процессе совершенствования методов науч​ного исследования из истории выделились вспомогательные дисциплины: источниковедение (разрабатывает теорию и методы изучения исторических источников), палеография (изучает происхождение и виды письменных ис​точников, способы их написания с целью установления места, времени их создания), историческая хронология (изучает измерение исторического вре​мени), историческая метрология (изучает развитие систем мер, денежного счета), сфрагистика (изучает печати), генеалогия (изучает происхождение и родственные связи исторических лиц, родов, фамилий), геральдика (изучает гербы), нумизматика (изучает историю монетной чеканки и денежного обра​щения по монетам) и ряд других. Самостоятельное место занимают две спе​циальные исторические науки — археология (изучающая историю по мате​риальным памятникам жизни и деятельности людей) и этнография (изучаю​щая бытовые и культурные особенности развития народов мира). Углубление в определенные области знаний, выходящие за пределы традиционного исто​рического исследования, породило дисциплины, находящиеся на стыке наук — историческую психологию, историческую географию и т. д.

Интеграция исторических и социологических знаний привела к карди​нальному изменению в подходе к основополагающему традиционному способу *исторического познания,*к разделению истории «на старую», опираю​щуюся на индуктивное изучение прошлого на основе источников, и «новую», базирующуюся на аналитическом в большинстве случаев дедуктивном под​ходе.

См. также *Историческое познание, Историческое сознание, История (учеб​ный предмет).*

История (учебный предмет) — структурная единица общей системы сред​него образования, обеспечивающая реализацию его целей и содержания в области познания прошлого человечества. Место каждого предмета (соответст​вующего определенной области знаний) в общей системе образования определяется заложенным в нем образовательным потенциалом базовой науки, значимым для решения современных задач воспитания молодого поколения. Содержание предмета истории базируется на данных исторической науки. Помимо методически преобразованных собственно исторических знаний, оно включает в себя сведения, обеспечивающие решение задач воспитания и развития, приобретения учащимися опыта познавательной, оценочной и творческой деятельности. При этом потенциал истории выходит за рамки ре​шения только предметных задач образования — она обеспечивает эффектив​ную реализацию актуальных целей обучения для других учебных дисциплин.

В системе образования учебный предмет история выполняет гуманитар​ную функцию, предмет ее познания — человечество и человек в их историческом развитии. История реализуют функцию социализации личности в про​цессе обучения: формирует в сознании учащихся обобщенную, систематизи​рованную во времени картину процесса исторического развития человечест​ва, накопления людьми опыта в различных сферах жизнедеятельности. Молодое поколение выходит в жизнь, вооружившись пониманием истоков

процессов, происходящих в современном обществе, и существующих в нем традиций и ценностей жизни. Это способствует самоосознанию личностью своего места в современной системе государственных и общественных отно​шений. В современном мире эта функция также связана с самоопределением личности в масштабах глобальной земной цивилизации.

Обучение истории формирует способность личности воспринимать мир в трех измерениях: прошлое — настоящее — будущее. В этом заключе​на мировоззренческая функция изучения истории, проявляющаяся в ста​новлении *исторического сознания —*составной части общественного созна​ния человека.

В процессе познания предмета формируется историческое мышление. Объекты прошлого воспринимаются в их причинно-следственных связях, знания о них систематизируются во времени, в хронологической логике, что имеет значение для развития познавательных процессов учащихся в любых областях у«гбных знаний. Изучение истории основывается на развитии в не​разрывном единстве теоретического и образного мышления учащихся, что является основой формирования творческого мышления личности. Особен​ности *исторического познания*предопределяют становление способности учащихся к собственной интерпретации фактов прошлого и настоящего, к осоз​нанию возможности вариативных оценок научных фактов, пониманию относительности знаний в отдельных областях, развитию гибкого мышления. В обучении истории закладываются основы умений работы с многообразными видами источников информации, формируется ценностное отношение к первоисточникам знаний о мире, необходимости критически оценивать их достоверность,- объективность, полноту приобретаемых сведений. Поэтому задачи развития исторического мышления и овладения способами историче​ского познания имеют актуальное значение для освоения любых других пред​метов.

История аккумулирует в себе опыт духовного развития человеческой цивилизации и отдельной страны. В этом заложен потенциал для решения в процессе обучения многообразных задач воспитания: гуманистического, патриотического, гражданского, правового, экономического, социального, этического, эстетического и т. д. При этом факты истории обладают особой силой эмоционального воспитательного воздействия, в силу того что приводимые сведения о поступках людей не вымышлены, а имели место в дей​ствительности.

В силу высокой значимости образовательного, воспитательного и разви​вающего потенциала история занимает важное место в системе среднего образования в России. История изучается как самостоятельный учебный пред​мет начиная с XVIII в. и до настоящего времени (за исключением небольшого периода 20-х гг. XX в.).

В современной системе образования история входит в образовательную область «Обществознание» как базовый учебный предмет. Его основное содержание определяется требованиями федерального компонента ГОС и кон​кретизируется в вариативных *учебных программах по истории.*

Учебный предмет «история» представлен целой совокупностью выстро​енных в хронологической последовательности и синхронно *курсов истории*для всех классов основной и средней школы. Изучение истории осуществля​ется с древнейших времен до наших дней и строится по курсам (всеобщая и отечественная история). Допускается раздельное и интегративное изучение курсов всеобщей и российской истории. Прошлое человечества раскрывает​ся по этапам, всесторонне, как отражение исторического опыта людей в раз​личных областях жизнедеятельности — социально-политической, хозяйст​венной, духовной и т. д.

В основной школе рекомендовано такое построение курсов истории:

5​ класс — всеобщая история древнего мира;

6​ класс — всеобщая история средних веков и история России *с*древней​ших времен до XVI в.;

7​ класс — всеобщая история нового времени и история России до XVI-XVIII вв.;

8​ класс — всеобщая история нового времени и история XIX — начала XX в.;

9 класс—всеобщая новейшая история и история России до наших дней.
В старших классах средней школы рекомендуется следующая структура курсов:

10​ класс — всеобщая и российская история с древнейших времен до на​чала XX в.;

10​ класс — всеобщая и российская история до наших дней.

В старших классах реализуется *базовый*и *профильный уровни изучения ис​тории.*Они различаются по объему, глубине освещения исторического со​держания, требованиям к развитию умений и к опыту познавательной дея​тельности учеников.

См. также *Развитие исторического образования в России, Современное среднееисторическое образование в России (общее среднее образование), Содержание исторического образования, Цели исторического образования.*

**История ментальности**— направление в *историческом познании,*возник​шее в XX в. в зарубежных и отечественных исторических исследованиях. Объект исследования историков — ментальность — соотносится с понятием менталитета, хотя и не тождественно ему. Менталитет — это устойчивое пси​хологическое состояние людей, которое связано с опытом прошлых поколе​ний, кругом их представлений, традициями, нравами, обычаями. Он включа​ет в себя представления о человеке, его месте в природе и обществе. Ментали​тет связан не столько с сознанием, сколько с подсознанием, он является сис​темой неосознанных представлений, имеющей социальный характер. Менталитет регулирует не мышление, а поведение человека. Базовыми ха​рактеристиками менталитета выступают его коллективность, неосознан​ность или неполная осознанность, устойчивость.

Устойчивость менталитета длительна по времени, неизменна по отноше​нию к различным социальным образованиям и структурам общественного сознания. В силу этого менталитет определяет однотипность поведения лю​дей на протяжении многих поколений, они остаются верными своему сложившемуся историческому коду в любых обстоятельствах. Говоря о менталь-ности, исследователи подчеркивают, что это образ мыслей и действий, сово​купность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе. Это стиль мышления людей какой-либо эпохи, группы, а не само мышление.

В литературе понятие «история ментальности» возникло благодаря книге Л. Леви-Брюля «Первобытное мышление». Изучение истории ментальности обычно связывают со школой Анналов — историографическим направлени​ем, сложившимся в 20—30-е гг. XX в. вокруг одноименного журнала стара​ниями М. Блока и Л. Февра. Представители этой школы считали менталь​ность мировидением. Постепенно содержание понятия усложнялось. Ж. Ле Гофф писал, что «ментальность — это безличное содержание мысли». Ж. Дюби определил ментальность как «механизм духа, действующий на раз​ных уровнях определенного культурного ансамбля». История ментальности особенно активно разрабатывалась во Франции главным образом примени​тельно к средневековью.

История ментальности рассматривается и в отечественной исторической науке. Особенно много сделали в этой области медиевисты А.Я. Гуревич, Л.И. Баткин, И.Ю. Николаева, А.В. Гордонидр. Например, А.Я. Гуревич оп​ределил ментальность как духовную оснастку людей средневековья. Привер​женцы этой области исследований стараются избегать жестких формулиро​вок.

Сейчас существует два направления в изучении истории ментальности. Первое направление — это продолжение традиций школы Анналов, где изу​чаются разные общественные и цивилизационные структуры, исторический процесс в целом, это своеобразный метод исторического синтеза. Второе на​правление нацелено на изучение собственно ментальностей конкретной эпо​хи, конкретного времени. В русле этого метода исследуются представления людей о жизни и смерти, отношение к браку и т. п. В этом подходе много за​имствовано из методов антропологии, этнографии, социальной психологии и других наук о человеке.

Таким образом, благодаря истории ментальности в историческую науку входит новый взгляд на прошлое, связанный с выявлением умонастроений людей. Это очень важно для понимания историчности человека, так как че​ловек каждой эпохи жил и чувствовал сообразно своему времени. Вместе с тем рассмотрение прошлого с позиций истории ментальности имеет и опре​деленную ограниченность, в силу чего делает более свободным обращение с историческим материалом.

В методической литературе был поставлен и исследован вопрос о воз​можности использования знаний об истории ментальности в курсах истории (Л.В. Искровская). Эти знания могут быть востребованы при построении курсов истории на основе цивилизационного подхода, в первую очередь при изучении вопросов социальной истории и культуры, формирования ценно​стного отношения к историко-культурному наследию народов мира.

См. также *Историческое познание (научное).*

**Источниковедческие игры,**см. *Игры источниковедческие.*

**К**

**Кабинет истории**— аудитория, предназначенная специально для прове​дения уроков истории и для методической работы учителя в школе. Хорошо укомплектованный, правильно оборудованный и эстетически оформленный кабинет истории стимулирует познавательную деятельность учащихся, позволяет учителю оптимально и эффективно организовать учебный процесс.

Русская дореволюционная школа кабинетов не имела. В первые годы со​ветской власти кабинетная система, после недолгого развития, в 30-е гг. была ликвидирована, а весь фонд учебно-методических пособий оыл рассредото​чен в школьных методических кабинетах. Возрождение кабинетной системы приходится на вторую половину 40-х гг. XX в. В 60—80-е гг. был накоплен бо​гатый опыт оборудования и оформления кабинета истории. В методической литературе определена роль кабинета в процессе обучения истории, требова​ния к его оборудованию (Н.И. Аппарович, А.С. Завадье, Д.И. Полторак и др.). Для предметных кабинетов разработано типовое оборудование, соответ​ствующее нормам образовательного процесса.

Существуют требования, согласно которым в кабинете истории должны присутствовать:

\*​ оборудование в виде мебели для учащихся и стола для учителя, компью​терный стол, классная доска с набором приспособлений для крепления карт и таблиц (или штатива для карт и таблиц), шкаф для книг, картохранилище, ящики для хранения таблиц и аудиовизуальных средств;

\*​ техническая аппаратура — графопроектор, универсальный диапроек​тор, видеоплейер (видеомагнитофон), телевизор (не менее 72 см диагональ) с универсальной подставкой, магнитофон, персональный компьютер; экспо​зиционный экран;

\*​ фонд учебных пособий, включающий наглядные статичные пособия (макеты, модели, карты, картины, аппликации, альбомы изобразительного материала), аудиовизуальные пособия (транспаранты для кодоскопов, диа​позитивы, кино- и видеофильмы, видеозаписи, граммофонные и магнитные записи, CD и др.), дидактический материал (иллюстративный и текстовый);

\*​ библиотека — определенный фонд литературы, необходимый учителю при подготовке и проведении занятий по истории и состоящий из научно по​пулярной и художественной исторической литературы, справочников и эн​циклопедий, комплектов учебников, учебных пособий по истории, книг для чтения, методической литературы.

В кабинете истории оборудование целесообразно располагать следую​щим образом: на передней стене кабинета — классная доска, специальное поле для демонстрационных материалов (например, магнитная доска), кино​экран; в специальных ящиках под доской или у задней стены кабинета — учебные пособия демонстрационного плана, такие, как карты, картины, таб​лицы. Другие учебные пособия и кабинетная библиотека должны находиться в комбинированном шкафу у задней стены кабинета. У стены напротив окон размещаются стационарные стенды с необходимой к урокам информацией. ТСО располагаются на специально оборудованных подставках или в специ​ально предназначенных местах, для их использования в кабинете предусмот​рено затемнение. Хранение учебных пособий систематизировано по курсам, разделам, темам или сериям, что обеспечивает к ним свободный доступ.

См. также *Средства обучения истории.*

**Кареев Николай Иванович (1850—1931)**— отечественный историк, про​фессор Петербургского университета, ученый широкого диапазона. Внес су​щественный вклад в Изучение всеобщей истории, философии истории, мето​дологии исторического познания, социологии, методики преподавания ис​тории. После окончания университета преподавал историю в средних учеб​ных заведениях. Расцвет методического творчества Кареева пришелся на конец XIX — начало XX в. Он получил признание как автор популярных учебных книг по всем разделам всеобщей истории, изданных в начале XX в. (Учебная книга древней истории. СПб., 1901; Учебная книга истории сред​них веков. СПб., 1900; Учебная книга новой истории. СПб., 1900). Учебные книги Кареева пользовались признанием не только среди русских педагогов, но и за рубежом (Болгария, Сербия, Чехия, Польша). Кареев придерживался взгляда на историю как на закономерный, движущийся по пути прогресса процесс. При отборе исторических фактов исходил из их всемирно-истори​ческого значения. Кареев являлся сторонником многофакторного подхода к истории. Он выделил следующие факторы («материи») исторического про​цесса: международные отношения, явления культуры, основные формы об​щественного сознания, церковные отношения, социально-экономическое развитие. Свои пособия автор строил по проблемному принципу, различные факторы были изложены обособленно. Это позволяло ученику изучать материал в различных связях и комбинациях, формировало умение свободно оперировать материалом.

Кареев закладывал основы *проблемного принципа построения историче​ского содержания*в учебных курсах. Он неоднократно выступал на страницах педагогической печати по различным проблемам методики преподавания истории, опубликовал несколько книг (Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб., 1900; О школьном преподавании истории. Пг., 1917). Кареев внес существенный вклад в становление*методики обучения истории как науки.*В методике он видел специальную дисциплину, состоящую из двух частей: теоретической и практической. В теоретическую часть методики ученый включал вопросы целей обучения истории, ее воспитательного значе​ния, принципы отбора материала и его приспособления к возрастным возможностям учащихся, соотношение курсов всеобщей и русской истории. В практической части находила выражение «техническая сторона» обуче​ния — методы и приемы обучения, опыт учителей, знакомство с учебными пособиями. Таким образом, Кареев заложил структуру методики преподава​ния истории как науки.

Методические рекомендации основывались на разнообразном материа​ле: на собственном педагогическом опыте, на опыте работы других учителей, который ученый выявлял с помощью бесед и посещений уроков и экзаменов. Кареев — один из основоположников использования *эксперимента*для решения сложных методических проблем; проводил экспериментальные про​верки эффективности учебников, отдельных тем курсов.

Кареев стоял у истоков создания методики преподавания истории как учебной дисциплины. Им был создан и прочитан первый университетский курс методики преподавания истории. Много внимания Кареев уделял попу​ляризации исторических знаний и проблеме самообразования.

**Карта историческая,**см. *Историческая карта.*

**Картинное описание,**см. *Описание образное (картинное).*

**Картографические умения,**см. *Умения картографические.*

**Карцев Владимир Геннадьевич (1904—1977)**— отечественный методист и историк, кандидат педагогических наук, профессор. С 30-х гг. работал учите​лем истории в школах Москвы. Заслуженный учитель РСФСР. Преподавал в педагогических вузах Москвы, Калинина, Красноярска. С 1961 г. заведую​щий кафедрой истории СССР Калининского педагогического института. Карцев вошел в методику как специалист в области начального обучения ис​тории. Этой проблеме была посвящена его кандидатская диссертация (1946) и опубликованное на ее основе учебное пособие для учителей. Он автор ряда статей по различным вопросам методики преподавания истории. Среди про​блем, входивших в сферу научных интересов Карцева, — вопросы истории исторического образования в дореволюционной России, методика изучения отдельных тем школьных курсов истории. Ученый принял активное участие в дискуссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе» по вопро​су о характере методики преподавания истории как науки. Он считал, что ме​тодика преподавания истории как науки носит двойственный характер: с од​ной стороны, она опирается на принципы дидактики, а с другой — использу​ет положения методологии исторической науки. Основным научным трудом Карцева является монография «Очерки методики преподавания истории СССР в 8—10 классах» (М., 1955). Совместно с С.П. Алексеевым Карцов соз​дал учебник по истории СССР для 4 класса (М., 1955). Принимал участие в создании серии настенных картин по истории.

**Киновидеоурок,**см. *Урок киновидео.*

**Классный журнал**— нормативный документ общеобразовательного уч​реждения, содержащий текущий учет посещаемости и успеваемости учащих​ся по предметам *учебного плана,*сведения о прохождении *учебных программ,*а также общие сведения о школьниках. Это и финансовый документ, так как на основании записанных уроков начисляется заработная плата учителю. Учи​тель обязан записывать даты и темы проведенных уроков. При замещении урока в классном журнале ставится не только дата и тема проведенного урока, но и роспись учителя, заменявшего отсутствующего коллегу. Классный жур​нал рассчитан на учебный год и заполняется каждым учителем согласно «Указаниям к ведению...», размещенным в начале документа. Все записи де​лаются синими или фиолетовыми чернилами на одном из государственных языков. Не допускаются произвольные пометки в журналах. Результаты те​кущей успеваемости выставляются в соответствующие графы по пятибалль​ной системе оценивания. Обязательно должны указываться задания на дом. По письменным работам оценки должны быть проставлены в графе того дня, когда проводилась работа. Итоговые оценки по принятой ОУ системе атте​стации учащихся выставляются учителем после записи последнего урока в четверти (триместре), полугодии, году.

Наряду с общими правилами ведения классного журнала существует ряд особенностей, которые приходится учитывать учителю истории при работе с данным видом документации. Наличие двух курсов — истории России и все​общей истории, которые, как правило, начинаются в 6 классе, ставит вопрос о необходимости ведения соответствующих записей на разных страницах. Возможны два варианта заполнения журнала с 6 по 8 класс; ведение отдель​ных записей на разных страницах по всеобщей и российской истории; веде​ние записей на одной странице в порядке изучения тем. С 9 класса необходи​мо с учетом итоговой записи о прохождении предмета вести раздельное за​полнение прохождения программы по всеобщей и российской истории с со​ответствующей промежуточной и итоговой аттестацией учащихся.

Администрация общеобразовательного учреждения обязана обеспечи​вать хранение журналов и систематически осуществлять контроль за правильностью их ведения. После пятилетнего хранения из журнала изымаются страницы со сводными данными успеваемости и перевода учащихся в сле​дующий класс. Сформированные дела за год хранятся не менее 25 лет.

См. также *Аттестация учащихся.*

**Клиометрия**— это направление в исторических исследованиях, предпо​лагающее освещение прошлого способами, основанными на применении количественных и формальных математических методов, а также использо​вании электронно-вычислительной техники в исторических исследованиях. Клиометрия зародилась в 50-е — начале 60-х гг. XX в. и нашла последовате​лей в разных странах благодаря распространению математических методов и компьютерного моделирования в смежных общественных и гуманитар​ных дисциплинах. В отечественной исторической науке развитие клиометрии было связано с разработкой математических методов исследования (И.А. Аникеев, И.Д. Ковальченко, Б.Н. Миронов и др.). Благодаря ей в науч​ный оборот были введены новые исторические источники, уточнены некото​рые понятия, стало возможным решение отдельных задач, например установление авторства исторических документов. Однако опыт показал, что по​пытки опираться только на количественные методы не могут привести к су​щественным позитивным результатам.

В обучении истории в школе знания из области клиометрии могут быть востребованы при использовании компьютерных технологий в учебном про​цессе, при установлении интегративных связей истории с информатикой (в первую очередь в классах с углубленным изучением математики), а также при организации ученических исследований в классах с углубленным изучением истории.

**Комбинированный урок,**см. *Урок комбинированный.*

**Комментированное чтение текста**— прием работы с источником, пресле​дующий цель полного и осознанного восприятия учениками его содержания. Способствует формированию у учащихся умения самостоятельного анализа

исторических источников. Данный прием используется преимущественно при обучении истории в основной школе.

На начальном этапе обучения источник читается учениками по абзацам и сопровождается беседой, направленной на уяснение значения незнакомых слов, терминов, понятий, новых географических названий, имен собствен​ных, а также смысла трудных словосочетаний, высказываний авторов текста. Выяснение содержания текста сопровождается работой учащихся со слова​рями, справочниками, картами и т. д. В дальнейшем учитель предлагает уче​никам самим находить в тексте места, требующие комментария, и ставить во​просы для выяснения смысла прочитанного. Данное задание используется до тех пор, пока ученики не научатся самостоятельно читать и комментировать содержание источников. Для развития способности учащихся самостоятель​но полностью уяснять содержание текста возможно применение игровых приемов.

«Комментаторы» — игровой прием, направленный на овладение учащи​мися умением внимательно читать текст источника, полностью уясняя его смысл. Как правило, в обучении истории он используется в 5—6 классах. Уче​ники получают задание поочередно по группам прочитать и прокомментиро​вать по абзацам текст. Текст читается группой до тех пор, пока не встретится незнакомое слово или сложное по смыслу словосочетание. В этот момент чтение должно быть приостановлено и группа должна прокомментировать прочитанное. Если одна группа пропустила незнакомое слово, то другие группы останавливают чтение и требуют комментария. Выигрывает та груп​па, которая сможет прочесть и прокомментировать больший объем текста. Комментированное чтение текста предшествует анализу текста источника.

См. также *Анализ исторических источников, Метод работы с текстом.*

**Компетентность**— характеристика личности ученика, ее интегративное свойство, проявляющееся в способности решать задачи, возникающие в про​цессе жизнедеятельности, на основе освоенных знаний, умений, сложив​шихся ценностных ориентации и личного опыта. В зарубежной и отечествен​ной педагогической литературе осуществляются поиски новых параметров для оценки результатов обучения, которые позволяли бы эффективно опре​делять готовность выпускников школы к активной деятельности в современ​ном динамично развивающемся обществе, способность их гибко адаптиро​ваться в современном мире. В зарубежной практике разработки стандартов и других нормативных источников по истории уже встречаются документы, в которых требования по предмету представлены в виде перечня требований к уровню компетентности ученика, который он должен достичь в процессе обучения истории.

В отечественной педагогике также предпринимаются попытки предста​вить требования к уровню подготовки учеников по истории на основе компе-тентностного подхода. Выделяют историко-познавательную, ценностно-ми​ровоззренческую и социально-коммуникативную формы компетентности, в соответствии с которыми ученик должен использовать приобретенные зна​ния и умения в практической деятельности и повседневной жизни: опреде​лять собственную позицию по отношению к явлениям современной жизни, опираясь на свое представление об их исторической обусловленности; кри​тически оценивать получаемую извне социальную информацию, используя навыки исторического анализа; уметь соотносить свои действия и поступки окружающих с историческими формами социального поведения; осознавать себя как представителя исторически сложившегося гражданского, этнокуль​турного, конфессионального сообщества, как гражданина России.

**Комплексный принцип построения исторического содержания**использует​ся, как правило, при разработке структуры курсов истории и предполагает обособление учебного материала по истории в рамках разделов и больших тем на разных основаниях, сочетая следующие принципы построения материала: *хронологический, проблемный, пространственный (страноведческий).*

См. также *Методы разработки исторического содержания, Содержание ис​торического образования.*

**Компьютеризация обучения истории**— процесс применения компьютер​ной техники как средства обучения учащихся и инструмента методической деятельности учителя для повышения эффективности образовательного про​цесса. Начало применению компьютера как средства обучения положили разработки в 1950-х гг. проблем программированного обучения. По мере со​вершенствования компьютерной техники ее образовательный потенциал увеличивался. Компьютеры последних поколений обладают достаточно ши​рокими возможностями для использования в обучении истории как при ра​боте в автономном режиме, так и при работе в информационном пространст​ве Интернета.

Применение компьютера как средства обучения истории осуществляется в трех направлениях: для организации учебной деятельности учащихся на уроке, в процессе внеклассной работы по истории (кружки, проектная дея​тельность и т. д.) и при индивидуальной самостоятельной деятельности уча​щихся. Компьютер может использоваться на протяжении всего урока (урок компьютерного обучения) и при проведении части занятия — при изучении нового материала и при проверке результатов обучения (компьютерное тес​тирование).

Использование компьютера в обучении истории осуществляется: при по​мощи специально издаваемых учебных *компьютерных программ по истории*или общеобразовательных программ на мультимедийных дисках; учебных программ, созданных учителем; при работе в сети Интернет (в том числе при*дистанционном обучении истории).*

Необходимая для урока информация, приобретаемая при помощи ЭВМ, может предъявляться в виде изображения на мониторе (в экранно-звуковом виде) самого компьютера и в бумажном виде (раздаточные тексты, иллюстра​ции, получаемые при помощи печатающего устройства компьютера из его баз данных).

При помощи компьютера для учебного процесса можно получить тексты исторических первоисточников (от древних рукописей до документов новей​шей истории), тексты справочной, научной и художественной исторической литературы (в том числе альтернативного содержания), исторических новостей, сведений периодической печати; изображения вещественных памятни​ков истории и культуры, художественных произведений исторического жан​ра, фоно-, кино-, фотопродукцию по исторической тематике (например, фо​нозаписи репортажа о полете первого человека в космос, документальные и художественные исторические фильмы и т. д.).

Диалоговый режим компьютера позволяет использовать его в качестве основного средства обучения: обучающая электронная программа выступает в этом случае носителем исторической информации, осуществляет управле​нием процессом усвоения знаний школьниками, формирует учебные уме​ния. В данном случае обучающие программы могут выстраивать индивиду​альную траекторию обучения каждого ученика в зависимости от уровня его познавательных способностей.

Компьютер повышает эффективность обучения истории, создавая воз​можности:

\*​ развивать познавательный интерес к истории (за счет новизны содер​жания, привлекательной для учеников формы его предъявления, возможно​сти использования игровых программ и т. д.);

\*​ реализовывать дифференцированный подход в обучении;

\*​ расширять исторический кругозор школьников;

\*​ формировать исторические представления, понятия, знания о событи​ях и явлениях прошлого с опорой на оптимально отобранные средства на​глядности;

\*​ развивать определенный круг информационных и интеллектуальных умений (работа с источниками, анализ, синтез исторического материала и т. д.);

\*​ повышать прочность освоения учебного содержания за счет одновре​менного восприятия информации при помощи зрения и слуха, а в диалоговых программах — многократным повторением заданий или их решением разными способами;

\*​ ликвидировать проблемы в знаниях, корректировать процесс обучения при помощи учебных программ;

\*​ организовывать самостоятельную исследовательскую деятельность учеников на основе использования информационных возможностей ЭВМ.

Компьютер как инструмент методической деятельности учителя позво​ляет:

1) использовать информационное пространство Интернета и информа​цию на мультимедийных носителях для самообразования учителя, расшире​ния его профессионального кругозора в любых областях знаний, в первую очередь по истории, педагогике, психологии, методике обучения истории. Наиболее распространенными Интернет-ресурсами, которыми пользуются учителя истории, являются: Российское образование. Федеральный портал Министерства образования и науки РФ (официальная информация в области исторического образования), Федерация Интернет образования (в помощь учителю истории там имеются педагогический словарь, методические реко​мендации по истории, тесты, методические новости и т. д.);

2)​ создавать новые средства обучения (графические возможности компь​ютерной техники, программ Microsoft Word, Microsoft Excel PowerPoint и дру​гие позволяют учителю подготовить материалы для оформления кабинета истории и уроков, условно-графическую и изобразительную наглядность, кроссворды, иллюстрированные тесты и т.д.);

2)​ создавать банки данных (например, в системе MS Access) об историче​ской и методической литературе, имеющейся в кабинете истории, о средст​вах обучения, о достижениях учащихся («журнал» учителя истории).

Таким образом, компьютеризация обучения истории позволяет совер​шенствовать результативность обучения школьников и повышать эффективность труда учителя.

См. также *Метод компьютерного обучения, Образовательные ресурсы сети Интернет, Программированное обучение истории.*

**Компьютерные программы по истории** — электронные средства обучения, используемые в процессе обучения истории и осуществляющие хранение, предъявление и обработку учебной информации. В педагогической литерату​ре существуют различные классификации компьютерных программ, приме​няемых в учебном процессе. По происхождению различают издаваемые мультимедийные программы и самодельные программы, которые создает учитель (учащиеся),

По назначению компьютерные программы делятся на учебные, ориенти​рованные на реализацию школьных программ по истории, специально соз​данные для использования в процессе обучения истории, и общеобразова​тельные, обеспечивающие расширение кругозора школьников, которые в силу своего потенциала также могут быть задействованы в учебном процессе.

К учебным в первую очередь относятся компьютерные учебники по исто​рии (например, «История России: XX Век», авторы: Т.С. Антонова, А.Л. Ха​ритонов, А.А. Данилов, Л.Г. Косулина). Данный тип электронных изданий представляет собой программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность школьникам самостоятельно освоить учебный исторический материал. Он может включать дикторский текст, тексты документов, словарь исторических терминов, хронологические таблицы, справочник по истори​ческим деятелям, условную и изобразительную наглядность (в том числе ки​но- и фотоматериалы), тесты для проверки результатов обучения.

Существуют также тренировочные и контролирующие учебные програм​мы, предназначенные для проверки (самопроверки) качества знаний и умений школьников, для их учета («Репетитор по истории Кирилла и Мефодия», «Тесты по истории России»).

Издается большое количество общеобразовательных компьютерных программ, возможных для применения в учебном процессе:

\*​ информационно-справочные программы с разнообразной историче​ской информацией: словари, справочники, энциклопедии (например, Энциклопедия Кирилла и Мефодия);

\*​ программы, посвященные отдельным историческим и историко-куль​турным темам (например, «Династия Романовых. Три века Российской исто​рии»; «Всемирная история в лицах. XVIII век»);

• демонстрационные программы, с содержанием различного вида аудио​-визуальных, звуковых материалов для наглядного обучения истории;

• игровые программы, служащие для усиления мотивации учения.

Главные проблемы современных компьютерных программ, в том числе учебных, заключаются в том, что они преимущественно используют инфор​мационные возможности электронной техники и ориентированы, как прави​ло, на формирование и расширение знаний учеников. Вместе с тем перспек​тивным является использование диалоговых возможностей компьютера, так как на этой основе возможно создание компьютерных программ, которые могут не только поставлять учебную информацию, но и позволяют диффе​ренцированно управлять процессом ее освоения, формировать умения школьников. Компьютерные программы, основанные на диалоговом режи​ме, способствуют эффективному решению задач развивающего обучения.

См. также *Компьютеризация обучения истории, Метод компьютерного обу​чения истории, Средства обучения истории.*

**Конспект (ученический)**— это письменное изложение основных идей (те​зисов) источника информации с их краткой аргументацией, обоснованием. Это умение письменной фиксации исторической информации. Обучение ве​дению конспекта развивает письменную речь, логические умения анализа текста, способность выделять его главное содержание и представлять в лако​ничной форме. В практической деятельности учащиеся применяют несколь​ко видов конспекта. В старших классах ученики учатся составлять конспекты текстов исторических источников и лекций учителя, выступлений других учащихся, в средних классах — так называемые *опорные конспекты.*

До начала составления конспекта учащиеся овладевают умениями созда​вать *план и тезисы*исторического источника, овладевают умениями различать главную мысль и второстепенную, тезисы и аргументы, давать библио​графическое описание источника и выписывать цитаты.

Конспект исторического источника преследует цель точной письменной фиксации смысла, идеи, которые автор вложил в текст. Различают полный конспект источника и выборочное, фрагментарное конспектирование тек​ста. Полный конспект предполагает точную и полную передачу основного содержания текста, смысла авторских идей, обозначение структуры (плана) содержания (глав, параграфов). Выборочное конспектирование представля​ет собой запись содержания источника по определенной проблеме. При та​ком варианте можно не придерживаться плана источника и вести записи в со​ответствии с логикой изучаемой темы.

Умения конспектировать отрабатываются на ряде уроков, постепенно усложняются требования к конспекту и форме его предъявления. Ученикам разъясняются правила ведения конспекта (дается памятка «Как вести кон​спект») и затем отрабатываются соответствующие действия по его составле​нию. Другой способ обучения конспектированию заключается в том, чтобы ученики сами, на основе анализа выполняемых под руководством учителя действий по фиксации текста, формулировали правила ведения конспекта и составляли соответствующую памятку.

Обучение конспектированию целесообразно начинать с фиксации фраг​мента источника. Им может быть текст учебника, доступный для самостоятельного изучения и позволяющий отработать различные способы ведения конспекта. Любой конспект содержит точную отсылку к источнику информа​ции с указанием названия текста, его автора, времени и места издания (см. *Библиографическое описание исторического источника).*Главные идеи автора (суждения, оценки) воспроизводятся в виде *цитаты,*заключаются в кавычки, указывается страница текста, где она расположена. Второстепенные мысли и аргументы кратко пересказываются своими словами. Удобно вести записи, формулируя на листе (на полях слева) основные пункты плана содержания.

При обучении конспектированию важно отрабатывать умения коммен​тированного прочтения текста. Для этого в конспект вводится и заполняется учениками самостоятельно (или под руководством учителя) графа (на листе справа) для комментария источника, в которую заносятся разъяснения поня​тий, имен собственных, содержащихся в тексте. С этой целью при конспек​тировании организуется работа со справочной литературой. В процессе кон​спектирования могут развиваться и умения критического анализа источника. С этой целью в графе комментариев ученики высказывают свое отношение к материалу, приводят дополнительные аргументы (в пользу авторской пози​ции) или контраргументы, если ученик полемизирует с автором источника.

Конспект лекции преследует цель как можно точнее зафиксировать, пе- , редать смысл авторского (педагога) видения той или иной проблемы. В нем записываются фамилия, имя, отечество лектора, дата, тема, план лекции, список указанной литературы. План лекции можно выделять в первой графе конспекта, текст лекции — во второй, примечания, вопросы к лектору, до​полнительный материал — в третьей.

При формировании умений записи конспекта учитель обращает особое внимание на то, чтобы ученики не фиксировали его речь дословно, а стара​лись воспринять и записать главную мысль говорящего кратко, тезисно, со​проводив перечнем (а не описанием) основных аргументов и фактов. В раз​вернутом виде (в виде цитат) заносятся определения понятий, оценочные су​ждения, выводы. Учитель обучает школьников делать при записи общепри​нятые и собственные условные сокращения. На первой странице тетради для конспектов можно составить список условных сокращений, применяемых при записи лекции.

Желательно выделение в конспекте (цветом, подчеркиванием) опорных знаний, дат, имен собственных, понятий, выводов и т. д.

Конспект лекции может стать основным источником учебной информа​ции по теме, если ученик будет его дополнять выписками соответствующих сведений из учебника и других источников.

Овладение умениями вести конспект готовит старшеклассников к само​стоятельной учебной деятельности по созданию рефератов, к обучению в вузе.

**Контрольная работа по истории**— способ массовой письменной проверки и контроля за результатами изучения школьниками раздела, большой темы курса истории, предполагающий развернутые и краткие ответы на вопросы, выполнение познавательных заданий. Контрольная работа завершает теку​щую аттестацию учащихся по определенному этапу обучения, по ее результа​там выставляется отметка.

В отличие от контрольного стандартизированного тестирования развер​нутые ответы на вопросы контрольной работы позволяют получить всесторонние данные об индивидуальных особенностях процесса обучения школь​ников. Письменные ответы дают возможность определить весь объем знаний ученика по заданной теме, его способность актуализировать все знания из ос​новных и дополнительных источников, выявить его умение логически вы​страивать излагаемый материал (в том числе предполагающий решение учеб​ных проблем), пользоваться приемами повествования, описания, характери​стики, доказательства, исторического анализа и узнать оценочные суждения школьников.

Эффективности проведения контрольной работы способствует заблаго​временное предъявление ученикам основных требований к уровню знаний и умений, которые станут объектом контроля, предварительная индивиду​альная работа с отстающими учениками (учителя или его ассистентов).

Вопросы и задания контрольной работы должны быть ориентированы на проверку усвоения основного.(нормативного) содержания, наиболее важных учебных знаний (даты, факты, понятия, теоретические положения и т. д.), охватывать стержневые линии содержания изученной темы, а также позво​лять проверить уровень освоения умений (предметных и надпредметных), которые формировались в процессе изучения темы. Отбор содержания кон​трольной работы проводится ранжированием — по степени важности дан​ной единицы знаний для усвоения курса истории в целом, для усвоения ма​териала темы. Задания могут быть разноуровневыми (репродуктивный и продуктивный уровень). Включение в контрольную работу только репродуктивных заданий не позволит оценить степень сформированное™ интел​лектуальных умений, а задания только продуктивного уровня не дадут объ​ективной информации о фактологических знаниях, полученных учащимися. Задания должны соответствовать познавательным возможностям учащихся. Недопустимо включать в контрольную работу задания, над которыми не ве​лась работа при изучении темы, так как это будет способствовать тому, что у учащихся сформируется негативное отношение к проверке знаний. Количе​ство заданий определяется исходя из времени, отведенного на контрольную работу в тематическом планировании, и индивидуального темпа работы уча​щихся.

При проверке контрольной работы исправляются исторические и грам​матические ошибки; отметки обосновываются учителем. Осуществляются анализ результатов контрольной работы и работа над ошибками.

См. также *Единицы знаний, Проверка результатов обучения, Урок проверки результатов обучения (урок контроля).*

**Конференция**(от лат. confero — собираю в одно место) — тип урока исто​рии и форма внеклассной работы. Конференция как тип урока истории пред​полагает изучение программной темы школьного курса в процессе прослу​шивания *ученических докладов*с их обсуждением. В основе выступлений на конференции могут лежать ученические сообщения по результатам *рефера​тов*учащихся, по выполнению *проектов.*Конференция как тип урока имеет место в старших классах. На конференции в отличие от *семинара*от учащих​ся-докладчиков требуется индивидуальное углубленное самостоятельное ис​следование достаточно узкой проблемы, изучаемой в школьном курсе, при этом обязательно на основе дополнительных исторических источников.

Главные цели конференции — способствовать развитию интереса уча​щихся к самостоятельным научным исследованиям, расширить исторический кругозор школьников по изучаемой теме, обеспечить реализацию инди​видуального творческого исследовательского потенциала учащихся в обуче​нии истории.

Тема конференции должна заинтересовать учащихся, и подвигнуть их добровольно участвовать в ее работе, быть доступной как для подготовки док​ладов силами учащихся, так и для освоения содержания урока остальными школьниками на основе восприятия выступлений одноклассников.

Наибольший интерес вызывают у учеников темы, связанные с изучением исторических персоналий, например, «Выдающиеся полководцы Великой Отечественной войны»..Большие возможности в плане обеспечения источ​никами и организации предварительной исследовательской работы учени​ков имеет краеведческая тематика («Родной край в 60—80-е гг. XX в.»). Эф​фективно проведение конференции при изучении современной истории на основе докладов по материалам периодической печати. В 10—11 классах темы могут носить проблемный характер и предполагать заслушивание аль​тернативных докладов (например, по теме «Мировой научно-технический прогресс и современная Россия»).

Подготовка к уроку-конференции предполагает: заблаговременное (не менее чем за месяц) определение его темы, распределение докладов; проме​жуточный контроль за подготовкой докладов, консультации для докладчи​ков; подготовку рецензентов докладчиков (оппонентов, содокладчиков), группы, задающей проблемные вопросы докладчикам, создание группы, оформителей; разработку познавательных заданий для слушателей докладов.

В начале конференции учитель делает вступление, ставит познаватель​ные задания классу, управляет процессом выступлений докладчиков и их обсуждением, организует деятельность класса по фиксации основного мате​риала, закреплению опорных знаний урока, подведению итогов. В силу значительных временных затрат на подготовку конференции этот тип урока про​водится 2—3 раза в год.

Конференция как форма внеклассной работы обычно проводится как об​щешкольное мероприятие старшеклассников и связана с памятными историческими датами, подведением итогов работы школы над большими учени​ческими проектами или по изучаемому курсу истории, например «Тайны и загадки истории».

**Концентрическая структура исторического образования**— способ построе​ния предметного обучения, предполагающий неоднократное, с учетом воз​раста учеников, изучение одних и тех же периодов истории на разных ступе​нях (концентрах) школьного исторического образования. Идея концентрического построения учебных курсов возникла в немецкой педагогике XIX в. и получила широкое распространение в российских дореволюционных гимна​зиях. Обучение истории предполагало наличие двух или трех концентров. Как правило, один концентр предполагал процесс обучения истории в рам​ках начального, среднего звена и в старших классах. На каждой ступени пред​полагалось изучение предмета на более высоком уровне.

Наиболее развитые формы концентрическая структура обучения обрела в начале XX в. Согласно учебной программе по истории 1913г. процесс пре​подавания истории осуществлялся по следующим концентрам:

1 -я ступень: 1 класс — элементарный курс отечественной истории; 2 класс — окончание элементарного курса отечественной истории; древняя история (Древний Восток, Греция в древнейшую эпоху);

2-я ступень: 3 класс — история Древней Греции и Рима; 4 класс — исто​рия средних веков и систематический курс русской истории (до Ивана ГУ); 5 класс — новая история до 1789 г. и систематический курс русской истории (до Екатерины II); 6 класс — новая история (окончание) и систематический курс русской истории (окончание).

3-я ступень: 6 класс — история средних веков; 7 класс — новая история; 8 класс — история античной культуры.

На 3-й ступени изучался дополнительный и повторительный курсы рус​ской истории.

При таком построении русская история изучалась в трех концентрах, а всеобщая — в двух. Учебное содержание курсов поэтапно и постепенно ус​ложнялось. Элементарные курсы истории строились на основе изучения от​дельных, хронологически связанных очерков биографического характера. Курсы истории 4—6 классов основывались на изложении конкретного хода исторического процесса, без развернутой характеристики исторических эпох. Изучение истории в старших классах строилось на проблемной основе, акцент переносился на раскрытие вопросов духовной культуры общества. В дореволюционной методике преподавания истории данное построение учеб​ных курсов было подвергнуто критике за излишнее сближение концентров, что приводило к неоправданным повторам учебного материала и снижало мотивацию обучения.

В советское время доминировала линейная структура исторического об​разования (см. *Линейная структура исторического образования).*Лишь на ко​роткое время (1959—1965) был осуществлен возврат к концентрической структуре исторического образования. В связи с переходом к всеобщему восьмилетнему образованию ставилась задача дать выпускникам восьмилет​ней школы законченное историческое образование. Согласно постановле​нию ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 г. «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» структура исторического об​разования приобрела следующий вид:

4​ класс — эпизодический курс истории СССР;

4​ класс — история средних веков;

4​ класс — история средних веков;

7​ класс — история СССР с элементами новой истории до середины XIX в.;

7​ класс — история СССР с элементами новой и новейшей истории;

7​ класс — новая история, часть I; история СССР до конца XIX в.;

7​  класс — новая история, часть II; история СССР с начала XX в. до1937 г.; новейшая история часть I (до Второй мировой войны);

7​  класс—история СССР с 1938 г.; новейшая история, часть II.
Таким образом, учащиеся восьмилетней школы могли ознакомиться с основными этапами развития человечества с древнейших времен до современности. Была устранена перегрузка элементарных курсов учебным мате​риалом. Однако в данном случае не удалось избежать излишнего сближения двух концентров, что приводило к повторам в обучении. Отмечалась пере​грузка фактическим материалом во втором концентре. Педагоги обращали внимание на то, что учащиеся стали хуже владеть фактическим и теоретиче​ским материалом, давали упрощенные объяснения историческому процессу и т. д. В 1965 г. оыла восстановлена линейная структура исторического обра​зования.

В 1993 г. был принят закон Российской Федерации «Об образовании», со​гласно которому вводилось обязательное основное (девятилетнее) образование. В последующие годы был предложен следующий вариант концентриче​ской структуры исторического образования:

1-я ступень, начальная школа: 3—4 классы — пропедевтический курс ис​тории.

2-я ступень, основная школа: 5 класс — история древнего мира; 6 класс — история средних веков (до конца XV в.), история России (до конца XVIIв.); 7 класс — история нового времени (XV — до начала XIX в., история России (до начала XIX в.); 8 класс — история нового времени (XIX — начало XX в.), история России (XIX — начало XX в.); 9 класс — новейшая история (XX в.), история России (XX в.).

3-я ступень, полная средняя школа: 10—11 классы.

Непрофильные школы — история России с древнейших времен до на​ших дней; основные вехи в истории человечества.

Гуманитарные школы — российская цивилизация; история мировой ци​вилизации, модульные курсы, например история мировой культуры.

Изучение истории в основной школе могло осуществляться и на основе преподавания интегрированного курса «Россия и мир».

Такое построение учебного курса позволяло дать законченное историче​ское образование учащимся основной школы. Они получали основные сведения по истории человечества на основе синхронного изучения курсов оте​чественной и всеобщей истории. В старшей школе у учащихся появлялась возможность ознакомиться с отечественной и всеобщей историей на новом, более высоком уровне осмысления материала в соответствии с профилем школы.

Исторический опыт изучения истории на основе концентрической структуры свидетельствовал, что его основными достоинствами являются: возможность изучения всех учебных курсов в соответствии с возрастными

возможностями учащихся; повторное изучение курсов обеспечивает допол​нительное закрепление учебного материала. Учащимся, получающим непол​ное (основное) среднее образование, дается законченное историческое обра​зование. В старшей школе школьный курс истории может строиться на про​блемной основе в соответствии с профилем школы, создается возможность для интегративного изучения курса отечественной и всеобщей истории. Вместе с тем концентрической структуре исторического образования присущи следующие недостатки: сближение концентров, отсутствие четко​сти в отборе учебного материала приводит к неоправданным повторам, что снижает мотивацию изучения истории, так как психологами ^гановлено, что одним из основных стимулов для развития познавательного интереса к предмету является новизна фактов. Сокращение времени на изучение учеб​ного материала на 2-й ступени обучения (основная школа) затрудняет воз​можности для формирования исторических представлений, решения задач развития познавательного интереса за счет введения ярких, занимательных сведений, а самое главное — существенно осложняет реализацию развиваю​щих и воспитательных целей обучения, так как каждый урок очень насыщен собственно историческими знаниями. Завершающий концентр оказывался, как правило, перегруженным учебным материалом.

См. также *Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование).*

**Коровкин Федор Петрович (1903—1981)**— отечественный методист, кан​дидат педагогических наук. Заслуженный учитель школы РСФСР. С 1945 г. научный сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. На​учная и педагогическая деятельность охватывает более полувека (20—60-е гг. XX в.). Автор более!50 научных трудов по различным проблемам методики преподавания истории. Его перу принадлежит одно из первых учебных посо​бий по методике изучения Конституции СССР. Главный вклад Коровкина в методику состоял в создании нового типа учебника истории. В 1954 г. он написал экспериментальный учебник по истории древнего мира для 5 класса. После экспериментальной апробации учебник был внедрен в практику пре​подавания истории и использовался в процессе преподавания вплоть до на​чала 90-х гг. Учебник был удостоен Государственной премии СССР (1973). В отличие от учебников предыдущего поколения учебник Коровкина содер​жал систему знаний, доступную для усвоения учащимися в отведенное про​граммой время, соответствовал возрастным возможностям школьников, был прост и ясен в изложении, в нем был произведен тщательный отбор дат, фак​тов, исторических персоналий, понятий. Принципиально новым был мето​дический аппарат учебника. Автор одним из первых ввел вопросы и задания в текст учебника, осуществил подбор иллюстраций и документов, обеспечи​вающих освоение основного содержания текста учебника. Коровкин внес су​щественный вклад в теорию разработки школьных учебников (см.: Вопросы научно-методического обоснования учебника истории древнего мира в сред​ней школе. Известия АПН РСФСР. 1960. № 112).

Другой важной стороной творчества Коровкина являлась разработка ме​тодики преподавания истории древнего мира в средней школе. Он был одним

из авторов и редактором фундаментальной коллективной монографии «Ме​тодика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах» (М., 1970). В этом исследовании затрагивались вопросы обоснования методики преподавания истории как науки, целей обучения истории, путей познания исторической действительности, усвоения исторических знаний, истории преподавания предмета в дореволюционный и советский период, реализа​ции воспитательного и развивающего потенциала, проблемы урока истории, роли учителя в процессе преподавания истории. Другая работа ученого, где он выступил редактором и автором, — «Методика обучения истории в сред​ней школе» (М., 1978), долгое время служила учебным пособием в процессе преподавания методики в педагогических вузах.

Коровкин являлся членом редколлегии и заведующим методическим от​делом журнала «Преподавание истории в школе».

**Коррекция процесса обучения истории**(от лат. correctio — исправлять) — способ совершенствования процесса обучения истории в случае отклонения его от прогнозируемых результатов образовательной деятельности, возник​новения учебных проблем, противоречий. Осуществляется на основе данных диагностики, контроля над результатами обучения. Коррекция процесса обу​чения может быть связана с проблемами освоения учебного содержания, формирования умений учащихся, становления их ценностных ориентации, приобретения опыта самостоятельной учебной и творческой деятельности. Оценивается масштаб выявленных недостатков в обучении — это проблемы в обучении всего класса, группы учеников или отдельных школьников. В за​висимости от этого осуществляется коррекция процесса обучения истории дифференцированно (см. *Индивидуализация процесса обучения истории)*или предполагается коррекционная деятельность учителя и всего класса.

Различают два вида коррекции процесса обучения — перспективная и оперативная. И та, и другая могут быть связаны с выявленными проблемами в деятельности учителя или учащихся и, кроме того, направлены на устране​ние общих противоречий.

Перспективная коррекция деятельности учителя предполагает совер​шенствование процесса преподавания данного курса истории при последующем его освоении другими учащимися с аналогичным уровнем познаватель​ного потенциала. Эта коррекция направлена на внесение изменений в цели, содержание курса, логику раскрытия, формы и методы обучения, способы оценки достижений учащихся. К перспективной коррекции также относится проектирование в других курсах путей устранения тех проблем в обучении школьников, которые невозможно разрешить только при изучении текущего курса (например, при установлении фактов недостаточного овладения уме​ниями, которые в данном курсе уже нельзя отработать, при выявлении нега​тивного отношения к изучению истории). В этом случае на следующий год (в новом курсе истории) учитель предусматривает содержание и приемы компенсирующего обучения для выравнивания знаний и умений школьни​ков в соответствии с нормативными требованиями. Также координируется деятельность педагогов разных предметов при решении проблем, связанных с межпредметной основой освоения учебного материала. Например, при возникновении проблем, связанных с недостатками в развитии общеучебных умений.

Перспективная коррекция процесса обучения учащихся связана с реше​нием проблем развития познавательного интереса к истории, становления ценностных ориентации учеников. К этому виду коррекции относится реше​ние вопроса о правомерности выбора учениками своего образовательного маршрута, уровня обучения (повышенный, базовый, компенсирующий). Оперативная коррекция предполагает внесение учителем изменений в дальнейший процесс освоения новых тем по истории на основе выявленных проблем в уже пройденных разделах курса. При установлении фактов пробе​лов в знаниях всего класса оценивается важность усвоения данного содержа​ния для дальнейшего обучения. Если неосвоенный материал не связан с со​держанием последующих учебных тем, то проблема решается введением до​полнительных домашних заданий (с их последующей проверкой) на исправ​ление ошибок, повторение и закрепление данных знаний. При наличии пробелов в знаниях, существенных для дальнейшего обучения (основные *единицы учебных знаний),*а также при недостаточном уровне сформированности умений планируются пути организации повторения и закрепления дан​ного материала (отработки умений) на*опорных уроках,*где данные знания (умения) будут востребованы для освоения новых тем.

Оперативная коррекция учения учащихся предполагает организацию анализа (взаимоанализа, самоанализа) учениками полученных на данном этапе обучения результатов; использование приемов, стимулирующих пла​нирование и осуществление школьниками деятельности по устранению про​блем в обучении.

Эффективность коррекции процесса обучения непосредственно связана с уровнем и систематичностью диагностической деятельности учителя, его способностью к самоанализу своей педагогической деятельности и анализу деятельности учеников, к гибкому планированию и оперативному измене​нию процесса обучения в зависимости от его текущих результатов.

См. *также Диагностика в обучении истории, Закрепление, Повторение.*

нения, в этом проявляется абстрактное (абстрактно-логическое) мышление. Его развитие осуществляет​ся в процессе становления *интеллектуальных умений*школьников, в первую очередь при осуществлении действий, связанных с формированием *истори​ческих понятий.*

Поскольку познание прошлого основывается на опосредованном отра​жении исторических объектов (через источники), относительности знаний о них, то принято говорить об интуитивном мышлении в исто​рии. В основе интуиции лежат особые формы переработки информации, которые могут быть как образными, так и мыслительными. Возникающее в результате интуитивного мышления знание приобретается без осознания путей и условий его получения. При изучении прошлого интуиция играет суще​ственную роль при реконструкции исторических образов, при выдвижении версий протекания событий. Английский историк А. Тойнби придает интуи​ции решающую роль в познании прошлого. Интуитивное мышление в историческом познании соотносится с версионным мышлением, которое характеризуется способностью учащихся к созданию своих реконструкций исторических фактов на основе данных источников и реконструи​рующего воображения.

Опосредованный характер восприятия истории требует развития критического мышления учеников. Оно ориентировано на воспри​ятие нового с позиций уже имеющегося знания, опыта мышления и ценност​ных ориентации личности и предполагает соизмерение новой информации с тем, что уже известно, ее анализ и аргументированную оценку с определен​ных позиций. В результате критического осмысления происходит либо при​своение информации, осознанное включение ее в индивидуальную, дейст​венную систему знаний, либо ее отторжение. Критическое мышление школьников связано не только с интерпретацией чужих версий о прошлом, но и с умением критически относиться к собственным трактовкам истории. При этом в учебном процессе возможности критического мышления уча​щихся ограничены их возрастом, способностью к рефлексивной деятельно​сти. Формирование критического мышления может быть организовано на​чиная со старшего подросткового возраста. Принято различать «слабое» и

«сильное» критическое мышление. Первое ограничивается только развенча​нием чужой точки зрения. «Сильное» мышление устремлено на постановку проблем, которые стимулируют дальнейшее познание. В этом случае ученик должен испытывать склонность не считать свое мнение единственно вер​ным, а по собственной инициативе испытывать свои версии.

В обучении истории принято также говорить о диалоговом мышлении как способности учеников вести внутренний диалог во вре​мени, оценивать события и явления прошлого с позиций нашей эпохи и лю​дей прошлого. В современной зарубежной педагогике также рассматривается дивергентное мышление, допускающее сосуществование в соз​нании ученика разных версий событий, разных точек зрения, оценок при познании прошлого. Задачи развития диалогового, дивергентного, версионного мышления доступны для реализации при изучении истории в определенных возрастных рамках. Процесс их формирования расширяет виды и спосо​бы *развивающего обучения истории.*

См. также *Альтернативы в историческом познании, Историческое познание (научное), Историческое познание (ученическое).*

**Историческое образование (среднее),**см. *Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование).*

**Историческое образование в начальной школе**— воспитание, формирова​ние пропедевтических знаний и умений познавательной деятельности на основе освоения исторического содержания младшими школьниками в учеб​ном процессе и во внеурочной деятельности. В российском образовании накоплен достаточно богатый опыт изучения истории в начальных классах раз​ных типов учебных заведений. В дореволюционной школе начальное историческое образование было представлено элементарными курсами исто​рии: российской или всеобщей. Целью первоначального изучения истории России было познакомить с важнейшими событиями истории, чаще всего че​рез деятельность великих князей и царей, что соответствовало возрастным особенностям детей (8, 12 лет) и идеологии самодержавия.

В советское время курс истории в начальной школе возобновился лишь с 1934 г. В 4 классе он был представлен эпизодическими рассказами по истории СССР, вводил учеников в область исторического познания. Курс осве​щал прошлое с марксистских позиций, излагал сведения по всем основным периодам развития России, был насыщен большим объемом материала и мало соответствовал возрастным познавательным возможностям учеников. В 60—70-е гг. были созданы учебники и разрабатывалась методика препода​вания истории в начальной школе, учитывающая возрастные особенности учащихся. В 1984 г. пропедевтический курс отечественной истории был пере​несен из начальной школы в 5 класс. Целью пропедевтического курса исто​рии было создание у учащихся представлений об основных событиях про​шлого и формирование основ элементарных предметных умений. Сохраня​лась идеологическая направленность содержания курса, оценок событий. Вместе с тем в соответствии с возрастными познавательными возможностя​ми были внесены изменения в содержание учебного курса: «укрупнены» ис​торические периоды, проведена «ревизия» фактов, введены образы исторических деятелей. Данный курс обеспечивал введение учеников в область ис​торических знаний на доступном для их возраста материале, пробуждал по​знавательный интерес к предмету; закладывал ориентационную основу знаний об основных этапах развития России, что имело важное значение как для дальнейшего изучения курсов истории, так и для установления межпредметных связей с другими предметами, где требовались исторические сведе​ния (например, с литературой); позволял ориентироваться в событиях совре​менной им жизни страны; способствовал формированию эмоциональ​но-ценностного восприятия духовного наследия России.

В преподавании сочетались основные в то время методы: устный, нагляд​ный, работа с текстом как источником знаний. Преобладали приемы: описа​ния, объяснения, комментированного чтения.

С начала 90-х гг. пропедевтический курс истории был перемещен в на​чальную школу, а затем устранен. В современной структуре образования в начальной школе исторические знания представлены в виде модуля в интегративном предмете окружающий мир. В соответствии с нормативными документами модуль по истории представлен в двух вариантах: темы по истории даются во взаимосвязи с материалом по естествознанию на протяжении че​тырех лет начального обучения; исторический модуль включен как самостоя​тельный в курс «Окружающий мир» (3—4 классы). Самостоятельный истори​ческий модуль включен в вариативные программы для начальной школы «Зе​леный дом» (А.А. Плешаков); «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова); «Мир и человек» (А.А. Вахрушев); «Мы и окружающий мир» (Н.Я. Дмитрие​ва, А.А. Казаков); «Я и окружающий мир» (И.П. Товпинец); «Окружающий мир» (Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева). Две программы составлены в русле развивающего обучения: «Я и окружающий мир» (система Л.В. Занкова), «Окружающий мир» (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). Ихистори-ческое содержание различно. Некоторые из программ включают сюжеты как всемирной, так и российской истории (программы А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой, А.А. Казакова, И.П. Товпинец); другие — лишь россий​ской истории (программы А.А. Плешакова, Н.Ф. Виноградовой, Е.Н. Буква-ревой и Е.В. Чудиновой). Принцип хронологии соблюдается в исторических модулях лишь трех программ (А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой и А.А. Каза​кова, А.А. Плешакова). В одной из программ, ориентированных на развиваю​щий подход в обучении, исторический материал отобран в соответствии с тем, какие мыслительные умения можно формировать с его помощью (авто​ры Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева). Введение данных модулей в начальной школе требует разработки методики обучения истории в новых условиях.

**Историческое познание (научное)**— деятельность, результатом которой является приобретение знаний о прошлом. Историческое познание является частным проявлением общего познания мира, входящим в область изучения социальных проблем. Различают *научное и учебное историческое познание,*осуществляемое в процессе обучения.

В истории каждое событие индивидуально, неповторимо. Для историче​ского познания характерна изменчивость самого объекта изучения. Повторя​ются не исторические факты, а только тип явления. Обобщенные понятия

«война», «восстание», «революция» имеют первостепенное значение для со​циологии, в истории ими также оперируют, но при этом конкретные факты имеют самостоятельную познавательную ценность для изучения опыта раз​вития человечества. Поэтому в отличие от естественнонаучного познания, где законы и теории, как правило, являются фундаментальными знаниями, объектами научного исторического познания выступают конкретно-истори​ческие факты и теоретические знания (понятия, теоретические положения, теории исторического развития и т. д.) в их историческом движении. Истори​ческое движение происходит в историческом времени и пространстве. Вне понятия «историческое время» историческое познание не существует.

Историческое познание имеет свои особенности, в частности многофакторны и подход к рассмотрению исторических объектов (событий, явлений и процессов в различных областях жизнедеятельности человека в экономике, политике, социальных отношениях, в культуре и т. д.) и многоуровневый подход, предполагающий пространственные характери​стики (всемирная история, история регионов мира, отдельных стран, локаль​ная региональная история). В отношении исторического познания можно говорить об опосредованном характере отражения прошлого. Кон​кретно-исторические факты (события и явления), лежащие в его основе, не наблюдаемы в реальной жизни и воспринимаются через вещественные па​мятники истории и культуры, устные и письменные исторические источни​ки. При этом на уровне чувственного познания исторических объектов возможно только изучение вещественных первоисточников — памятников ис​тории и культуры. Основные познаваемые объекты прошлого — события, явления, процессы — воссоздаются в результате реконструирующего вообра​жения ученого, знания о них — продукт синтеза образного и абстрактного мышления исследователя.

Научное историческое познание событий и явлений носит относи​тельный характер. Даже самое подробное описание фактов в исторических текстах и его детальное воспроизведение средствами изобразительной наглядности, в том числе документального кинематографа, не в состоянии полностью воссоздать во всем многообразии картину исторического собы​тия. Поэтому воссоздание исторических фактов зависит от того, каким кру​гом источников пользуется познающий прошлое историк, какие аспекты ис​торического события или явления он воссоздает при помощи описания, что остается за пределами воссозданного им исторического объекта. Сами по себе исторические факты как «фрагменты действительности» ничего не объ​ясняют. Только историк дает им толкование, которое зависит от его идей​но-теоретических взглядов. В этом смысле принято говорить об интерпретационном характере исторического познания. Это не означает, что в историческом познании отсутствуют объективные исторические зна​ния — существуют научно установленные на основе множества источников объективные исторические факты, связи между ними. Различаются их трак​товки в описании историками. Ученые выделяют версионные факты, кото​рые не являются научно установленными в силу недостаточности источни​ков знаний о них, имеют место и мифологические факты, которые включаются порой историческое описание, но не могут выступать в качестве основания для обобщения и выводов.

Теоретические исторические знания возникали первоначально индук​тивно на основе обобщения конкретных фактов. Существует и дедуктивный путь познания прошлого, основанный на рассмотрении фактов в соответст​вии с избранной концепцией исторического развития или с логическим анализом обобщенных исторических сведений. В отличие от четкой, поддаю​щейся математическому обоснованию и однозначно трактуемой (в опреде​ленных условиях) независимой теории в точных и ряде естественнонаучных областях знаний, в историческом познании принято говорить о мягкой, «средней» или «слабой» исторической теории, о зависимости ее развития от объективной реальности (от времени и места создания, от существующих в обществе идеологических установок, общественно-политических ценностей и т.п). Внедрение математических методов в познание истории не меняет характера исторической теории в силу относительности исторических знаний, интерпретационной основы описания исторических фактов, субъективно избираемой историком методологической основы трактовки прошлого.

Систематизация, обобщение теоретических взглядов на историческое развитие порождало и порождает различные концепции освещения исторического процесса. Каждая из них предлагает свое видение прошлого, особую трактовку закономерностей исторического развития и периодизации истории, имеет свой понятийный аппарат. Концептуальные, теоретические идеи определяют различные методологические подходы к освещению прошлого, начиная от описания единичного факта и заканчивая объяснением глобаль​ных всемирно-исторических процессов (см. *Формационный подход в историческом познании Цивилизационный подход в историческом познании).*В соот​ветствии с методологической основой освещения исторического процесса, при описании событий и явлений отбираются только те факты, которые вписываются в ее логику. Ученые-историки полагают, что различные теории изучения прошлого, объясняющие реальные исторические факты, не имеют преимущества друг перед другом, они отражают различие мировоззрений, систем взглядов на историю и современное общество. Критика одной теории с позиции другой некорректна, так как подменяет мировоззрение, предмет изучения.

В научных исследованиях по методике обучения истории черты научного исторического познания соотносятся с возрастными особенностями познания прошлого учениками, с общедидактическими принципами организации их учебной деятельности и позволяют сформулировать особенности учени​ческого познания прошлого (см. *Историческое познание (ученическое)).*Это, в свою очередь, дает возможность решать проблемы разработки содержания школьного ИО, определения его целей, структуры, осуществлять отбор и методическую интерпретацию научных исторических знаний для их использо​вания в среднем историческом образовании.

См. также *Историческая антропология, Историческая психология, История (наука), История ментальности.*

**Историческое познание (ученическое)**— учебная деятельность, результа​том которой является приобретение знаний о прошлом. Проблемы ученического познания, его сущности и особенностей становления были и остаются предметом научных методических исследований и публикаций (А.З. Редько,*П.В. Гора, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер,*О.Ю. Стрелова и др.). В рамках средней школы ученическое историческое познание осуществляется при изучении курсов истории и во внеклассной работе по предмету. Ученическое историче​ское познание сохраняет в своих сущностных характеристиках черты научно​го исторического познания и имеет ряд существенных отличий.

Цель деятельности ученого — приобретение новых знаний на основе первоисточников. Цель деятельности ученика — овладение уже накоплен​ными научными знаниями, причем методически интерпретированными для процесса обучения в средней школе. Особенностью ученического историче​ского познания является то, что данный процесс обусловлен возрастными возможностями ученика, уровнем развития его познавательных интересов к предмету и психическими качествами (воображения, памяти, мышления, речи и т. д.), а также качеством общеобразовательной подготовки (знаний о мире), уровнем владения общеучебными умениями. Ученый уже владеет спо​собами познавательной деятельности, ученику предстоит их освоить. В силу этого историческое познание выполняет как образовательную, так и разви​вающую функцию. Помимо этого ученическое познание прошлого связано с задачами воспитания учащихся. Объектом ученического исторического по​знания, как и научного, являются исторические факты и теоретические положения.

Научное историческое познание может осуществляться как индуктив​но — от конкретных фактов к обобщениям, так и дедуктивно — от общего к частному. Ученый уже обладает кругом исторических представлений и зна​ний, опираясь на которые он занимается исследованием, у школьника, при​ступающего к изучению истории, представления о прошлом почти отсутству​ют. В силу ненаблюдаемости исторических фактов они не могут существовать в зоне ближайшего развития ученика. Исторические представления надо специально формировать в процессе обучения. Поэтому логика познания учеником прошлого в начале обучения истории может строиться только ин​дуктивно. Любому историческому обобщению должна предшествовать рабо​та по воссозданию образов прошлого, по освоению конкретных фактов, в противном случае будут нарушены закономерности формирования исторического мышления.

В формировании исторических представлений об объектах прошлого за​действованы такие психические свойства личности, как чувственное восприятие, воображение, память. Чтобы воссоздать в сознании ученика даже еди​ничный факт — облик древнерусского воина, его надо «одеть» в присущее изучаемой эпохе и стране снаряжение. Это требует от ученика готовности к операции по *локализации*исторических объектов во времени и пространстве. При этом исследованиями установлено, что в большинстве случаев более оп​тимально и достаточно для учебного процесса формирование типологиче​ских представлений о единичных материальных объектах (шлем князя Ярослава Всеволодовича — шлем русского воина). Исключение составляют представления о памятниках истории, изучаемых по программе и являющих​ся культурным наследием (Парфенон, Медный всадник и т.д.).

Из совокупности представлений о единичных объектах складываются целостные исторические представления об исторических событиях в их динамике. При этом осуществляются мыслительные операции обобщения с опорой на образную память при помощи воссоздающего (реконструирующе​го) воображения.

Исторические представления также обеспечивают познание историче​ских явлений, в рамках которых обобщаются типологические «»рты отдельных событий и формируются абстрактные понятия с опорой на образ (сбор дани) и без него (государство).

Следовательно, и в ученическом познании и в научном прослеживается как закономерность неразрывная связь чувственного восприятия и мысли​тельных операций при отражении прошлого. Психологи относят операции с представлениями об исторических объектах к образному мышлению, по​скольку образ одновременно включает представления о форме, пространстве и движении.

Исследованиями установлено, что при создании исторических представ​лений у школьников существенное воздействие на процесс их формирования оказывает уровень развития речи (см. *Речевые умения учащихся).*Если у вос​принимающего материал ученика отсутствует словарный запас для собствен​ного речевого отражения образа, то увиденные на занятии образы не усваива​ются школьниками. Представления о прошлом должны быть облечены в ре​чевую форму, причем с использованием исторических терминов. В этом так​же проявляются закономерности исторического познания.

В силу возрастных особенностей учеников начальной школы и 5—6 клас​сов (преобладание конкретно-образного отражения мира) целый ряд теоре​тических понятий (особенно социологических) не может быть ими осознан​но освоен. Поэтому при обучении истории теория в данных классах выступа​ет в «скрытой» форме: у учеников формируются представления, которые ле​жат в основе формирования теоретических понятий, но не даются их определения. В дальнейшем на протяжении ряда лет сложные понятия фор​мируются у учеников в адаптированной форме. Сочетание «скрытой» и «от​крытой» формы освоения теоретических знаний — особенность, а много​уровневое их формирование — закономерность ученического исторического познания.

В процессе исторического познания происходит развитие общих интел​лектуальных умений *анализа, синтеза и сравнения,*которые имеют свои особенности, всегда предполагают одновременное мышление в историческом времени и в пространстве. При этом историческое познание вбирает в себя помимо общих логических операций целую совокупность других видов мыс​лительной деятельности: критический анализ исторических источников и фактов, мысленный диалог с героями прошлого или от лица героев прошлого Версионный характер исторических знаний развивает у учеников спо​собности к присвоению одного из вариантов освещения прошлого или к его отвержению, созданию собственных версий. Важно различать два вида ре​зультатов ученического познания: первый — *формализованные знания,*устояв​шиеся в науке, документально подтвержденные факты и обоснованные выво​ды, второй — *неформализованные знания,*которые включают с себя субъектив​ные представления ученика о прошлом, его версии событий и оценочные суж​дения, порожденные личным опытом познавательной деятел ьности ученика.

См. также *Историческое мышление (ученическое), Историческое познание (научное), Формирование учебных исторических знаний (общее понятие).*

**Историческое понятие**— форма мышления, предполагающая определе​ние сущности и свойств исторических объектов на основе обобщения их ведущих признаков. Историческое понятие в отличие от представлений, кото​рые призваны отражать внешние свойства объекта, обозначает внутреннюю сущность исторических событий, явлений и процессов. Оно связано с теоре​тическим уровнем восприятия исторического материала, с абстрактным мышлением. В форме понятий происходит процесс усвоения основ научных исторических знаний, развитие способности учеников к систематизации, обобщению осваиваемого материала. В стандартах и учебных программах по истории основные понятия входят в структуру нормативных *единиц знаний.*

В дореволюционной методике был поставлен вопрос о необходимости формирования у учеников понимания смысла исторических понятий терми​нов и обобщений исторических фактов. Основные методические труды, в ко​торых рассматривались проблемы формирования исторического понятия, созданы в 40—80-е гг. XX в. *(Н.В. Андреевская, А.А. Вагин, П.В. Гора, М.А. Зи​новьев, Ф.П. Коровкин*и др.). В эти годы методистами был осуществлен отбор исторических понятий, формируемых в обучении истории, поставлен и ре​шался практически вопрос об адаптации научных исторических понятий применительно к возрастным особенностям учащихся, выстроена система их поэтапного формирования и углубления от одного курса истории к другому, разработаны конкретные способы формирования понятий.

Сложилось несколько классификаций учебных исторических понятий: по объему признаков: простое — состоящее, как правило, из одного признака и обозначающее вид конкретных исторических объектов (шадуф, погост), его еще называют понятием-термином, и сложное — включающее совокупность признаков абстрактного объекта (цивилизация, абсолютная монархия); по степени общности, по пространственно-времен​ным характеристикам: единичное — для обозначения явлений и процессов, происходивших в одной стране на протяжении короткого времени (опрични​на, огораживание), особенное — обозначающее явления, существовавшие в одной или ряде стран на протяжении определенного этапа развития (коллективизация, реконкиста); общее — значимое в рамках целого периода или не​скольких периодов в большинстве стран (натуральное хозяйство, раздроб​ленность); всеобщее (или социологическое) — используемое, как правило, при характеристике любого этапа исторического процесса (цивилизация, война). По историческому содержанию выделяют понятия: экономические (торговля, орудия труда), социальные (социальные слои, дворянин), политические (государство, партии), историко-культурные (жи​вопись, модерн), хронологические (эра, период и т. д.), военно-исторические (стратегия, артиллерия и т. д.), историко-религиозные (ислам, индульгенция и т. д.), историко-географические (страна, геополитическое положение госу​дарства и т. д.).

В методической литературе определены условия эффективного форми​рования исторических понятий. Содержание научных исторических понятий методически интерпретируется для обучения в школе. При изучении исто​рии в начальной школе вводится минимальный объем исторической терми​нологии (простых понятий), без которой невозможно изложение сведений о прошлом (царь, орудия труда, культура и т. д.). При этом, как правило, не да​ются точные определения исторических понятий, а лишь воссоздаются об​разные представления о них (скрытая теория). В основной школе, в 5—7 классах, вводятся определения адаптированного характера. Этому обязатель​но предшествует формирование образных представлений об исторических понятиях. При дальнейшем обучении возможно введение исторических по​нятий как на адаптированном уровне, так и на уровне научных дефиниций (открытая теория).

Процесс формирования исторических понятий включает этапы непо​средственного освоения их сущности, закрепления и применения. Историческое понятие считается освоенным учеником, если он может раскрыть его сущность и применить при изучении нового, незнакомого содержания.

Простые и единичные понятия, как правило, формируются в пределах одного урока. Процесс формирования сложного исторического понятия представляет целостную систему, охватывающую целый ряд опорных уроков. В методике используются *индуктивный*и *дедуктивный методы*формирова​ния исторических понятий.

Овладение историческими понятиями — это освоение языка историче​ской науки, без этого немыслимо овладение основами научных исторических знаний, становление культуры познания прошлого.

См. также *Содержание исторического образования.*

**Историческое событие**— одна из основных категорий исторического по​знания, единичный, неповторимый *исторический факт,*отражающий дина​мику, движение, взаимодействие исторических объектов во времени и про​странстве. Историческое событие предстает в историческом знании в повест​вовательной форме, как реконструированное и систематизированное в хроно​логической последовательности описание конкретных фактов, полученных из различных источников. Отличительными чертами исторического события яв​ляются относительно небольшая (по сравнению с историческими процесса​ми) протяженность во времени и более или менее четко выраженная качест​венная определенность при его локализации во времени (вплоть до дня, ме​сяца, года) и в пространстве (до определения конкретной местности, где про​исходило событие), описание действий конкретных участников событий.

Историческое событие может быть простым и сложным. Это деление за​висит от принятого масштаба его изучения. Например, Бородинское сражение по отношению ко всему ходу Отечественной войны 1812 г. может быть классифицировано как простое историческое событие, но при изменении масштаба изучения оно может выступать и как сложное — бои за Багратионовы флеши, батарею Раевского и т. д.

В школьной практике масштаб изучения исторического события опреде​ляется в зависимости от времени, отводимого на данный вопрос при плани​ровании курса, от темы урока и целей его изучения, возрастных познаватель​ных возможностей учащихся, уровня обучения (базовое, углубленное обуче​ние), методологической основы построения учебного курса. В соответствии с этими параметрами историческое событие относят к основным или второ​степенным *единицам знаний*и определяется уровень конкретизации, развер​тывания материал о нем.

При изучении исторического события, являющегося основной единицей знаний, указываются его хронологические рамки, место события, дается ха​рактеристика его участников, называются имена основных действующих лиц, определяются причины, итоги и значение (последствия); возможна ха​рактеристика его этапов. При формировании знаний об основных историче​ских событиях эффективно использование в основной школе приемов *образ​ного описания, рассказа, характеристики*его участников. Эта работа осущест​вляется с опорой на условную (карты, карты-схемы, хронологические и син​хронистические таблицы и т. д.) и изобразительную наглядность (сюжетные исторические картины, кинофрагменты документальных и художественных фильмов и т. д.). Возможно приобретение знаний и на основе работы с фраг​ментами исторических повествовательных источников и художественных произведений. При раскрытии основных исторических событий использу​ются способы активизации познавательной деятельности учащихся, приемы драматизации, игровые приемы («Морской бой», «Сражение», «Оживление картины» и т. д.), а также организуется решение познавательных задач на оп​ределение причин, сущности и значения события, на его сравнение с други​ми событиями, на выявление нравственных оценочных суждений о поступ​ках людей и т. д. По отдельным вопросам изучения основных исторических событий возможно введение ученических сообщений (например, об истори​ческих личностях, участниках событий, о вооружении войск и т. д.). В про​цессе изучения основных событий у учеников формируются умения их по​следовательного описания и анализа на основе работы с *памятками*изучения типологических событий (войн, революций и т. д.).

В старших классах применяются приемы развернутого повествования, аналитического описания, обобщенной характеристики события, сопровож​даемых условной и документальной наглядностью. Возможна также работа с повествовательными и научными текстами, в том числе с *альтернативными историческими источниками,*решение познавательных задач, связанных с анализом версий событий, их альтернативными оценками, с моделировани​ем события, созданием типологических *алгоритмов*их изучения и т. д.

Знания об основных исторических событиях обязательно закрепляются при дальнейшем обучении, используются при выполнении творческих зада​ний *(рисунки, сочинения по истории,*рассказы, доклады, рефераты и т, д.).

При изучении исторического события, являющегося второстепенной единицей, минимальным объемом знаний являются краткие сведения о хронологических рамках, месте, сущности, участниках и его значении. При из​ложении, как правило, используются приемы *сообщения,*сопровождаемые локализаций исторического события во времени и пространстве, уместны *ученические сообщения, доклады, рефераты.*

**Историческое сознание**— в широком смысле — одна из форм обществен​ного сознания, являющегося способом рационального восприятия, воспро​изведения и оценивания движения общества во времени и пространстве. Под историческим сознанием целесообразно понимать отношение человека к ис​торическому прошлому, систему ориентации в мире истории, обеспечиваю​щую личности осознание процессов современного ему мира на трех уровнях: прошлое — настоящее — будущее.

Индивидуальное историческое сознание — это результат приобщения личности к знанию о прошлом, осмыслению его, приобретению из *историче​ского познания*личностно значимых ценностей для жизни в современном об​ществе. Историческое сознание возникает из чувства сопричастности чело​века к истории. На становление индивидуального исторического сознания оказывают влияние личный опыт человека, его социальная среда, содержа​ние исторических знаний и способы его усвоения.

Совокупность знаний о прошлом отдельных людей складывается в исто​рическую память общества. Историческая память сконцентрирована в уст​ных преданиях, в памятниках материальной и духовной культуры, в докумен​тах и материалах разных эпох, хранящихся в архивах, музеях, библиотеках и т. п. Носителями исторического сознания также являются произведения литературы и искусства, научные исторические публикации.

Каждое поколение приобщается к исторической (социальной) памяти в ее конкретно-образной и абстрактной форме, в форме сознательного и «кол​лективного бессознательного». Историческая память выступает совокупным прошлым опытом, который обеспечивает единство культурно-историческо​го процесса и его преемственность. Память народа, сохраняющая традиции, обычаи, — это передаваемый из поколения в поколения цивилизационный код. Память народа составляет базовые (постоянные) характеристики исто​рического сознания человека. Осмысление, переработка, отбор информации для хранения в памяти происходит при прямом или опосредованном участии отдельной личности, группы людей, общества в целом. Историческое созна​ние может формироваться как стихийно — через традиционные способы формирования исторической памяти, так и целенаправленно — в процессе исторического образования.

По форме историческое сознание может быть мифологическое, хронистическое и научное. Мифологическое сознание ориентировано на эмоционально окрашенное восприятие исторической действительности. В его осно​ве лежит исторический миф — вымышленный образ, заменяющий истори​ческую действительность. Такой уровень проявляется у учащихся в попытках опираться в своих представлениях о прошлом на любые источники, даже не выдерживающие критики, что приводит к*модернизации знаний.*

Хронистическое сознание ориентировано на фиксацию реальных собы​тий прошлого. Они отражаются в хронологической последовательности, скрепленные моральными сентенциями. Прошлое изображается в соответст​вии с идеалами того или иного времени, не таким, каким оно было, а таким, каким оно должно быть. Такой уровень формируется у учащихся на основе идеологизированных источников исторических знаний, односторонне отра​жающих действительность. И в первом, и втором случае можно говорить об отсутствии критического мышления у школьников при восприятии истори​ческого содержания.

Научное историческое сознание ориентировано на поиск истины, пони​мание логики исторического процесса, выявление сущности исторических событий и явлений. Этот уровень «просветляется» рационально-научными изысканиями и «затуманивается» мифами, воспроизводящими духовно-ум​ственные и социокультурные представления давно ушедших эпох. Формиро​вание основ научного исторического сознания осуществляется через систему образования.

Историческое сознание вбирает в себя *формализованные знания,*объек​тивно установленные и однозначно трактуемые в исторической науке (имена, даты, институты), и *неформализованные знания,*связанные с интерпрета​цией исторических сведений (причины войны, ее значение).

Проблема развития исторического сознания в 70—80-х гг. XX в. рассматривалась методистами в контексте задач формирования мировоззрения лич​ности при обучении истории (Л.Н. Боголюбов, А.Т. Кинкулькин, *П.С. Лей-бенгруб, И.Я. Лернерищр.).*В методической литературе под ученическим исто​рическим сознанием принято понимать систему исторических знаний и мето​дов познания, ставших убеждениями личности, установкой и инструментом его мыслительной и практической деятельности, обращенных на осмысление и оценку прошлой и современной социальной действительности (И.Я. Лернер).

Развитие исторического сознания в процессе обучения предполагает пе​дагогическую деятельность, направленную на становление у учеников следующих компонентов: когнитивного, включающего систему исторических знаний и представлений; операционно-деятельностного, т. е. систему спосо​бов познавательной деятельности школьников, обеспечивающих присвое​ние, сохранение, переработку исторической информации, включая умение извлекать «уроки истории»; эмоционально-ценностного, который отражает чувственный опыт ученика, связанный с познанием истории; ценност​но-смыслового, включающего в себя систему мотивов, интересов и объектов ценностного отношения человека к историческому содержанию, установки личности в отношении исторического прошлого.

Историческое сознание в обучении выступает как цель, ценность, сред​ство и результат целенаправленного приобщения ученика к истории. Инди​видуальное историческое сознание, формируемое у учеников, становится достоянием общественного сознания. Поэтому уровень развития историче​ского сознания учащегося является важнейшим показателем социальной зрелости личности, ее духовности.

См. также *Историческое познание (ученическое).*

**Историческое явление (в обучении истории)**— одна из основных катего​рий*исторического познания,*типологический *исторический факт,*компонент структуры учебных знаний. Под историческим явлением понимаются факты, многократно повторяющиеся в пространстве и времени. Историческое явле​ние характеризует структуру и состояние общества на определенном этапе исторического развития (например, проведение народного собрания в Афи​нах в V в. до н. э., получение русскими князьями в Орде ярлыка на великое княжение). В отличие от *исторических процессов*основывается на обобщении типологических черт однородных конкретно-историческо о событий (про​цессы вбирают в себя большую совокупность событий и явлений). Историче​ское явление предстает в историческом знании в виде обобщающего, система​тизированного описания типологических фактов, действий представителей социальных типов общества, подводит к определению исторических понятий (например, сбор князем дани с подвластных племен — полюдьеит. д.).

Исторические явления относятся к *единицам знаний.*При их изучении в курсах истории формирование знаний об исторических явлениях может за​вершаться созданием *исторических представлений*или использоваться как ступень в работе над *историческими понятиями.*Исторические явления, ле​жащие в основе формирования основных исторических понятий, рассматри​ваются в развернутом виде, выступают как основные, единицы знаний.

При изучении исторического явления эффективны приемы *образного*(или аналитического) *описания,*возможно использование персонифициро​ванного *рассказа*(например, о сдаче оброка феодалу от лица участников это​го явления) с опорой на изобразительную или условную наглядность (типо​логические картины, фотографии, аппликации, схемы и т. д.). Активизация учебной деятельности учащихся при изучении исторического явления может быть связана игровыми приемами (ролевые игры «На средневековой ярмар​ке», «Новгородское вече» и т. д.), словарной работой с историческими терми​нами, решением познавательных задач на определение причин, сущности и последствий явлений, установление логических связей между явлениями, определение типичного и единичного, общего и особенного в рассматривае​мом конкретном факте, нового — старого в явлении, на определение поня​тия на основе созданных представлений и т. д. Эффективными также явля​ются задания по выполнению учениками основной школы творческих работ (рисунки, рассказы и т. д.).

**История (наука)**(от греч. historia — рассказ о прошлом, об узнанном). По​нятие «история» употребляется в трех основных значениях. Во-первых, исто​рия — это категория для обозначения объективно существовавших в реаль​ности процессов развития природы и общества во времени и пространстве. Во-вторых, история — это наука, изучающая прошлое.История как наука в узком смысле объектом своего исследования считает прошлое человечества в его конкретности и многообразии. Вместе с тем существуют области научных знаний, связанные с изучением всех процессов окружающего нам мира (ис​тория галактик, эволюции природы и т. д.). В-третьих, историей называют учебный предмет среднего и высшего образования.

В сознании современных людей история предстает как прошлое челове​чества, ретроспектива событий и процессов которого открывает генетиче​ские корни (исторический характер) современности. Современность непре​рывно вырастает из прошлого и исчезает в нем. Но такое понимание истории было не всегда.

В те или иные периоды развития человечества существовали разнообра​зие представления об истории. В архаических (первобытных) обществах гос​подствовало мифологическое, а не историческое сознание, поэтому эти об​щества определяются как доисторические, т. е. не имеющие реального опыта. Начиная примерно с IV тыс. до н. э. появляется сама идея истории как смены одного состояния общества другим. В античной культуре впервые была ос​мыслена идея линейной истории как последовательно сменяющих друг друга в прошлом процессов. Были предприняты попытки создания счета лет (на​пример, астрономический счет лет по лунному и солнечному календарям, от Всемирного потопа, от основания Рима), возникло описание исторических событий в их хронологической последовательности.

С укоренением христианства складываются близкие к нашему времени представления об объекте исторического познания, в центре внимания кото​рого находятся не природные процессы, а определенным образом понятая человеческая история (прошлое как история спасения людей). В IV—V вв. за​кладываются основы теологического (традиционалистского) подхода к исто​рии, понимаемой как результат божественного предопределения.

Христианство окончательно сформулировало идею о линейной направ​ленности и необратимости истории, заложило основы ее трактовки как еди​ного в своей сущности всемирно-исторического процесса. Происходит структурирование исторического времени как последовательности уникаль​ных событий — сотворение мира и человека; грехопадение первых людей; первое пришествие Христа и его распятие, открывшее человечеству возмож​ность спасения; грядущий конец света. В историческом сознании традици​онных обществ прошлое по своему значению ставилось выше настоящего, являлось образцом (каноном), к которому необходимо максимально прибли​зиться.

В конце XVIII — первой половине XIX в. историческое знание получило интенсивное развитие. Это было так называемое столетие историков, харак​теризующееся культом истории. Историческое время стало пониматься как текущее из прошлого через настоящее в будущее. В европейской культуре укореняются идеи прогресса. Предполагалось, что история обладает высшей целесообразностью, ее участники, выдающиеся люди прошлого, могут слу​жить примером для других (см. *Экземпляристский подход).*История окупает все жертвы и воздает всем по заслугам. Человек как участник истории должен не отстать от прогресса. При дальнейшем развитии взглядов на исторический прогресс в XIX в. сложился *эволюционистский подход,*основанный на утвер​ждении единства исторического процесса, обусловленности действий чело​века природными и социальными факторами.

В середине XIX в. марксисты создали свою трактовку исторического раз​вития. В рамках этого подхода отрицалось божественное разумное начало,

преследующее высшие цели, и утверждалось, что историю создает сам чело​век, познающий законы истории, занятый удовлетворением своих матери​альных потребностей. Был сделан акцент на анализ социально-экономиче​ских процессов, что вывело историю из сферы мистического восприятия. В марксизме историческое событие рассматривалось как результат пересече​ния частных интересов, множества индивидуальных действий, осуществляе​мых в рамках объективной необходимости. В совокупности исторические со​бытия и явления составляли объективную эволюцию общественного произ​водства. Вера в непреложную историческую необходимость обернулась в одержимость людей, «познавших объективные законы общественного разви​тия», чтобы изменить ход истории.

Идеи познания истории через ее объективные законы, характерные как для сторонников эволюционистской теории, так и для марксистов, предо​пределяли историко-социологическую направленность исследований уче​ных.

Другую модель отхода истории от мистической картины мира представ​ляет собой неомифологизм, весьма популярный в зарубежных странах в начале XX в. Его представители считали, что историческое время, утратившее высшую целесообразность, становится бессмысленным для человека. Не​омифологизм пытался преодолеть «кошмар истории» посредством актуали​зации опыта мировосприятия, свойственного архаическим культурам, для которых был характерен взгляд на вечное возвращение пройденных в про​шлом состояний. Отказ от идеи линейности исторического времени факти​чески означал уклонение от ответственности за происходящее.

В дальнейшем в историческое мышление проникают идеи прерывности и множественности, подрывающие основополагающий тезис о смысловом единстве истории. В рамках *цивилизационного подхода*сформировались кон​цепции, основанные на идее цикличности социальных изменений. Сама ис​тория рассматривалась как сумма цивилизаций, переживающих стадии воз​никновения, подъема и упадка.

Идеи отрицания смысла истории нашли отражение в популярном во вто​рой половине — конце XX в. ризомном подходе. Ученые, принявшие его, со​средоточили внимание на «микроистории» — локальной истории, истории малых групп людей, на «устной истории», проявляющейся в личной памяти человека.

Сохранение идеи исторической ответственности человека стало возмож​ным при становлении антропологического подхода к истории. Возникшая в XIX в. и развитая в XX в. философская концепция усматривала в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию. Согласно ей, саморазвитие и самоценность человека становятся мерой прогресса как основного смысла истории. При таком подходе единственным смыслом истории явля​ется идея самореализации человека в процессе своей деятельности как сво​бодного существа. История складывается из творческих ответов человека на возникающие ситуации, она не гарантирована человеку, и ход ее не предо​пределен. Человек в истории стал рассматриваться не как образец для подра​жания, а во всем многообразии его индивидуальности. Исторический процесс лишился какого бы то ни было надчеловеческого смысла. В русле этого подхода не объективные законы истории, а субъективные факторы деятель​ности людей (менталитет, мировоззрение, этические и культурные нормы) рассматриваются как определяющие ход истории. На смену исторической социологии пришла историческая культурология.

Все это многообразие взглядов на историю и подходов к ее освещению было свойственно зарубежной исторической науке. В отечественной истори​ческой науке они находили свое отражение на всем протяжении ее развития. Исключение составляет советский период, когда преобладал единственный марксистский подход трактовки прошлого. Современная отечественная ис​торическая наука предпринимает попытки рассматривать и использовать многие из существующих в наши дни в зарубежном мире подходов освеще​ния прошлого. Большинство философов и историков указывают на динами​ческое единство и взаимосвязь прошлого и настоящего, подчиняющее исто​рию определенной цели («прогресса цивилизации», «социальной справедли​вости», «освобождения человека», «расширения степени человеческой сво​боды» и др.). Сторонники объективного подхода, как более близкого отечественной исторической традиции, считают основными идеи законо​мерности и эволюционности исторического процесса, ее многофакторного освещения. Они утверждают, что между явлениями исторической жизни на​блюдается неизменная связь причин и следствий, эволюционная последова​тельность (развитие более сложных явлений из простых в определенном по​рядке). Эта связь и последовательность обобщаются в законах исторического процесса.

Современная историческая наука, пройдя многовековой путь развития, приобрела сложную структуру знаний. В ней, как и во всех других науках, происходила неизбежная специализация отдельных ее частей, которая про​должается и в настоящее время. Из истории выделились вспомогательные и специальные исторические дисциплины, в том числе занимающиеся методо​логией и методами научного познания прошлого. По временным характеристикам вычленяются: история первобытного общества, древняя история, средневековая история, новая история и новейшая история. По пространственно-географическим принципам различают:

\*​ всеобщую историю, которая стремится представить картину прошлой жизни всех народов с указанием взаимовлияние и взаимодействия одного на​ рода на другие;

\*​ региональную историю крупных, исторически связанных между собой районов земли (например, история Европы и других частей света, отдельных регионов: Ближнего и Среднего Востока, Средней Азии и т. д.);

\*​ историю отдельных народов и государств;

\*​ локальную историю местности, края.

Изучение отдельных сторон истории человечества привело к выделению отраслей исторической науки, таких, как экономическая история, политиче​ская история, военная история, история внешней политики, культуры и т. д.

Научная дисциплина, рассматривающая основные вопросы методологии истории, называется истерикой. Философия истории исследует отвлеченно сущность и законы исторического процесса. Историю самой исторической науки изучает историография. В процессе совершенствования методов науч​ного исследования из истории выделились вспомогательные дисциплины: источниковедение (разрабатывает теорию и методы изучения исторических источников), палеография (изучает происхождение и виды письменных ис​точников, способы их написания с целью установления места, времени их создания), историческая хронология (изучает измерение исторического вре​мени), историческая метрология (изучает развитие систем мер, денежного счета), сфрагистика (изучает печати), генеалогия (изучает происхождение и родственные связи исторических лиц, родов, фамилий), геральдика (изучает гербы), нумизматика (изучает историю монетной чеканки и денежного обра​щения по монетам) и ряд других. Самостоятельное место занимают две спе​циальные исторические науки — археология (изучающая историю по мате​риальным памятникам жизни и деятельности людей) и этнография (изучаю​щая бытовые и культурные особенности развития народов мира). Углубление в определенные области знаний, выходящие за пределы традиционного исто​рического исследования, породило дисциплины, находящиеся на стыке наук — историческую психологию, историческую географию и т. д.

Интеграция исторических и социологических знаний привела к карди​нальному изменению в подходе к основополагающему традиционному способу *исторического познания,*к разделению истории «на старую», опираю​щуюся на индуктивное изучение прошлого на основе источников, и «новую», базирующуюся на аналитическом в большинстве случаев дедуктивном под​ходе.

См. также *Историческое познание, Историческое сознание, История (учеб​ный предмет).*

История (учебный предмет) — структурная единица общей системы сред​него образования, обеспечивающая реализацию его целей и содержания в области познания прошлого человечества. Место каждого предмета (соответст​вующего определенной области знаний) в общей системе образования определяется заложенным в нем образовательным потенциалом базовой науки, значимым для решения современных задач воспитания молодого поколения. Содержание предмета истории базируется на данных исторической науки. Помимо методически преобразованных собственно исторических знаний, оно включает в себя сведения, обеспечивающие решение задач воспитания и развития, приобретения учащимися опыта познавательной, оценочной и творческой деятельности. При этом потенциал истории выходит за рамки ре​шения только предметных задач образования — она обеспечивает эффектив​ную реализацию актуальных целей обучения для других учебных дисциплин.

В системе образования учебный предмет история выполняет гуманитар​ную функцию, предмет ее познания — человечество и человек в их историческом развитии. История реализуют функцию социализации личности в про​цессе обучения: формирует в сознании учащихся обобщенную, систематизи​рованную во времени картину процесса исторического развития человечест​ва, накопления людьми опыта в различных сферах жизнедеятельности. Молодое поколение выходит в жизнь, вооружившись пониманием истоков

процессов, происходящих в современном обществе, и существующих в нем традиций и ценностей жизни. Это способствует самоосознанию личностью своего места в современной системе государственных и общественных отно​шений. В современном мире эта функция также связана с самоопределением личности в масштабах глобальной земной цивилизации.

Обучение истории формирует способность личности воспринимать мир в трех измерениях: прошлое — настоящее — будущее. В этом заключе​на мировоззренческая функция изучения истории, проявляющаяся в ста​новлении *исторического сознания —*составной части общественного созна​ния человека.

В процессе познания предмета формируется историческое мышление. Объекты прошлого воспринимаются в их причинно-следственных связях, знания о них систематизируются во времени, в хронологической логике, что имеет значение для развития познавательных процессов учащихся в любых областях у«гбных знаний. Изучение истории основывается на развитии в не​разрывном единстве теоретического и образного мышления учащихся, что является основой формирования творческого мышления личности. Особен​ности *исторического познания*предопределяют становление способности учащихся к собственной интерпретации фактов прошлого и настоящего, к осоз​нанию возможности вариативных оценок научных фактов, пониманию относительности знаний в отдельных областях, развитию гибкого мышления. В обучении истории закладываются основы умений работы с многообразными видами источников информации, формируется ценностное отношение к первоисточникам знаний о мире, необходимости критически оценивать их достоверность,- объективность, полноту приобретаемых сведений. Поэтому задачи развития исторического мышления и овладения способами историче​ского познания имеют актуальное значение для освоения любых других пред​метов.

История аккумулирует в себе опыт духовного развития человеческой цивилизации и отдельной страны. В этом заложен потенциал для решения в процессе обучения многообразных задач воспитания: гуманистического, патриотического, гражданского, правового, экономического, социального, этического, эстетического и т. д. При этом факты истории обладают особой силой эмоционального воспитательного воздействия, в силу того что приводимые сведения о поступках людей не вымышлены, а имели место в дей​ствительности.

В силу высокой значимости образовательного, воспитательного и разви​вающего потенциала история занимает важное место в системе среднего образования в России. История изучается как самостоятельный учебный пред​мет начиная с XVIII в. и до настоящего времени (за исключением небольшого периода 20-х гг. XX в.).

В современной системе образования история входит в образовательную область «Обществознание» как базовый учебный предмет. Его основное содержание определяется требованиями федерального компонента ГОС и кон​кретизируется в вариативных *учебных программах по истории.*

Учебный предмет «история» представлен целой совокупностью выстро​енных в хронологической последовательности и синхронно *курсов истории*для всех классов основной и средней школы. Изучение истории осуществля​ется с древнейших времен до наших дней и строится по курсам (всеобщая и отечественная история). Допускается раздельное и интегративное изучение курсов всеобщей и российской истории. Прошлое человечества раскрывает​ся по этапам, всесторонне, как отражение исторического опыта людей в раз​личных областях жизнедеятельности — социально-политической, хозяйст​венной, духовной и т. д.

В основной школе рекомендовано такое построение курсов истории:

5​ класс — всеобщая история древнего мира;

6​ класс — всеобщая история средних веков и история России *с*древней​ших времен до XVI в.;

7​ класс — всеобщая история нового времени и история России до XVI-XVIII вв.;

8​ класс — всеобщая история нового времени и история XIX — начала XX в.;

9 класс—всеобщая новейшая история и история России до наших дней.
В старших классах средней школы рекомендуется следующая структура курсов:

10​ класс — всеобщая и российская история с древнейших времен до на​чала XX в.;

10​ класс — всеобщая и российская история до наших дней.

В старших классах реализуется *базовый*и *профильный уровни изучения ис​тории.*Они различаются по объему, глубине освещения исторического со​держания, требованиям к развитию умений и к опыту познавательной дея​тельности учеников.

См. также *Развитие исторического образования в России, Современное среднееисторическое образование в России (общее среднее образование), Содержание исторического образования, Цели исторического образования.*

**История ментальности**— направление в *историческом познании,*возник​шее в XX в. в зарубежных и отечественных исторических исследованиях. Объект исследования историков — ментальность — соотносится с понятием менталитета, хотя и не тождественно ему. Менталитет — это устойчивое пси​хологическое состояние людей, которое связано с опытом прошлых поколе​ний, кругом их представлений, традициями, нравами, обычаями. Он включа​ет в себя представления о человеке, его месте в природе и обществе. Ментали​тет связан не столько с сознанием, сколько с подсознанием, он является сис​темой неосознанных представлений, имеющей социальный характер. Менталитет регулирует не мышление, а поведение человека. Базовыми ха​рактеристиками менталитета выступают его коллективность, неосознан​ность или неполная осознанность, устойчивость.

Устойчивость менталитета длительна по времени, неизменна по отноше​нию к различным социальным образованиям и структурам общественного сознания. В силу этого менталитет определяет однотипность поведения лю​дей на протяжении многих поколений, они остаются верными своему сложившемуся историческому коду в любых обстоятельствах. Говоря о менталь-ности, исследователи подчеркивают, что это образ мыслей и действий, сово​купность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе. Это стиль мышления людей какой-либо эпохи, группы, а не само мышление.

В литературе понятие «история ментальности» возникло благодаря книге Л. Леви-Брюля «Первобытное мышление». Изучение истории ментальности обычно связывают со школой Анналов — историографическим направлени​ем, сложившимся в 20—30-е гг. XX в. вокруг одноименного журнала стара​ниями М. Блока и Л. Февра. Представители этой школы считали менталь​ность мировидением. Постепенно содержание понятия усложнялось. Ж. Ле Гофф писал, что «ментальность — это безличное содержание мысли». Ж. Дюби определил ментальность как «механизм духа, действующий на раз​ных уровнях определенного культурного ансамбля». История ментальности особенно активно разрабатывалась во Франции главным образом примени​тельно к средневековью.

История ментальности рассматривается и в отечественной исторической науке. Особенно много сделали в этой области медиевисты А.Я. Гуревич, Л.И. Баткин, И.Ю. Николаева, А.В. Гордонидр. Например, А.Я. Гуревич оп​ределил ментальность как духовную оснастку людей средневековья. Привер​женцы этой области исследований стараются избегать жестких формулиро​вок.

Сейчас существует два направления в изучении истории ментальности. Первое направление — это продолжение традиций школы Анналов, где изу​чаются разные общественные и цивилизационные структуры, исторический процесс в целом, это своеобразный метод исторического синтеза. Второе на​правление нацелено на изучение собственно ментальностей конкретной эпо​хи, конкретного времени. В русле этого метода исследуются представления людей о жизни и смерти, отношение к браку и т. п. В этом подходе много за​имствовано из методов антропологии, этнографии, социальной психологии и других наук о человеке.

Таким образом, благодаря истории ментальности в историческую науку входит новый взгляд на прошлое, связанный с выявлением умонастроений людей. Это очень важно для понимания историчности человека, так как че​ловек каждой эпохи жил и чувствовал сообразно своему времени. Вместе с тем рассмотрение прошлого с позиций истории ментальности имеет и опре​деленную ограниченность, в силу чего делает более свободным обращение с историческим материалом.

В методической литературе был поставлен и исследован вопрос о воз​можности использования знаний об истории ментальности в курсах истории (Л.В. Искровская). Эти знания могут быть востребованы при построении курсов истории на основе цивилизационного подхода, в первую очередь при изучении вопросов социальной истории и культуры, формирования ценно​стного отношения к историко-культурному наследию народов мира.

См. также *Историческое познание (научное).*

**Источниковедческие игры,**см. *Игры источниковедческие.*

**К**

**Кабинет истории**— аудитория, предназначенная специально для прове​дения уроков истории и для методической работы учителя в школе. Хорошо укомплектованный, правильно оборудованный и эстетически оформленный кабинет истории стимулирует познавательную деятельность учащихся, позволяет учителю оптимально и эффективно организовать учебный процесс.

Русская дореволюционная школа кабинетов не имела. В первые годы со​ветской власти кабинетная система, после недолгого развития, в 30-е гг. была ликвидирована, а весь фонд учебно-методических пособий оыл рассредото​чен в школьных методических кабинетах. Возрождение кабинетной системы приходится на вторую половину 40-х гг. XX в. В 60—80-е гг. был накоплен бо​гатый опыт оборудования и оформления кабинета истории. В методической литературе определена роль кабинета в процессе обучения истории, требова​ния к его оборудованию (Н.И. Аппарович, А.С. Завадье, Д.И. Полторак и др.). Для предметных кабинетов разработано типовое оборудование, соответ​ствующее нормам образовательного процесса.

Существуют требования, согласно которым в кабинете истории должны присутствовать:

\*​ оборудование в виде мебели для учащихся и стола для учителя, компью​терный стол, классная доска с набором приспособлений для крепления карт и таблиц (или штатива для карт и таблиц), шкаф для книг, картохранилище, ящики для хранения таблиц и аудиовизуальных средств;

\*​ техническая аппаратура — графопроектор, универсальный диапроек​тор, видеоплейер (видеомагнитофон), телевизор (не менее 72 см диагональ) с универсальной подставкой, магнитофон, персональный компьютер; экспо​зиционный экран;

\*​ фонд учебных пособий, включающий наглядные статичные пособия (макеты, модели, карты, картины, аппликации, альбомы изобразительного материала), аудиовизуальные пособия (транспаранты для кодоскопов, диа​позитивы, кино- и видеофильмы, видеозаписи, граммофонные и магнитные записи, CD и др.), дидактический материал (иллюстративный и текстовый);

\*​ библиотека — определенный фонд литературы, необходимый учителю при подготовке и проведении занятий по истории и состоящий из научно по​пулярной и художественной исторической литературы, справочников и эн​циклопедий, комплектов учебников, учебных пособий по истории, книг для чтения, методической литературы.

В кабинете истории оборудование целесообразно располагать следую​щим образом: на передней стене кабинета — классная доска, специальное поле для демонстрационных материалов (например, магнитная доска), кино​экран; в специальных ящиках под доской или у задней стены кабинета — учебные пособия демонстрационного плана, такие, как карты, картины, таб​лицы. Другие учебные пособия и кабинетная библиотека должны находиться в комбинированном шкафу у задней стены кабинета. У стены напротив окон размещаются стационарные стенды с необходимой к урокам информацией. ТСО располагаются на специально оборудованных подставках или в специ​ально предназначенных местах, для их использования в кабинете предусмот​рено затемнение. Хранение учебных пособий систематизировано по курсам, разделам, темам или сериям, что обеспечивает к ним свободный доступ.

См. также *Средства обучения истории.*

**Кареев Николай Иванович (1850—1931)**— отечественный историк, про​фессор Петербургского университета, ученый широкого диапазона. Внес су​щественный вклад в Изучение всеобщей истории, философии истории, мето​дологии исторического познания, социологии, методики преподавания ис​тории. После окончания университета преподавал историю в средних учеб​ных заведениях. Расцвет методического творчества Кареева пришелся на конец XIX — начало XX в. Он получил признание как автор популярных учебных книг по всем разделам всеобщей истории, изданных в начале XX в. (Учебная книга древней истории. СПб., 1901; Учебная книга истории сред​них веков. СПб., 1900; Учебная книга новой истории. СПб., 1900). Учебные книги Кареева пользовались признанием не только среди русских педагогов, но и за рубежом (Болгария, Сербия, Чехия, Польша). Кареев придерживался взгляда на историю как на закономерный, движущийся по пути прогресса процесс. При отборе исторических фактов исходил из их всемирно-истори​ческого значения. Кареев являлся сторонником многофакторного подхода к истории. Он выделил следующие факторы («материи») исторического про​цесса: международные отношения, явления культуры, основные формы об​щественного сознания, церковные отношения, социально-экономическое развитие. Свои пособия автор строил по проблемному принципу, различные факторы были изложены обособленно. Это позволяло ученику изучать материал в различных связях и комбинациях, формировало умение свободно оперировать материалом.

Кареев закладывал основы *проблемного принципа построения историче​ского содержания*в учебных курсах. Он неоднократно выступал на страницах педагогической печати по различным проблемам методики преподавания истории, опубликовал несколько книг (Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб., 1900; О школьном преподавании истории. Пг., 1917). Кареев внес существенный вклад в становление*методики обучения истории как науки.*В методике он видел специальную дисциплину, состоящую из двух частей: теоретической и практической. В теоретическую часть методики ученый включал вопросы целей обучения истории, ее воспитательного значе​ния, принципы отбора материала и его приспособления к возрастным возможностям учащихся, соотношение курсов всеобщей и русской истории. В практической части находила выражение «техническая сторона» обуче​ния — методы и приемы обучения, опыт учителей, знакомство с учебными пособиями. Таким образом, Кареев заложил структуру методики преподава​ния истории как науки.

Методические рекомендации основывались на разнообразном материа​ле: на собственном педагогическом опыте, на опыте работы других учителей, который ученый выявлял с помощью бесед и посещений уроков и экзаменов. Кареев — один из основоположников использования *эксперимента*для решения сложных методических проблем; проводил экспериментальные про​верки эффективности учебников, отдельных тем курсов.

Кареев стоял у истоков создания методики преподавания истории как учебной дисциплины. Им был создан и прочитан первый университетский курс методики преподавания истории. Много внимания Кареев уделял попу​ляризации исторических знаний и проблеме самообразования.

**Карта историческая,**см. *Историческая карта.*

**Картинное описание,**см. *Описание образное (картинное).*

**Картографические умения,**см. *Умения картографические.*

**Карцев Владимир Геннадьевич (1904—1977)**— отечественный методист и историк, кандидат педагогических наук, профессор. С 30-х гг. работал учите​лем истории в школах Москвы. Заслуженный учитель РСФСР. Преподавал в педагогических вузах Москвы, Калинина, Красноярска. С 1961 г. заведую​щий кафедрой истории СССР Калининского педагогического института. Карцев вошел в методику как специалист в области начального обучения ис​тории. Этой проблеме была посвящена его кандидатская диссертация (1946) и опубликованное на ее основе учебное пособие для учителей. Он автор ряда статей по различным вопросам методики преподавания истории. Среди про​блем, входивших в сферу научных интересов Карцева, — вопросы истории исторического образования в дореволюционной России, методика изучения отдельных тем школьных курсов истории. Ученый принял активное участие в дискуссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе» по вопро​су о характере методики преподавания истории как науки. Он считал, что ме​тодика преподавания истории как науки носит двойственный характер: с од​ной стороны, она опирается на принципы дидактики, а с другой — использу​ет положения методологии исторической науки. Основным научным трудом Карцева является монография «Очерки методики преподавания истории СССР в 8—10 классах» (М., 1955). Совместно с С.П. Алексеевым Карцов соз​дал учебник по истории СССР для 4 класса (М., 1955). Принимал участие в создании серии настенных картин по истории.

**Киновидеоурок,**см. *Урок киновидео.*

**Классный журнал**— нормативный документ общеобразовательного уч​реждения, содержащий текущий учет посещаемости и успеваемости учащих​ся по предметам *учебного плана,*сведения о прохождении *учебных программ,*а также общие сведения о школьниках. Это и финансовый документ, так как на основании записанных уроков начисляется заработная плата учителю. Учи​тель обязан записывать даты и темы проведенных уроков. При замещении урока в классном журнале ставится не только дата и тема проведенного урока, но и роспись учителя, заменявшего отсутствующего коллегу. Классный жур​нал рассчитан на учебный год и заполняется каждым учителем согласно «Указаниям к ведению...», размещенным в начале документа. Все записи де​лаются синими или фиолетовыми чернилами на одном из государственных языков. Не допускаются произвольные пометки в журналах. Результаты те​кущей успеваемости выставляются в соответствующие графы по пятибалль​ной системе оценивания. Обязательно должны указываться задания на дом. По письменным работам оценки должны быть проставлены в графе того дня, когда проводилась работа. Итоговые оценки по принятой ОУ системе атте​стации учащихся выставляются учителем после записи последнего урока в четверти (триместре), полугодии, году.

Наряду с общими правилами ведения классного журнала существует ряд особенностей, которые приходится учитывать учителю истории при работе с данным видом документации. Наличие двух курсов — истории России и все​общей истории, которые, как правило, начинаются в 6 классе, ставит вопрос о необходимости ведения соответствующих записей на разных страницах. Возможны два варианта заполнения журнала с 6 по 8 класс; ведение отдель​ных записей на разных страницах по всеобщей и российской истории; веде​ние записей на одной странице в порядке изучения тем. С 9 класса необходи​мо с учетом итоговой записи о прохождении предмета вести раздельное за​полнение прохождения программы по всеобщей и российской истории с со​ответствующей промежуточной и итоговой аттестацией учащихся.

Администрация общеобразовательного учреждения обязана обеспечи​вать хранение журналов и систематически осуществлять контроль за правильностью их ведения. После пятилетнего хранения из журнала изымаются страницы со сводными данными успеваемости и перевода учащихся в сле​дующий класс. Сформированные дела за год хранятся не менее 25 лет.

См. также *Аттестация учащихся.*

**Клиометрия**— это направление в исторических исследованиях, предпо​лагающее освещение прошлого способами, основанными на применении количественных и формальных математических методов, а также использо​вании электронно-вычислительной техники в исторических исследованиях. Клиометрия зародилась в 50-е — начале 60-х гг. XX в. и нашла последовате​лей в разных странах благодаря распространению математических методов и компьютерного моделирования в смежных общественных и гуманитар​ных дисциплинах. В отечественной исторической науке развитие клиометрии было связано с разработкой математических методов исследования (И.А. Аникеев, И.Д. Ковальченко, Б.Н. Миронов и др.). Благодаря ей в науч​ный оборот были введены новые исторические источники, уточнены некото​рые понятия, стало возможным решение отдельных задач, например установление авторства исторических документов. Однако опыт показал, что по​пытки опираться только на количественные методы не могут привести к су​щественным позитивным результатам.

В обучении истории в школе знания из области клиометрии могут быть востребованы при использовании компьютерных технологий в учебном про​цессе, при установлении интегративных связей истории с информатикой (в первую очередь в классах с углубленным изучением математики), а также при организации ученических исследований в классах с углубленным изучением истории.

**Комбинированный урок,**см. *Урок комбинированный.*

**Комментированное чтение текста**— прием работы с источником, пресле​дующий цель полного и осознанного восприятия учениками его содержания. Способствует формированию у учащихся умения самостоятельного анализа

исторических источников. Данный прием используется преимущественно при обучении истории в основной школе.

На начальном этапе обучения источник читается учениками по абзацам и сопровождается беседой, направленной на уяснение значения незнакомых слов, терминов, понятий, новых географических названий, имен собствен​ных, а также смысла трудных словосочетаний, высказываний авторов текста. Выяснение содержания текста сопровождается работой учащихся со слова​рями, справочниками, картами и т. д. В дальнейшем учитель предлагает уче​никам самим находить в тексте места, требующие комментария, и ставить во​просы для выяснения смысла прочитанного. Данное задание используется до тех пор, пока ученики не научатся самостоятельно читать и комментировать содержание источников. Для развития способности учащихся самостоятель​но полностью уяснять содержание текста возможно применение игровых приемов.

«Комментаторы» — игровой прием, направленный на овладение учащи​мися умением внимательно читать текст источника, полностью уясняя его смысл. Как правило, в обучении истории он используется в 5—6 классах. Уче​ники получают задание поочередно по группам прочитать и прокомментиро​вать по абзацам текст. Текст читается группой до тех пор, пока не встретится незнакомое слово или сложное по смыслу словосочетание. В этот момент чтение должно быть приостановлено и группа должна прокомментировать прочитанное. Если одна группа пропустила незнакомое слово, то другие группы останавливают чтение и требуют комментария. Выигрывает та груп​па, которая сможет прочесть и прокомментировать больший объем текста. Комментированное чтение текста предшествует анализу текста источника.

См. также *Анализ исторических источников, Метод работы с текстом.*

**Компетентность**— характеристика личности ученика, ее интегративное свойство, проявляющееся в способности решать задачи, возникающие в про​цессе жизнедеятельности, на основе освоенных знаний, умений, сложив​шихся ценностных ориентации и личного опыта. В зарубежной и отечествен​ной педагогической литературе осуществляются поиски новых параметров для оценки результатов обучения, которые позволяли бы эффективно опре​делять готовность выпускников школы к активной деятельности в современ​ном динамично развивающемся обществе, способность их гибко адаптиро​ваться в современном мире. В зарубежной практике разработки стандартов и других нормативных источников по истории уже встречаются документы, в которых требования по предмету представлены в виде перечня требований к уровню компетентности ученика, который он должен достичь в процессе обучения истории.

В отечественной педагогике также предпринимаются попытки предста​вить требования к уровню подготовки учеников по истории на основе компе-тентностного подхода. Выделяют историко-познавательную, ценностно-ми​ровоззренческую и социально-коммуникативную формы компетентности, в соответствии с которыми ученик должен использовать приобретенные зна​ния и умения в практической деятельности и повседневной жизни: опреде​лять собственную позицию по отношению к явлениям современной жизни, опираясь на свое представление об их исторической обусловленности; кри​тически оценивать получаемую извне социальную информацию, используя навыки исторического анализа; уметь соотносить свои действия и поступки окружающих с историческими формами социального поведения; осознавать себя как представителя исторически сложившегося гражданского, этнокуль​турного, конфессионального сообщества, как гражданина России.

**Комплексный принцип построения исторического содержания**использует​ся, как правило, при разработке структуры курсов истории и предполагает обособление учебного материала по истории в рамках разделов и больших тем на разных основаниях, сочетая следующие принципы построения материала: *хронологический, проблемный, пространственный (страноведческий).*

См. также *Методы разработки исторического содержания, Содержание ис​торического образования.*

**Компьютеризация обучения истории**— процесс применения компьютер​ной техники как средства обучения учащихся и инструмента методической деятельности учителя для повышения эффективности образовательного про​цесса. Начало применению компьютера как средства обучения положили разработки в 1950-х гг. проблем программированного обучения. По мере со​вершенствования компьютерной техники ее образовательный потенциал увеличивался. Компьютеры последних поколений обладают достаточно ши​рокими возможностями для использования в обучении истории как при ра​боте в автономном режиме, так и при работе в информационном пространст​ве Интернета.

Применение компьютера как средства обучения истории осуществляется в трех направлениях: для организации учебной деятельности учащихся на уроке, в процессе внеклассной работы по истории (кружки, проектная дея​тельность и т. д.) и при индивидуальной самостоятельной деятельности уча​щихся. Компьютер может использоваться на протяжении всего урока (урок компьютерного обучения) и при проведении части занятия — при изучении нового материала и при проверке результатов обучения (компьютерное тес​тирование).

Использование компьютера в обучении истории осуществляется: при по​мощи специально издаваемых учебных *компьютерных программ по истории*или общеобразовательных программ на мультимедийных дисках; учебных программ, созданных учителем; при работе в сети Интернет (в том числе при*дистанционном обучении истории).*

Необходимая для урока информация, приобретаемая при помощи ЭВМ, может предъявляться в виде изображения на мониторе (в экранно-звуковом виде) самого компьютера и в бумажном виде (раздаточные тексты, иллюстра​ции, получаемые при помощи печатающего устройства компьютера из его баз данных).

При помощи компьютера для учебного процесса можно получить тексты исторических первоисточников (от древних рукописей до документов новей​шей истории), тексты справочной, научной и художественной исторической литературы (в том числе альтернативного содержания), исторических новостей, сведений периодической печати; изображения вещественных памятни​ков истории и культуры, художественных произведений исторического жан​ра, фоно-, кино-, фотопродукцию по исторической тематике (например, фо​нозаписи репортажа о полете первого человека в космос, документальные и художественные исторические фильмы и т. д.).

Диалоговый режим компьютера позволяет использовать его в качестве основного средства обучения: обучающая электронная программа выступает в этом случае носителем исторической информации, осуществляет управле​нием процессом усвоения знаний школьниками, формирует учебные уме​ния. В данном случае обучающие программы могут выстраивать индивиду​альную траекторию обучения каждого ученика в зависимости от уровня его познавательных способностей.

Компьютер повышает эффективность обучения истории, создавая воз​можности:

\*​ развивать познавательный интерес к истории (за счет новизны содер​жания, привлекательной для учеников формы его предъявления, возможно​сти использования игровых программ и т. д.);

\*​ реализовывать дифференцированный подход в обучении;

\*​ расширять исторический кругозор школьников;

\*​ формировать исторические представления, понятия, знания о событи​ях и явлениях прошлого с опорой на оптимально отобранные средства на​глядности;

\*​ развивать определенный круг информационных и интеллектуальных умений (работа с источниками, анализ, синтез исторического материала и т. д.);

\*​ повышать прочность освоения учебного содержания за счет одновре​менного восприятия информации при помощи зрения и слуха, а в диалоговых программах — многократным повторением заданий или их решением разными способами;

\*​ ликвидировать проблемы в знаниях, корректировать процесс обучения при помощи учебных программ;

\*​ организовывать самостоятельную исследовательскую деятельность учеников на основе использования информационных возможностей ЭВМ.

Компьютер как инструмент методической деятельности учителя позво​ляет:

1) использовать информационное пространство Интернета и информа​цию на мультимедийных носителях для самообразования учителя, расшире​ния его профессионального кругозора в любых областях знаний, в первую очередь по истории, педагогике, психологии, методике обучения истории. Наиболее распространенными Интернет-ресурсами, которыми пользуются учителя истории, являются: Российское образование. Федеральный портал Министерства образования и науки РФ (официальная информация в области исторического образования), Федерация Интернет образования (в помощь учителю истории там имеются педагогический словарь, методические реко​мендации по истории, тесты, методические новости и т. д.);

2)​ создавать новые средства обучения (графические возможности компь​ютерной техники, программ Microsoft Word, Microsoft Excel PowerPoint и дру​гие позволяют учителю подготовить материалы для оформления кабинета истории и уроков, условно-графическую и изобразительную наглядность, кроссворды, иллюстрированные тесты и т.д.);

2)​ создавать банки данных (например, в системе MS Access) об историче​ской и методической литературе, имеющейся в кабинете истории, о средст​вах обучения, о достижениях учащихся («журнал» учителя истории).

Таким образом, компьютеризация обучения истории позволяет совер​шенствовать результативность обучения школьников и повышать эффективность труда учителя.

См. также *Метод компьютерного обучения, Образовательные ресурсы сети Интернет, Программированное обучение истории.*

**Компьютерные программы по истории** — электронные средства обучения, используемые в процессе обучения истории и осуществляющие хранение, предъявление и обработку учебной информации. В педагогической литерату​ре существуют различные классификации компьютерных программ, приме​няемых в учебном процессе. По происхождению различают издаваемые мультимедийные программы и самодельные программы, которые создает учитель (учащиеся),

По назначению компьютерные программы делятся на учебные, ориенти​рованные на реализацию школьных программ по истории, специально соз​данные для использования в процессе обучения истории, и общеобразова​тельные, обеспечивающие расширение кругозора школьников, которые в силу своего потенциала также могут быть задействованы в учебном процессе.

К учебным в первую очередь относятся компьютерные учебники по исто​рии (например, «История России: XX Век», авторы: Т.С. Антонова, А.Л. Ха​ритонов, А.А. Данилов, Л.Г. Косулина). Данный тип электронных изданий представляет собой программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность школьникам самостоятельно освоить учебный исторический материал. Он может включать дикторский текст, тексты документов, словарь исторических терминов, хронологические таблицы, справочник по истори​ческим деятелям, условную и изобразительную наглядность (в том числе ки​но- и фотоматериалы), тесты для проверки результатов обучения.

Существуют также тренировочные и контролирующие учебные програм​мы, предназначенные для проверки (самопроверки) качества знаний и умений школьников, для их учета («Репетитор по истории Кирилла и Мефодия», «Тесты по истории России»).

Издается большое количество общеобразовательных компьютерных программ, возможных для применения в учебном процессе:

\*​ информационно-справочные программы с разнообразной историче​ской информацией: словари, справочники, энциклопедии (например, Энциклопедия Кирилла и Мефодия);

\*​ программы, посвященные отдельным историческим и историко-куль​турным темам (например, «Династия Романовых. Три века Российской исто​рии»; «Всемирная история в лицах. XVIII век»);

• демонстрационные программы, с содержанием различного вида аудио​-визуальных, звуковых материалов для наглядного обучения истории;

• игровые программы, служащие для усиления мотивации учения.

Главные проблемы современных компьютерных программ, в том числе учебных, заключаются в том, что они преимущественно используют инфор​мационные возможности электронной техники и ориентированы, как прави​ло, на формирование и расширение знаний учеников. Вместе с тем перспек​тивным является использование диалоговых возможностей компьютера, так как на этой основе возможно создание компьютерных программ, которые могут не только поставлять учебную информацию, но и позволяют диффе​ренцированно управлять процессом ее освоения, формировать умения школьников. Компьютерные программы, основанные на диалоговом режи​ме, способствуют эффективному решению задач развивающего обучения.

См. также *Компьютеризация обучения истории, Метод компьютерного обу​чения истории, Средства обучения истории.*

**Конспект (ученический)**— это письменное изложение основных идей (те​зисов) источника информации с их краткой аргументацией, обоснованием. Это умение письменной фиксации исторической информации. Обучение ве​дению конспекта развивает письменную речь, логические умения анализа текста, способность выделять его главное содержание и представлять в лако​ничной форме. В практической деятельности учащиеся применяют несколь​ко видов конспекта. В старших классах ученики учатся составлять конспекты текстов исторических источников и лекций учителя, выступлений других учащихся, в средних классах — так называемые *опорные конспекты.*

До начала составления конспекта учащиеся овладевают умениями созда​вать *план и тезисы*исторического источника, овладевают умениями различать главную мысль и второстепенную, тезисы и аргументы, давать библио​графическое описание источника и выписывать цитаты.

Конспект исторического источника преследует цель точной письменной фиксации смысла, идеи, которые автор вложил в текст. Различают полный конспект источника и выборочное, фрагментарное конспектирование тек​ста. Полный конспект предполагает точную и полную передачу основного содержания текста, смысла авторских идей, обозначение структуры (плана) содержания (глав, параграфов). Выборочное конспектирование представля​ет собой запись содержания источника по определенной проблеме. При та​ком варианте можно не придерживаться плана источника и вести записи в со​ответствии с логикой изучаемой темы.

Умения конспектировать отрабатываются на ряде уроков, постепенно усложняются требования к конспекту и форме его предъявления. Ученикам разъясняются правила ведения конспекта (дается памятка «Как вести кон​спект») и затем отрабатываются соответствующие действия по его составле​нию. Другой способ обучения конспектированию заключается в том, чтобы ученики сами, на основе анализа выполняемых под руководством учителя действий по фиксации текста, формулировали правила ведения конспекта и составляли соответствующую памятку.

Обучение конспектированию целесообразно начинать с фиксации фраг​мента источника. Им может быть текст учебника, доступный для самостоятельного изучения и позволяющий отработать различные способы ведения конспекта. Любой конспект содержит точную отсылку к источнику информа​ции с указанием названия текста, его автора, времени и места издания (см. *Библиографическое описание исторического источника).*Главные идеи автора (суждения, оценки) воспроизводятся в виде *цитаты,*заключаются в кавычки, указывается страница текста, где она расположена. Второстепенные мысли и аргументы кратко пересказываются своими словами. Удобно вести записи, формулируя на листе (на полях слева) основные пункты плана содержания.

При обучении конспектированию важно отрабатывать умения коммен​тированного прочтения текста. Для этого в конспект вводится и заполняется учениками самостоятельно (или под руководством учителя) графа (на листе справа) для комментария источника, в которую заносятся разъяснения поня​тий, имен собственных, содержащихся в тексте. С этой целью при конспек​тировании организуется работа со справочной литературой. В процессе кон​спектирования могут развиваться и умения критического анализа источника. С этой целью в графе комментариев ученики высказывают свое отношение к материалу, приводят дополнительные аргументы (в пользу авторской пози​ции) или контраргументы, если ученик полемизирует с автором источника.

Конспект лекции преследует цель как можно точнее зафиксировать, пе- , редать смысл авторского (педагога) видения той или иной проблемы. В нем записываются фамилия, имя, отечество лектора, дата, тема, план лекции, список указанной литературы. План лекции можно выделять в первой графе конспекта, текст лекции — во второй, примечания, вопросы к лектору, до​полнительный материал — в третьей.

При формировании умений записи конспекта учитель обращает особое внимание на то, чтобы ученики не фиксировали его речь дословно, а стара​лись воспринять и записать главную мысль говорящего кратко, тезисно, со​проводив перечнем (а не описанием) основных аргументов и фактов. В раз​вернутом виде (в виде цитат) заносятся определения понятий, оценочные су​ждения, выводы. Учитель обучает школьников делать при записи общепри​нятые и собственные условные сокращения. На первой странице тетради для конспектов можно составить список условных сокращений, применяемых при записи лекции.

Желательно выделение в конспекте (цветом, подчеркиванием) опорных знаний, дат, имен собственных, понятий, выводов и т. д.

Конспект лекции может стать основным источником учебной информа​ции по теме, если ученик будет его дополнять выписками соответствующих сведений из учебника и других источников.

Овладение умениями вести конспект готовит старшеклассников к само​стоятельной учебной деятельности по созданию рефератов, к обучению в вузе.

**Контрольная работа по истории**— способ массовой письменной проверки и контроля за результатами изучения школьниками раздела, большой темы курса истории, предполагающий развернутые и краткие ответы на вопросы, выполнение познавательных заданий. Контрольная работа завершает теку​щую аттестацию учащихся по определенному этапу обучения, по ее результа​там выставляется отметка.

В отличие от контрольного стандартизированного тестирования развер​нутые ответы на вопросы контрольной работы позволяют получить всесторонние данные об индивидуальных особенностях процесса обучения школь​ников. Письменные ответы дают возможность определить весь объем знаний ученика по заданной теме, его способность актуализировать все знания из ос​новных и дополнительных источников, выявить его умение логически вы​страивать излагаемый материал (в том числе предполагающий решение учеб​ных проблем), пользоваться приемами повествования, описания, характери​стики, доказательства, исторического анализа и узнать оценочные суждения школьников.

Эффективности проведения контрольной работы способствует заблаго​временное предъявление ученикам основных требований к уровню знаний и умений, которые станут объектом контроля, предварительная индивиду​альная работа с отстающими учениками (учителя или его ассистентов).

Вопросы и задания контрольной работы должны быть ориентированы на проверку усвоения основного.(нормативного) содержания, наиболее важных учебных знаний (даты, факты, понятия, теоретические положения и т. д.), охватывать стержневые линии содержания изученной темы, а также позво​лять проверить уровень освоения умений (предметных и надпредметных), которые формировались в процессе изучения темы. Отбор содержания кон​трольной работы проводится ранжированием — по степени важности дан​ной единицы знаний для усвоения курса истории в целом, для усвоения ма​териала темы. Задания могут быть разноуровневыми (репродуктивный и продуктивный уровень). Включение в контрольную работу только репродуктивных заданий не позволит оценить степень сформированное™ интел​лектуальных умений, а задания только продуктивного уровня не дадут объ​ективной информации о фактологических знаниях, полученных учащимися. Задания должны соответствовать познавательным возможностям учащихся. Недопустимо включать в контрольную работу задания, над которыми не ве​лась работа при изучении темы, так как это будет способствовать тому, что у учащихся сформируется негативное отношение к проверке знаний. Количе​ство заданий определяется исходя из времени, отведенного на контрольную работу в тематическом планировании, и индивидуального темпа работы уча​щихся.

При проверке контрольной работы исправляются исторические и грам​матические ошибки; отметки обосновываются учителем. Осуществляются анализ результатов контрольной работы и работа над ошибками.

См. также *Единицы знаний, Проверка результатов обучения, Урок проверки результатов обучения (урок контроля).*

**Конференция**(от лат. confero — собираю в одно место) — тип урока исто​рии и форма внеклассной работы. Конференция как тип урока истории пред​полагает изучение программной темы школьного курса в процессе прослу​шивания *ученических докладов*с их обсуждением. В основе выступлений на конференции могут лежать ученические сообщения по результатам *рефера​тов*учащихся, по выполнению *проектов.*Конференция как тип урока имеет место в старших классах. На конференции в отличие от *семинара*от учащих​ся-докладчиков требуется индивидуальное углубленное самостоятельное ис​следование достаточно узкой проблемы, изучаемой в школьном курсе, при этом обязательно на основе дополнительных исторических источников.

Главные цели конференции — способствовать развитию интереса уча​щихся к самостоятельным научным исследованиям, расширить исторический кругозор школьников по изучаемой теме, обеспечить реализацию инди​видуального творческого исследовательского потенциала учащихся в обуче​нии истории.

Тема конференции должна заинтересовать учащихся, и подвигнуть их добровольно участвовать в ее работе, быть доступной как для подготовки док​ладов силами учащихся, так и для освоения содержания урока остальными школьниками на основе восприятия выступлений одноклассников.

Наибольший интерес вызывают у учеников темы, связанные с изучением исторических персоналий, например, «Выдающиеся полководцы Великой Отечественной войны»..Большие возможности в плане обеспечения источ​никами и организации предварительной исследовательской работы учени​ков имеет краеведческая тематика («Родной край в 60—80-е гг. XX в.»). Эф​фективно проведение конференции при изучении современной истории на основе докладов по материалам периодической печати. В 10—11 классах темы могут носить проблемный характер и предполагать заслушивание аль​тернативных докладов (например, по теме «Мировой научно-технический прогресс и современная Россия»).

Подготовка к уроку-конференции предполагает: заблаговременное (не менее чем за месяц) определение его темы, распределение докладов; проме​жуточный контроль за подготовкой докладов, консультации для докладчи​ков; подготовку рецензентов докладчиков (оппонентов, содокладчиков), группы, задающей проблемные вопросы докладчикам, создание группы, оформителей; разработку познавательных заданий для слушателей докладов.

В начале конференции учитель делает вступление, ставит познаватель​ные задания классу, управляет процессом выступлений докладчиков и их обсуждением, организует деятельность класса по фиксации основного мате​риала, закреплению опорных знаний урока, подведению итогов. В силу значительных временных затрат на подготовку конференции этот тип урока про​водится 2—3 раза в год.

Конференция как форма внеклассной работы обычно проводится как об​щешкольное мероприятие старшеклассников и связана с памятными историческими датами, подведением итогов работы школы над большими учени​ческими проектами или по изучаемому курсу истории, например «Тайны и загадки истории».

**Концентрическая структура исторического образования**— способ построе​ния предметного обучения, предполагающий неоднократное, с учетом воз​раста учеников, изучение одних и тех же периодов истории на разных ступе​нях (концентрах) школьного исторического образования. Идея концентрического построения учебных курсов возникла в немецкой педагогике XIX в. и получила широкое распространение в российских дореволюционных гимна​зиях. Обучение истории предполагало наличие двух или трех концентров. Как правило, один концентр предполагал процесс обучения истории в рам​ках начального, среднего звена и в старших классах. На каждой ступени пред​полагалось изучение предмета на более высоком уровне.

Наиболее развитые формы концентрическая структура обучения обрела в начале XX в. Согласно учебной программе по истории 1913г. процесс пре​подавания истории осуществлялся по следующим концентрам:

1 -я ступень: 1 класс — элементарный курс отечественной истории; 2 класс — окончание элементарного курса отечественной истории; древняя история (Древний Восток, Греция в древнейшую эпоху);

2-я ступень: 3 класс — история Древней Греции и Рима; 4 класс — исто​рия средних веков и систематический курс русской истории (до Ивана ГУ); 5 класс — новая история до 1789 г. и систематический курс русской истории (до Екатерины II); 6 класс — новая история (окончание) и систематический курс русской истории (окончание).

3-я ступень: 6 класс — история средних веков; 7 класс — новая история; 8 класс — история античной культуры.

На 3-й ступени изучался дополнительный и повторительный курсы рус​ской истории.

При таком построении русская история изучалась в трех концентрах, а всеобщая — в двух. Учебное содержание курсов поэтапно и постепенно ус​ложнялось. Элементарные курсы истории строились на основе изучения от​дельных, хронологически связанных очерков биографического характера. Курсы истории 4—6 классов основывались на изложении конкретного хода исторического процесса, без развернутой характеристики исторических эпох. Изучение истории в старших классах строилось на проблемной основе, акцент переносился на раскрытие вопросов духовной культуры общества. В дореволюционной методике преподавания истории данное построение учеб​ных курсов было подвергнуто критике за излишнее сближение концентров, что приводило к неоправданным повторам учебного материала и снижало мотивацию обучения.

В советское время доминировала линейная структура исторического об​разования (см. *Линейная структура исторического образования).*Лишь на ко​роткое время (1959—1965) был осуществлен возврат к концентрической структуре исторического образования. В связи с переходом к всеобщему восьмилетнему образованию ставилась задача дать выпускникам восьмилет​ней школы законченное историческое образование. Согласно постановле​нию ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 г. «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» структура исторического об​разования приобрела следующий вид:

4​ класс — эпизодический курс истории СССР;

4​ класс — история средних веков;

4​ класс — история средних веков;

7​ класс — история СССР с элементами новой истории до середины XIX в.;

7​ класс — история СССР с элементами новой и новейшей истории;

7​ класс — новая история, часть I; история СССР до конца XIX в.;

7​  класс — новая история, часть II; история СССР с начала XX в. до1937 г.; новейшая история часть I (до Второй мировой войны);

7​  класс—история СССР с 1938 г.; новейшая история, часть II.
Таким образом, учащиеся восьмилетней школы могли ознакомиться с основными этапами развития человечества с древнейших времен до современности. Была устранена перегрузка элементарных курсов учебным мате​риалом. Однако в данном случае не удалось избежать излишнего сближения двух концентров, что приводило к повторам в обучении. Отмечалась пере​грузка фактическим материалом во втором концентре. Педагоги обращали внимание на то, что учащиеся стали хуже владеть фактическим и теоретиче​ским материалом, давали упрощенные объяснения историческому процессу и т. д. В 1965 г. оыла восстановлена линейная структура исторического обра​зования.

В 1993 г. был принят закон Российской Федерации «Об образовании», со​гласно которому вводилось обязательное основное (девятилетнее) образование. В последующие годы был предложен следующий вариант концентриче​ской структуры исторического образования:

1-я ступень, начальная школа: 3—4 классы — пропедевтический курс ис​тории.

2-я ступень, основная школа: 5 класс — история древнего мира; 6 класс — история средних веков (до конца XV в.), история России (до конца XVIIв.); 7 класс — история нового времени (XV — до начала XIX в., история России (до начала XIX в.); 8 класс — история нового времени (XIX — начало XX в.), история России (XIX — начало XX в.); 9 класс — новейшая история (XX в.), история России (XX в.).

3-я ступень, полная средняя школа: 10—11 классы.

Непрофильные школы — история России с древнейших времен до на​ших дней; основные вехи в истории человечества.

Гуманитарные школы — российская цивилизация; история мировой ци​вилизации, модульные курсы, например история мировой культуры.

Изучение истории в основной школе могло осуществляться и на основе преподавания интегрированного курса «Россия и мир».

Такое построение учебного курса позволяло дать законченное историче​ское образование учащимся основной школы. Они получали основные сведения по истории человечества на основе синхронного изучения курсов оте​чественной и всеобщей истории. В старшей школе у учащихся появлялась возможность ознакомиться с отечественной и всеобщей историей на новом, более высоком уровне осмысления материала в соответствии с профилем школы.

Исторический опыт изучения истории на основе концентрической структуры свидетельствовал, что его основными достоинствами являются: возможность изучения всех учебных курсов в соответствии с возрастными

возможностями учащихся; повторное изучение курсов обеспечивает допол​нительное закрепление учебного материала. Учащимся, получающим непол​ное (основное) среднее образование, дается законченное историческое обра​зование. В старшей школе школьный курс истории может строиться на про​блемной основе в соответствии с профилем школы, создается возможность для интегративного изучения курса отечественной и всеобщей истории. Вместе с тем концентрической структуре исторического образования присущи следующие недостатки: сближение концентров, отсутствие четко​сти в отборе учебного материала приводит к неоправданным повторам, что снижает мотивацию изучения истории, так как психологами ^гановлено, что одним из основных стимулов для развития познавательного интереса к предмету является новизна фактов. Сокращение времени на изучение учеб​ного материала на 2-й ступени обучения (основная школа) затрудняет воз​можности для формирования исторических представлений, решения задач развития познавательного интереса за счет введения ярких, занимательных сведений, а самое главное — существенно осложняет реализацию развиваю​щих и воспитательных целей обучения, так как каждый урок очень насыщен собственно историческими знаниями. Завершающий концентр оказывался, как правило, перегруженным учебным материалом.

См. также *Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование).*

**Коровкин Федор Петрович (1903—1981)**— отечественный методист, кан​дидат педагогических наук. Заслуженный учитель школы РСФСР. С 1945 г. научный сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. На​учная и педагогическая деятельность охватывает более полувека (20—60-е гг. XX в.). Автор более!50 научных трудов по различным проблемам методики преподавания истории. Его перу принадлежит одно из первых учебных посо​бий по методике изучения Конституции СССР. Главный вклад Коровкина в методику состоял в создании нового типа учебника истории. В 1954 г. он написал экспериментальный учебник по истории древнего мира для 5 класса. После экспериментальной апробации учебник был внедрен в практику пре​подавания истории и использовался в процессе преподавания вплоть до на​чала 90-х гг. Учебник был удостоен Государственной премии СССР (1973). В отличие от учебников предыдущего поколения учебник Коровкина содер​жал систему знаний, доступную для усвоения учащимися в отведенное про​граммой время, соответствовал возрастным возможностям школьников, был прост и ясен в изложении, в нем был произведен тщательный отбор дат, фак​тов, исторических персоналий, понятий. Принципиально новым был мето​дический аппарат учебника. Автор одним из первых ввел вопросы и задания в текст учебника, осуществил подбор иллюстраций и документов, обеспечи​вающих освоение основного содержания текста учебника. Коровкин внес су​щественный вклад в теорию разработки школьных учебников (см.: Вопросы научно-методического обоснования учебника истории древнего мира в сред​ней школе. Известия АПН РСФСР. 1960. № 112).

Другой важной стороной творчества Коровкина являлась разработка ме​тодики преподавания истории древнего мира в средней школе. Он был одним

из авторов и редактором фундаментальной коллективной монографии «Ме​тодика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах» (М., 1970). В этом исследовании затрагивались вопросы обоснования методики преподавания истории как науки, целей обучения истории, путей познания исторической действительности, усвоения исторических знаний, истории преподавания предмета в дореволюционный и советский период, реализа​ции воспитательного и развивающего потенциала, проблемы урока истории, роли учителя в процессе преподавания истории. Другая работа ученого, где он выступил редактором и автором, — «Методика обучения истории в сред​ней школе» (М., 1978), долгое время служила учебным пособием в процессе преподавания методики в педагогических вузах.

Коровкин являлся членом редколлегии и заведующим методическим от​делом журнала «Преподавание истории в школе».

**Коррекция процесса обучения истории**(от лат. correctio — исправлять) — способ совершенствования процесса обучения истории в случае отклонения его от прогнозируемых результатов образовательной деятельности, возник​новения учебных проблем, противоречий. Осуществляется на основе данных диагностики, контроля над результатами обучения. Коррекция процесса обу​чения может быть связана с проблемами освоения учебного содержания, формирования умений учащихся, становления их ценностных ориентации, приобретения опыта самостоятельной учебной и творческой деятельности. Оценивается масштаб выявленных недостатков в обучении — это проблемы в обучении всего класса, группы учеников или отдельных школьников. В за​висимости от этого осуществляется коррекция процесса обучения истории дифференцированно (см. *Индивидуализация процесса обучения истории)*или предполагается коррекционная деятельность учителя и всего класса.

Различают два вида коррекции процесса обучения — перспективная и оперативная. И та, и другая могут быть связаны с выявленными проблемами в деятельности учителя или учащихся и, кроме того, направлены на устране​ние общих противоречий.

Перспективная коррекция деятельности учителя предполагает совер​шенствование процесса преподавания данного курса истории при последующем его освоении другими учащимися с аналогичным уровнем познаватель​ного потенциала. Эта коррекция направлена на внесение изменений в цели, содержание курса, логику раскрытия, формы и методы обучения, способы оценки достижений учащихся. К перспективной коррекции также относится проектирование в других курсах путей устранения тех проблем в обучении школьников, которые невозможно разрешить только при изучении текущего курса (например, при установлении фактов недостаточного овладения уме​ниями, которые в данном курсе уже нельзя отработать, при выявлении нега​тивного отношения к изучению истории). В этом случае на следующий год (в новом курсе истории) учитель предусматривает содержание и приемы компенсирующего обучения для выравнивания знаний и умений школьни​ков в соответствии с нормативными требованиями. Также координируется деятельность педагогов разных предметов при решении проблем, связанных с межпредметной основой освоения учебного материала. Например, при возникновении проблем, связанных с недостатками в развитии общеучебных умений.

Перспективная коррекция процесса обучения учащихся связана с реше​нием проблем развития познавательного интереса к истории, становления ценностных ориентации учеников. К этому виду коррекции относится реше​ние вопроса о правомерности выбора учениками своего образовательного маршрута, уровня обучения (повышенный, базовый, компенсирующий). Оперативная коррекция предполагает внесение учителем изменений в дальнейший процесс освоения новых тем по истории на основе выявленных проблем в уже пройденных разделах курса. При установлении фактов пробе​лов в знаниях всего класса оценивается важность усвоения данного содержа​ния для дальнейшего обучения. Если неосвоенный материал не связан с со​держанием последующих учебных тем, то проблема решается введением до​полнительных домашних заданий (с их последующей проверкой) на исправ​ление ошибок, повторение и закрепление данных знаний. При наличии пробелов в знаниях, существенных для дальнейшего обучения (основные *единицы учебных знаний),*а также при недостаточном уровне сформированности умений планируются пути организации повторения и закрепления дан​ного материала (отработки умений) на*опорных уроках,*где данные знания (умения) будут востребованы для освоения новых тем.

Оперативная коррекция учения учащихся предполагает организацию анализа (взаимоанализа, самоанализа) учениками полученных на данном этапе обучения результатов; использование приемов, стимулирующих пла​нирование и осуществление школьниками деятельности по устранению про​блем в обучении.

Эффективность коррекции процесса обучения непосредственно связана с уровнем и систематичностью диагностической деятельности учителя, его способностью к самоанализу своей педагогической деятельности и анализу деятельности учеников, к гибкому планированию и оперативному измене​нию процесса обучения в зависимости от его текущих результатов.

См. *также Диагностика в обучении истории, Закрепление, Повторение.*

**Краеведение (краеведческое образование)**— составная часть региональ​ного компонента образования (см. *Региональный компонент исторического об​разования).*Нормативной основой для изучения своего края является ГОС, примерный базисный Федеральный учебный план основного общего образо​вания. Под краеведческим образованием понимается процесс освоения уче​ником интегрированных знаний о своей малой Родине (локальной точке России), формирования умений самостоятельно изучать свой край, овладе​вать разнообразными способами познания природного и культурного насле​дия, осознавать значимость этого наследия.

Актуальность введения краеведения как обязательного компонента обра​зования обусловлена:

• потребностями общества в воспитании «нравственной оседлости насе​ления», «чувства Родины» (Д.С. Лихачев), в воспитании гражданственности;

\*​ значимостью формирования у молодого поколения знания и понима​ния природной, социокультурной специфики своего города (села), процес​сов, происходящих в непосредственной близости от него;

\*​ необходимостью развития личности ученика, его социального опыта и направленности, важностью овладения школьниками способами познания окружающего микромира с его природным и культурным наследием.

Решение этих задач помогает каждому человеку чувствовать себя ком​фортно, уверенно в этом мире, способствует самоидентификации личности.

В России накоплен богатый опыт изучения отдельных местностей, исто​ки которого восходят к XVIII в. Особый вклад в развитие краеведения внесли педагоги второй половины XIX — начала XX в. Н.Х. Вессель, Б.Е. Глуздов-ский, Е.А. Звягинцев, Г.И. Иванов, И.Н. Маньков, Д.А. Марков, Д.Д. Се​менов, В.Я. Уланов, К.Д. Ушинский и др. Благодаря их деятельности была научно-педагогически обоснована необходимость активного познания мест​ного края силами учителей и учащихся, выдвинута идея «локализации» (включения местного материала в каждый учебный предмет), введен учеб​ный предмет краеведение, созданы первые краеведческие пособия. Понятие «краеведение», введенное в оборот в 1914 г. педагогами В.Я. Улановым и И.Н. Марковым, вытеснило существовавшие ранее термины «родиноведе-ние», «отчизноведение». «Золотым десятилетием» краеведения (научного, общественного, школьного) называют период 20—30 гг. XX в. Краеведческие знания включались в курс обшествознания. Работа с краеведческими источ​никами велась на уроках лабораторного типа, на экскурсиях.

В советское время использовали термин «школьное краеведение». Школьное краеведение решало образовательно-воспитательные задачи и его отличительной чертой являлась идеологическая направленность. Со​ветские педагоги (Н.Н. Баранский, А.С. Барков, Б.П. Есипов, П.В. Иванов, Г.В. Клокова, А.П. Пинкевич, А.Ф. Родин, М.Н. Скаткин и др.) внесли суще​ственный вклад в методику школьного краеведения. Была обоснована необ​ходимость краеведческого принципа в образовании (введение местного ма​териала в разные учебные предметы, сочетание урочной и внеурочной крае​ведческой деятельности). Методисты определили способы введения местно​го материала в учебный предмет и приемы его изучения, разработали методику краеведческих факультативных и экскурсионных занятий, предло​жили разнообразные формы внеклассной работы.

В современных условиях существуют комплексный и дифференцирован​ный подходы к построению содержания краеведческого образования. При дифференцированном подходе объектом изучения является одна из сторон жизни края, вследствие этого различаются историческое, географическое, литературное, экологическое краеведение. Современное краеведение в боль​шей степени ориентировано на комплексное изучение своего края, форми​рование интегрированных знаний о нем (о его природе, обществе, культуре), освоение разнообразных способов познания малой Родины.

Современные педагоги полагают, что цель краеведческого образования заключается в создании условий для духовно-ценностной и практической ориентации школьников в окружающем их микромире (Л.К. Ермолаева), для социализации, самоидентификации личности (О.Ю. Стрелова). В данном случае под «созданием условий» подразумевается организованный опреде​ленным образом процесс обучения и воспитания.

При организации этого процесса необходимо учитывать своеобразие объекта изучения — край. Это территория, на которой проживает ученик, о которой он имеет стихийно полученный опыт, которую он может обследо​вать и исследовать. В процессе обучения центром края становится школьник, и понятие «край» приобретает субъективный характер («мой край», «родной край», «наш край»). Понятие «край» динамично. Границы, «пределы», «рубе​жи» края определяются возрастными познавательными возможностями уче​ников: для младшего школьника «его краем» является микрорайон, в кото​ром он живет, по мере взросления человека границы края раздвигаются до пределов города, области, региона, России. Следовательно, «край» — это многогранное жизненное пространство ребенка: природа, общество, куль​тура (культура в широком смысле слова).

Школьное краеведение существует в двух формах: учебное и внекласс​ное. Согласно Примерному учебному плану РФ учебное краеведение может быть реализовано введением краеведческих тем, сюжетов, фрагментов в со​держание разных учебных дисциплин (реализация краеведческого принципа обучения); введением краеведческих модулей в рамках соответствующих учебных предметов федерального компонента (6 класс — география, биология, 8 класс — искусство, технология, 9 класс — история); введением само​стоятельно интегрированного учебного предмета краеведение. Предполага​ется возможность сочетания этих вариантов.

Во внеурочном (внеклассном, внешкольном) краеведческом образова​нии условно можно выделить следующие формы работы: закрепление приобретенных на уроках знаний, умений, оценок (конкурсы, олимпиады, темати​ческие вечера); расширение краеведческих знаний, умений, формирование оценочных суждений (аудиторные занятия кружков, клубов, краеведческих обществ, лекториев); применение полученных, знаний в практической дея​тельности (участие в акциях по благоустройству территории края, в мониторингах по исследованию природного и культурного наследия, в экспедициях, в восстановлении памятников и т. д.). Условность такого деления очевидна, так как в любой из названных форм продолжается расширение знаний о крае, формирование умений краеведческой деятельности, овладение способами познания края, формирование оценочных суждений, а также, что особо важ​но, предоставляется возможность применить полученные знания в практиче​ской деятельности. В настоящее время существуют целевые программы, включенные в Программу туристско-краеведческого движения учащихся РФ: «Отечество», «Культурное наследие», «Великая Отечественная война», «Земляки», «Исторический некрополь России», «Исчезнувшие памятники России», «Летопись родного края» и др., к участию в них могут быть привле​чены школьники любого региона России.

**Критическое мышление (ученическое),**см. *Историческое мышление (учени​ческое).*

**«Круглый стол историков»,**см. *Игры источниковедческие.*

**Кудрявцев Александр Евгеньевич (1880—1941) —**отечественный методист и историк. С 1918 по 1929 г. принимал активное участие в строительстве со​ветской школы. Автор ряда публикаций по проблемам методики преподава​ния истории и обществоведения. Принадлежал к «ленинградскому» направ​лению в методической науке. В отличие от «московского» направления, вы​ступавшего за замену истории обществоведением, Кудрявцев отстаивал не​обходимость сохранения истории как учебной дисциплины. Он являлся создателем первых послереволюционных программ по истории для школ Се​веро-Западного региона страны. Ученый считал, что история может на рав​ноправных началах войти в курс обществоведения. Синтез современности и истории может быть осуществлен через тематический курс истории куль​туры. В программы должны включаться наиболее яркие факты, характери​зующие отдельные этапы исторического развития и переходные эпохи. Куд​рявцев включал в программы факты, охватывающие все стороны жизни об​щества (экономика, культура и др.). Свои методические взгляды он обобщил в работе «Очередные вопросы методики обществоведения на второй ступе​ни» (М.; Л., 1925).

Кудрявцев внес существенный вклад в разработку новых методов обуче​ния. Он — один из создателей*лабораторно-исследователъского метода.*Для проведения занятий Кудрявцев опубликовал книгу «Великая английская ре​волюция» (1925). В ней была помещена хрестоматия из вновь переведенных документов, предназначенных для самостоятельной работы учащихся.

Кудрявцев являлся одним из основателей и профессоров Ленинградско​го государственного педагогического института им. А.И. Герцена. С 1924 по 1927 г. был заведующим кафедрой методики обществоведения. С 1929 г. ото​шел от занятий методикой и сконцентрировался на.изучении проблем исто​рии. Кудрявцев — один из крупнейших в стране специалистов в области ис​тории средневековой Испании и Англии.

**Курс истории (общее понятие)**— структурная единица системы школьно​го исторического образования, способ представления предметного содержа​ния в учебном процессе как завершенного по своим педагогическим целям этапа обучения истории.

Опыт развития исторического образования свидетельствует о многооб​разии способов построения курса истории. В советский период содержание предмета структурно делилось на курсы всеобщей истории и истории СССР, на обязательные и факультативные (по желанию учеников). По месту в учеб​ном процессе различали пропедевтические и основные курсы истории, по методическим принципам отбора содержания — элементарные и системати​ческие. Для начального исторического образования (в начальной школе или в первом классе средней школы) предназначался вводный, пропедевтиче​ский курс истории. Он был призван положить начало историческому позна​нию в среднем образовании, стимулировать познавательный интерес к изу​чению истории, создать на уровне элементарных знаний ориентационную основу для дальнейшего изучения прошлого, сформировать простейшие спо​собы изучения предмета. Как правило, это были курсы российской истории. Их содержание включало только самые важные события и явления прошлого страны на всем протяжении ее развития. Отбор содержания происходил по принципам построения элементарного курса. Остальные курсы истории счи​тались основными, последовательно излагавшими этапы исторического про​цесса. Элементарные курсы истории предназначались для учеников среднего звена школьного обучения, в них изучались только важнейшие вехи истори​ческого развития. Содержание давалось укрупненными дидактическими *еди​ницами знаний*(например, история Древнего Египта изучалась не по этапам развития страны, а в самом общем виде) с доминантным развертыванием конкретного материала только при освещении важнейших событий и явле​ний. При этом предпочтение отдавалось не единичным, а типологическим фактам. В отборе материала в основном ориентировались на формирование исторических представлений и небольшого круга адаптированных для воз​раста понятий. Все это должно было обеспечивать реальный для усвоения учениками данного возраста объем нормативных единиц знаний. Системати​ческие курсы истории предназначались для старших классов, в них основные этапы исторического развития давались в более развернутом виде, с доста​точно широким представлением конкретно-исторических фактов, с введе​нием теоретических понятий. При этом отбор содержания был адаптирован для среднего образования и существенно отличался от систематических кур​сов истории в вузах.

В современной системе имеется несколько классификаций курсов исто​рии, отражающих их разнообразие. По компонентам системы образования различают курсы: федерального компонента (всеобщей и российской исто​рии), регионального компонента (этнорегиональной истории, краеведче​ские), школьного компонента (по образовательным маршрутам в старших классах существуют профильные и базовые курсы истории). По концентрам они делятся на курсы для основной и средней школы. По охвату учащихся раз​личают основные курсы истории, обязательные для всех, и *элективные курсы,*изучаемые по выбору учащихся (школьный компонент). В практике обучения также появились интегративные предметы, содержащие исторические знания (в начальной школе — окружающий мир) и интегративные курсы — истории и обществоведения, истории и мировой художественной культуры и т. д. По историко-методологическому построению содержания различают курсы исто​рии на цивилизационной, культорологической, комплексной основе.

Внутренняя структура курса истории состоит, как правило, из разделов, которые., в свою очередь, делятся на подразделы (большие темы). В совре​менной практике обучения истории встречается несколько принципов обо​собления учебного материала в разделы и темы: *хронологический —*по перио​дам развития мировой цивилизации, по этапам исторического развития стра​ны; *пространственный —*по странам, по регионам мира, по локальным циви​лизациям; *проблемный —*по компонентам исторического содержания (экономическое, политическое, социальное, культурное развитие и т. д.); *комплексный —*сочетающий два или более предшествующих способа обособ​ления материала.

Видовое разнообразие курса истории ставит учителя перед необходимо​стью создания своей системы предметного обучения. Разработка системы предметного обучения учителем должна отвечать ряду условий: основываться на нормативных требованиях *Государственного образовательного стандарта*по предмету и обеспечивать достижение целей исторического образования; соот​ветствовать образовательным программам школы, где работает учитель; быть обеспечена *учебными программами*и учебниками. Ориентиром в разработке курса истории базового уровня обучения могут выступать учебные программы МО и науки РФ и содержание школьных учебников, входящих в федеральный комплект. В совокупности содержание курсов истории, отбираемых учителем, должно обеспечивать целостность, системность, последовательность, преем​ственность в изучении всего предмета. Во многом этому способствует их по​строение на общей историко-методологической основе и общих для всех кур​сов принципах отбора и предъявления учебного материала.

Разработка и освоение каждого курса истории проходит ряд этапов: диаг​ностика и анализ уровня познавательного потенциала учеников; определе​ние целей изучения курса; выбор соответствующих учебных программ и учебников; разработка перспективного тематического планирования уроков; осуществление процесса изучения курса истории, сопровождаемое промежу​точной диагностикой результатов обучения и текущей коррекцией учебного процесса; итоговая диагностика достижений учащихся, оценка результатив​ности курса истории, внесение необходимых корректив в его дальнейшее ис​пользование.

Эффективность разработки курса истории повышается при исследова​тельском характере деятельности учителя, осознанном и грамотном владе​нии им *целеполаганием, перспективным планированием и диагностикой, мето​дами разработки учебного содержания.*

См. также *История (учебный предмет), Содержание исторического образо​вания.*

**Л**

**Лабораторно-исследовательский метод,**см. *Метод лабораторно-исследо-вательский.*

**«Лабораторный метод»,**см. *«Метод лабораторный».*

**Лабораторный урок,**см. *Урок лабораторный.*

**Лейбенгруб Павел Соломонович (1916—1984)**— отечественный методист, доктор педагогических наук. Заслуженный учитель школы РСФСР. Более 40 лет посвятил преподаванию истории в школе. С 1948 г. работал в НИИ со​держания и методов обучения АПН СССР. Автор более 140 работ по различ​ным вопросам методики преподавания истории. В своем научном творчестве много внимания уделил исследованию проблем урока. В 1958 г. опубликовал монографию «Дидактические требования к уроку истории средней школы». Это было одно из первых исследований проблематики урока истории в отече​ственной методике. Лейбенгруб предложил свою классификацию уроков ис​тории, выделив четыре типа: урок сообщения новых знаний, урок повторе-ния и обобщения пройденного, урок, посвященный письменной или устной проверке знаний учащихся, комбинированный урок истории. Он проанали​зировал дидактические требования к проведению уроков истории, их струк​туру, формы проведения и т. д. В дальнейшем ученый особое внимание уде​лил разработке методики проведения повторительно-обобщающих уроков. Его книга «О повторении на уроках истории» выдержала несколько изданий. В ней рассмотрены место и роль повторения в процессе обучения истории, его систематический характер, значение межпредметных и внутрипредмет-ных связей, вопросы смысловой группировки материала, показаны разнооб​разные виды и приемы повторения (по темам и разделам, итоговое повторе​ние, повторение к выпускным экзаменам). В последние годы жизни ученый разрабатывал проблемы идейно-нравственного воспитания (см.: Идей​но-нравственное воспитание в обучении истории СССР 7—10 классы. М., 1983). Лейбенгруб охарактеризовал роль и место нравственного воспитания в обучении истории, методические условия повышения его эффективности: воспитание нравственных чувств (за счет введения в учебное содержание яр​ких и убедительных фактов, документов, отрывков из художественной и ме​муарной литературы, характеристик выдающихся исторических деятелей); формирование нравственных понятий (традиции, гуманизм, патриотизм); становление нравственных оценочных суждений. Ученый принимал актив​ное участие в создании коллективных трудов «Методика обучения истории в средней школе» (М., 1978) и «Актуальные вопросы методики обучения исто​рии» (М., 1984).

Лейбенгруб внес существенный вклад в создание учебных пособий и ме​тодических рекомендаций по истории СССР и союзных республик. В соавторстве с М.В. Нечкиной были созданы учебники по истории СССР для 7 и 8 классов (учебник по истории СССР для 7 класса выдержал 17 изданий). Он являлся автором многочисленных методических разработок для учителей по курсам истории СССР 7, 8 и 10 классов.

**Лекция**(от лат. lectio — чтение) — тип урока истории в старших классах, предполагающий последовательное, монологическое изложение учителем учебного материала и его письменную фиксацию учащимися. В обучении ис​тории лекция в первую очередь решает образовательные задачи, позволяет за время урока изложить наибольший объем учебной исторической информа​ции.

Принято различать несколько видов лекций. Вводная лекция используется в целях создания мотивационной и ориентационной основы для дальнейшего изучения нового курса или его раздела (см.*Урок вводный, Модуль тематический в обучении историй).*Здесь ставятся цели изучения нового материала, объясняются его место и роль в системе исторических зна​ний; разъясняются при необходимости хронологические рамки и историче​ская периодизация рассматриваемого курса (раздела), объясняется логика изложения материала; дается характеристика соответствующих основных ис​торических источников, излагаются сведения об историках, которые разра​батывали ведущие проблемы изучаемого периода прошлого; возможна по​становка ведущих проблем, решением которых будут заниматься ученики напротяжении всего курса (раздела); ученикам объясняются организационные требования к процессу обучения, предлагается тематика их самостоятельной работы по курсу (разделу). Для придания целенаправленности в освоении но​вого материала в заключение вводной лекции по разделу, как правило, учи​тель заблаговременно дает перечень вопросов и заданий к *зачету.*

Текущая лекция используется, как правило, для изложения тео​ретических вопросов учебного содержания, сложных для самостоятельного освоения учениками, а также при необходимости изложения за один урок большого по объему фактического материала, когда невозможно применить формы самостоятельной работы учеников.

Заключительная лекция читается в конце изучения раздела, курса. Ее цель — обобщить и систематизировать знания, изученные ранее, и показать их место для понимания общеисторического процесса (см. *Урок по-вторительно-обобщающий).*

Обзорная лекция используется при итоговом повторении курса, чтобы восстановить в памяти учащихся и систематизировать ранее изученный материал, а также в ситуациях, когда по каким-либо причинам необхо​димо сократить время на изучение раздела курса и за один урок требуется из​ложить значительный объем информации. В обзорной лекции разъясняются узловые вопросы содержания раздела (курса), фактический материал дается на обобщенном уровне, укрупненными единицами знаний. Обзорная лекция может быть и вводной.

В процессе урока-лекции учитель управляет процессом освоения учени​ками нового материала:

\*​ объявляется тема лекции, дается ее план (возможно составление плана учащимися), литература для учащихся;

\*​ перед изложением нового материала ставятся *познавательные задания:*одно — для всего класса или несколько — для выполнения по группам;

\*​ изложение материала осуществляется в строгом соответствии с пункта​ми плана и завершается выводами по содержанию каждой части лекции и
урока в целом;

\*​ выделяются основные единицы знаний, обязательные для усвоения, они фиксируются на доске, при помощи аппликаций, схем, таблиц и т. д.;

\*​ учитель контролирует конспектирование лекционного материала школьниками;

\*​ в конце урока закрепляется освоение основного содержания лекции, оно может сочетаться с проверкой выполнения познавательных заданий;

• завершается лекция постановкой *домашнего задания.*

Управление процессом освоения основных знаний, закрепление и до​машнее задание — черты, отличающие школьную лекцию от вузовской.

Ведущие приемы лекционного изложения материала — сообщение, *ана​литическое описание, объяснение, рассуждение,*обобщающая *характеристика, доказательство.*Для решения задач формирования представлений и воспи​тания учащихся в лекции возможно использование приемов рассказа и образного описания, а также применение различного вида наглядности (карты, изображения и т. д.), которая в данном случае служит средством иллюстра​ции устной речи учителя.

Существуют особенности техники *речи учителя*при чтении лекции. Речь учителя должна быть точной, четкой, лаконичной, конспективной — удоб​ной для письменной фиксации. Эффективна, особенно в начале обучения учеников, запись лекции, построение каждого фрагмента излагаемого содер​жания в такой последовательности: тезис (четкая формулировка основного содержания) — его объяснение — повторение тезиса. При такой подаче ма​териала ученики начинают конспектирование при первом произнесении те​зиса, далее, продолжая писать, заслушивают его объяснение м завершают за​пись при повторении тезиса. Чтение лекции учителем также предполагает выделение голосом, темпом речи основных единиц знаний урока.

Данный способ обучения требует от учащихся устойчивого внимания для достаточно длительного восприятия информации, способности к самостоя​тельному освоению большого объема учебного материала, сформированно-сти умений фиксации содержания занятия в виде *конспекта.*Поэтому, преж​де чем учитель начинает читать лекцию, на уроках других типов вводятся фрагменты лекционного изложения материала и идет обучение школьников его восприятию и фиксации. Наиболее сложно научить старшеклассников осуществлять запись речи учителя конспективно, своими словами (тезис, пе​речисление аргументов, фактов), не повторяя дословно того, что говорит учитель.

Овладение учениками способами прослушивания лекции готовит их к правильному восприятию лекционного материала в вузе.

**Лента времени**— средство наглядного обучения, представляющее собой условно-графическое обозначение времени в виде линии, на которую в хро​нологической последовательности наносятся исторические даты. Лента вре​мени напоминает отрезок прямой с нанесенными на нее отрицательными и положительными числами: слева от нуля в порядке убывания в своем число​вом значении расположены даты исторических событий до нашей эры, спра​ва, возрастая в числовом значении, — даты событий нашей эры.

Приемы работы с лентой времени отражены в методической литературе (И.В. Гиттис, *П.В. Гора,*И.М. Лебедева и др.). Лента времени позволяет гра​фически показать последовательность и длительность исторических собы​тий, явлений и процессов, формировать представления о различных катего​риях времени (век, тысячелетие, эра), закреплять знание дат, организовывать выполнение познавательных заданий, решение задач на счет лет в истории.

См. также *Наглядность условно-графическая, Умения хронологические.*

**Лернер Исаак Яковлевич (1917—1996)**— отечественный методист, кан​дидат исторических, доктор педагогических наук, профессор, член-коррес​пондент АПН СССР. Заслуженный деятель науки РСФСР. С 1959 г. работал в секторе исторического образования НИИ содержания и методов обучения АПН. В 1970 г. перешел на работу в Институт общей педагогики. До 1974 г. совмещал научную работу с преподаванием истории в школе. Автор более 200 работ по различным вопросам методики преподавания истории.

Лернер внес существенный вклад в разработку развивающего обучения истории. Им была предложена и обоснована общедидактическая классифи​кация методов обучения.™ уровням познавательной деятельности учеников. Она включала *объяснительно-иллюстративный,*продуктивный, *исследова​тельский,*частично-поисковый методы, метод проблемного изложения. На протяжении длительного времени (60—80-е гг.) Лернер занимался *проблем​ным обучением истории.*Он всесторонне изучил вопрос об использовании в процессе обучения истории проблемных заданий (см.: Познавательные зада​чи в обучении истории. М., 1968). Итоги своих многолетних исследований ученый подвел в монографии «Развитие мышления учащихся в процессе обу​чения истории» (М., 1982). Одним из первых поставил вопрос о формирова​нии*исторического мышления*школьников как одной из целей обучения. В по​строении своей системы развивающего обучения Лернер исходил из специ​фики *исторического мышления.*Обосновал применение системы проблем​но-познавательных заданий для формирования исторического мышления, показал принципы ее конструирования и методику применения в процессе обучения, предложил типологию проблемно-познавательных заданий.

Важная сторона творчества Лернера — создание конкретных методиче​ских разработок по курсу истории СССР в 9 классе (М., 1963). Он выпустил сборники заданий для самостоятельной работы по истории средних веков (М., 1969) и истории СССР для 8 класса (М., 1988).

**Линейная структура исторического образования**— способ построения предметного обучения, предполагающий однократное, в хронологической последовательности, изучение курсов российской и всеобщей истории.

Идея линейного построения курсов истории зародилась в методике пре​подавания истории как реакция на недостатки концентрической структуры в начале XX в. и получила название хронологически-прогрессивного метода. Основные этапы в развитии человечества предполагалось изучать в хроноло​гической последовательности на протяжении всего предметного обучения один раз. Однако широкого распространения этот подход в дореволюцион​ной школе не получил.

Наибольшее распространение линейная структура исторического обра​зования получила в советский период. В соответствии с постановлением СНК и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. в основу построения структуры истори​ческого образования был положен принцип историко-хронологической по​следовательности изучения предмета. С 1934 по 1959 г. существовал такой по​рядок изучения учебных курсов:

4​ класс — краткий курс истории СССР;

4​ класс — история древнего мира;

4​ класс — история древнего мира (окончание), история средних веков;

4​ класс — история средних веков (окончание);

4​ класс — новая история, часть 1: история СССР до конца XVIII в.;

4​ класс — новая история, часть 2: история СССР XVIII—XIX вв.;

10 класс — история СССР XX в., новейшая история (с 1958 г.).

В 1965—1993 гг. продолжилось совершенствование линейной структуры образования. Согласно постановлению ЦК КПСС и Совета Министров

СССР от 14 мая 1965 г. произошли следующие изменения в структуре ИО: ис​тория древнего мира и история средних веков изучались теперь только в тече​ние одного учебного года соответственно в 5 и 6 классах; курс истории СССР XX в. был разделен на две части — истории СССР с начала XX в. до 1937 г. (9 класс) и истории СССР с 1938 г. по современность (10 класс); курс новей​шей истории был разделен на две части: часть 1 — с 1917 по 1937 г. (9 класс), часть 2 — с 1938 г. по современность (10 класс).

Последние изменения в линейную структуру были внесены в 1984 г. в связи с реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Изуче​ние истории начиналось с пропедевтического курса истории СССР в 5 клас​се, соответственно курсы истории древнего мира и истории средних веков изучались в 6 и 7 классах; в 8 классе — курс истории СССР до конца XVIII в.; в 9 классе — новая история, часть 1 и курс истории СССР XIX в. В 10 классе преподавался курс новой истории, часть 2, а также курсы истории СССР с на​чала XX в. до 1936 г. и новейшей истории, часть 1 (1917—1939). В 11 классе изучался курс истории СССР с 1936 г. по современность и новейшей истории, часть 2, с 1939 г. по современность. В 1993 г. в школах Российской Федерации произошел переход на *концентрическую структуру исторического образова​ния.*

Методисты отмечали достоинства линейной структуры. Она позволяла последовательно раскрыть основные этапы развития общества. Внимание школьников акцентировалось на познании исторических закономерностей и взаимосвязей. Единый понятийный аппарат и синхронное преподавание курсов всеобщей и отечественной истории позволяли устанавливать межкур​совые и внутрикурсовые связи. Уровень сложности исторического материала постепенно возрастал. Курсы истории при линейной структуре историческо​го образования были адаптированы к возрастным возможностям учащихся. Более подробно освещались исторические периоды, близкие к современно​сти, изучаемые в старших классах школы. Линейная структура позволяла избегать ненужных повторов, что стимулировало познавательный интерес уча​щихся к восприятию истории. Объем учебного времени позволял подробно раскрывать исторические факты, эффективно реализовывать воспитатель​ный и развивающий материал истории.

Опыт построения учебного процесса на основе линейной структуры ис​торического образования выявил ряд присущих ей недостатков. Значительная часть исторического материала курсов всеобщей и отечественной исто​рии изучалась в 5—8 классах, что требовало существенной адаптации учебно​го материала к уровню познавательных возможностей школьников. К концу обучения знания ранних периодов истории оставались достаточно упрощен​ными. Отсутствовала возможность повторного, на более высоком уровне ус​воения и закрепления знаний учеников. Школьники, получавшие неполное среднее образование, не имели целостных, законченных представлений об историческом процессе. В школе выпускные экзамены охватывали только период отечественной истории конца XIX—XX вв., вступительные испыта​ния в вуз предполагали владение абитуриентом знаниями о всех этапах отече​ственной истории на более высоком уровне, чем их давали в школе.

**Литература и пособия для учащихся**— совокупность печатных материалов для учебной деятельности по истории. Основным учебным пособием для уче​ников является школьный *учебник истории.*В целях организации познава​тельной деятельности учащихся существуют дополнительные средства обу​чения: на уроке и при выполнении домашних заданий:

\*​ сборники задач по истории;

\*​ *рабочие тетради',*

\*​ практикумы по истории, которые, как правило, предназначены для старшеклассников и содержат адаптированные для учеников тексты истори​ческих источников различных видов;

\*​ тесты для проверки результатов обучения.

Широкое распространение получило также издание исторической лите​ратуры для школьников, ориентированной на расширение кругозора учащихся, предназначенной для использования в учебном процессе, для органи​зации внеклассной работы (например, для *внеклассного чтения, исторических вечеров),*подготовки учениками сообщений, докладов, рефератов по исто​рии. Это детские исторические энциклопедии, всевозможные справочники, словари по истории для школьников; детская научно-популярная и художе​ственная литература исторического жанра.

См. также *Умения библиографические.*

**Литература для учителя истории**— совокупность печатных материалов для профессиональной деятельности учителя истории, содержащая науч​но-историческую, педагогическую, методическую и иную информацию.

Нормативные документы среднего образования в РФ обес​печивают становление и развитие правовой культуры учителя, определяют статус, содержание, основные обязательные требования к педагогической деятельности учителя в образовательном пространстве РФ как государственного служащего. К ним относятся:

\*​ правовые документы, например, Закон об образовании РФ, Государст​венный образовательный стандарт общего образования;

\*​ инструктивно-методические и программно-методические материалы, например программы по истории (любое издание).

Общая педагогическая и психологическая ли​тература способствует становлению и развитию общей педагогической компетентности учителя, расширению его кругозора, ориентации учителя в общих проблемах дидактики, теории воспитания, общей и возрастной психологии и т. д. Она включает:

\*​ энциклопедии, словари, справочники (например, Педагогический эн​циклопедический словарь. М., 2003);

\*​ теоретические и практические публикации по педагогике и психологии (например, *Загвязинский В.И.*Теория обучения: современная интерпретация. М., 2001).

Литература по методике обучения истории фор​мирует и развивает профессиональную компетентность учителя в основной

сфере педагогической деятельности в соответствии с его ведущими функция​ми в образовательном процессе. Ее разновидностями являются:

• справочная литература для учителя истории (например, Настольная книга учителя истории/Сост. Т.Н. Тюляева. М., 2003);

• учебники по методике обучения истории (например, *Студеникин М. Т.*Методика преподавания истории в школе. М., 2000);

\*​ общие теоретические и научно-практические труды по методике обуче​ния истории (например, Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика препода​вания истории в школе. Практическое пособие для учителя. М., 1999);

\*​ методические труды по отдельным проблемам метод-;.си обучения ис​тории, в том числе из опыта работы учителей (например, Борзова Л.П. Игры на уроке истории, М., 2001);

\*​ методические пособия и поурочные разработки для учителя (например, Годер Г. И. Методическое пособие по истории древнего мира: 5 класс М., 2003); ' "

\*​ методические рекомендации по внеклассной работе (например, Лебе​дева И.М. Организация и проведение исторических олимпиад в 6—9 классах. М.: Просвещение, 1990);

\*​ хрестоматии для учителя, содержащие соответствующие содержанию ИО тексты документов, трудов историков, художественной литературы исто​рического жанра (например, Хрестоматия по истории России: Т 1—2 М 1995);

\*​ сборники методических публикаций, конференций, семинаров (на​пример, Современные подходы в преподавании истории. Материалы между​
народного семинара. СПб., 1994);

\*​ сборники контрольно-измерительных материалов по выявлению каче​ства обучения истории, задачники по истории (например, 1000 вопросов и
ответов по истории: Учеб. пособие/Под ред. А.Н. Алексашкиной. М., 1996).

Историческая литература формирует и развивает профес​сиональную компетентность учителя в области базовой исторической науки, расширяет его общий исторический кругозор. Это:

\*​ энциклопедии, справочники, словари (например, Мифологический словарь. М., 1991);

\*​ обобщающие труды по истории (например, История Европы: в 8 т.);

\*​ монографии по отдельным проблемам научных исторических исследо​ваний (например, Гречко И.К. Концептуальные модели истории. М., 1995);

\*​ научно-популярные публикации (например, История России в портре​тах. Смоленск, 1997);

\*​ сборники первоисточников, исторических документов, исторических публикаций (например, Свет и тени «великого десятилетия». Н.С. Хрущев и его время. Л., 1989);

\*​ художественная литература исторического жанра (например, Прус Б. Фараон. М., 2002).

Материалы периодической печати обеспечивают ори​ентацию учителя в современных профессиональных проблемах. Среди них:

\*​ педагогические журналы (например, «Вестник образования», «Педаго​гика» и т. д.);

\*​ методические журналы (например, «Преподавание истории в школе»,
«Преподавание истории и обществознания в школе»);

\*​ газеты (например, «Учительская газета», «Первое сентября» и приложе​ние к этой газете «История»).

См. также *Библиографическое описание исторического источника, Литера​тура и пособия для учащихся, Образовательные ресурсы сети Интернет.*

**Лицей (обучение истории)**(от греч. Lykeion) — вид среднего образователь​ного учреждения, ориентированный на углубленное обучение школьников 8—11 или 10—11 классов по избираемым ими образовательным областям, по определенному профилю с дополнительной специализированной програм​мой. В отличие от широкого гуманитарного гимназического образования ли​цей — это учреждение с более узкой дифференциацией, например, лицей биолого-химический, математический и др.

В России до 1917 г. лицей являлся привилегированным средним или выс​шим учебным заведением интернатного типа, ориентированным на подготовку государственных чиновников высшего ранга. Например, в 1810 г. были открыты лицеи Царскосельский (с 1844 г. Александровский) в Петербурге, в 1868 г. — Катковский (с 1893 г. Императорский) в Москве. Современные ли​цеи продолжают российскую традицию реальных училищ. С 1988/89 учебно​го года лицеями стали называть профессионально-ориентированные сред​ние общеобразовательные (преимущественно естественнонаучного, физи​ко-математического профиля) и профессиональные учебные заведения, ра​ботающие по собственным учебным программам. Цели данного вида учреждений: обеспечить овладение учащимися содержанием образования на повышенном уровне в определенной области знаний; подготовить к осоз​нанному выбору профессии.

Лицей должен подготовить учащихся к поступлению в вуз, поэтому учеб​ный план включает полный набор общеобразовательных предметов. Кроме того, предлагается цикл предметов для углубленного изучения, выделяется учебное время на предпрофессиональную подготовку.

Изучение истории в лицее, как правило, ведется на базовом уровне. При достаточно существенной нагрузке по профильным дисциплинам встает во​прос об оптимизации отбора содержания в курсах истории для их эффектив​ного освоения. Наиболее перспективный путь решения данной задачи — это максимальное использование возможностей установления межпредметных связей с профильными предметами. Например, в математических лицеях — проведение уроков с использованием информационных технологий, на ос​нове ресурсов Интернета и т. д. Особенностью обучения в лицее является приближение организации учебно-воспитательного процесса, образователь​ных технологий к вузовским. Например, промежуточная*аттестация учащихся*проводится в основном в форме *зачетов,*позволяющих отслеживать поэтапное усвоение материала учащимися.

**Личностно-ориентированное обучение истории**— это такая организация учебного процесса, при которой все методические решения (цели, содержание, методы) преломляются через призму личности ученика: его потреб​ностей, мотивов, способностей, активности и других индивидуально-психо​логических особенностей. Идея личностной ориентации в обучении появля​ется в русской педагогике еще в XIX в. Во второй половине XX в. разработана на общепедагогическом уровне концепция личностно-ориентированного обучения (В.В. Сериков, Н.С. Якиманская и др.). Но практические шаги по реализации данных идей начинают предприниматься только с конца столе​тия в связи с процессами модернизации среднего образования.

В методике обучении истории в XIX—XX вв. накоплен опыт организации учебного процесса с учетом возрастных психологических возможностей уча​щихся, дифференцированного подхода к индивидуальным познавательным способностям в условиях массовой школы *(Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер*и др.), од​нако проблема личностно-ориентированного обучения истории рассматри​вается на уровне отдельных методических публикаций.

Широта охвата проблем жизнедеятельности человека в курсах истории свидетельствует о наличии в них большого потенциала для решения задач личностно-ориентированного обучения. Объективно наиболее приближены к решению данных проблем учебные курсы региональной истории, содержа​ние которых более тесно переплетается с зоной ближайшего развития и инте​ресов учеников. При отборе материала к урокам истории, при определении форм и методов обучения, необходимо соблюдение разумного соотношения между необходимостью реализации общих целей исторического образова​ния, раскрытия основного нормативного содержания, обеспечения логики и целостности исторического познания и ближайшими, порой находящимися на уровне обыденного сознания интересами учащихся.

В первую очередь реализация идей личностно-ориентированного обуче​ния может проявляться в планировании и осуществлении процесса обучения в соответствии с уровнем сформированности у учащихся познавательных умений; в обеспечении индивидуального подхода к организации процесса по​знавательной деятельности; в постановке адресных познавательных заданий, связанных с поиском личностно значимого смысла в учебном содержании; в ис​пользовании индивидуализированных приемов поощрения' действий учащих​ся; в использовании активных форм обучения, способных реализовать твор​ческий потенциал самого широкого круга учеников (например, при проведе​нии соревновательных, ролевых игр).

На уроках истории материал, непосредственно интересующий учеников, но не относящийся к раскрытию главных вопросов темы занятия, целесооб​разно вводить в приемы мотивации, при постановке познавательных зада​ний, связанных с применением знаний в новых ситуациях, предлагать к са​мостоятельному изучению в домашних заданиях. Вместе с тем практически любые интересы учеников могут быть удовлетворены через систему заданий по индивидуальной самостоятельной работе, при подготовке сообщений (на​пример, из истории средневекового костюма), докладов («Влияние открытий Ньютона на мировоззрение эпохи Просвещения»), при написании творче​ских сочинений («Животные как исторические персонажи»), рефератов («История футбола в период Второй мировой войны»).

Особенно широкие возможности для удовлетворения индивидуальных познавательных интересов учеников открываются в рамках дополнительного образования *(внекласснойработы)*через систему исторических *кружков фа*культативов, *элективных курсов*и т. д.

См. также *Воспитание в обучении истории, Дифференциация в обучении ис​тории, Индивидуализация в обучении истории.*

**Локализация исторических объектов в пространстве —**соотнесение вос​принимаемого исторического объекта с его географическим местоположени​ем. В зависимости от целей преподавания и значимости изучаемого события или явления осуществляется локализация объектов в пространстве на уровне части света, региона мира, страны, населенного пункта, местности. Данная локализация исторических объектов в учебном процессе основывается на ус​воении учениками элементарных сведений исторической географии, на ре​конструкции образа изучаемого объекта во времени и его соотнесения с по​ложением в пространственной среде. Способность учащихся к локализации исторических объектов в пространстве относится к обязательным *картогра​фическим умениям,*формируемым в обучении истории.

См. также *Приемы работы с картой, Представления пространственные.*

**Локализация исторических объектов во времени**— соотнесение их со вре​менем создания (существования). Локализация во времени в учебном про​цессе основывается на соотнесении дат с образными представлениями о со​ответствующих им исторических фактах изучаемой эпохи. В обучении исто​рии в зависимости от целей преподавания и значимости изучаемого события или явления осуществляется локализация объектов во времени на уровне дня, месяца, года, тысячелетия. Способность учащихся к локализации исто​рических объектов во времени относится к обязательным *хронологическим умениям,*формируемым в обучении истории.

См. также *Исторические представления о времени.*

**Ломоносов Михаил Васильевич**(1711—1765) —отечественный ученый-энциклопедист, просветитель. Академик Петербургской Академии наук. Оказал большое влияние на развитие высшего и среднего образования в Рос​сии. Выступал за изучение в школах курса русской истории (до 1786 г. в шко​лах изучалась только всеобщая история). В истории видел средство воспита​ния патриотизма у подрастающих поколений, формирования у человека лич​ностных и гражданских качеств; жизненного опыта: «Она (история) дает госу​дарям примеры правления, подданным — повиновения, воинам — мужества, судьям — правосудия, младым — старых разум, престарелым — сугубую твердость в советах, каждому — незлобивое с несказанною пользой соеди​ненное». В 1760 г. совместно с А.П. Богдановым Ломоносов написал «Крат​кий российский летописец». Эта книга использовалась на протяжении XVIII в. в качестве школьного учебника и выдержала три издания. Книга со​держала введение, в котором говорилось о происхождении славян, и хроно​логическую таблицу с перечислением всех российских правителей вплоть до Екатерины II с краткими биографическими сведениями. Ломоносов высту​пал против существующего в российских школах порядка преподавания ис​тории, при котором наизусть заучивали годы, имена, события. «От такого по​рядка учением истории пользы ждать не можно», — заключал ученый.

**М**

**Магистратура по методике обучения истории,**см. *Методика обучения исто​рии в системе высшей школы.*

**Малокомплектные школы (обучение истории),**см. *Индивидуализация в обу​чении истории.*

**Математические методы методических исследований**— способы точной обработки данных исследований, основанные на использовании вычисле​ний для анализа результатов экспериментальной работы. Математические методы имеют две разновидности — методы математического моделирова​ния и методы статистической обработки данных. Математическое моделиро​вание — это представление в виде различных математических выражений за​кономерностей обучения истории (например, график зависимости успевае​мости по истории от изменения длительности урока). В методических иссле​дованиях по истории чаще используются методы статистической обработки данных, полученных различными способами. Статистическая обработка — это систематизация и количественный анализ эмпирических фактов, позво​ляющие получить среднестатистические показатели большой совокупности частных данных, определить существующие в них математические зависимо​сти. Она может быть различной: от простейшего подсчета среднестатистиче​ских значений данных до сложных процедур многомерного шкалирования, анализа, осуществляемого ЭВМ.

В исследованиях по методике истории обычно используются простые ме​тоды статистической обработки. В основе любой такой обработки лежит из​мерение — приписывание чисел объектам или их свойствам в соответствии с определенными правилами. Одно и то же методическое явление может быть по-разному измерено. Существуют пять основных способов приписывания числа измеряемому явлению, из которых в методике истории чаще использу​ются три: номинальный, ординальный и интервальный; каждому соответст​вует своя измерительная шкала.

Номинальный способ — это приписывание одинаковых чи​сел-наименований объектам, имеющим общий признак (например, позитивное отношение к уроку истории — 1, негативное — 0). Шкала является простейшей — она фиксирует только наличие или отсутствие признака, не позволяет соотносить уровни его развития. После такого наименования объ​ектов можно посчитать их количество в каждом классе и степень сходства или различия классов по этому признаку.

Ординальный способ — это ранжирование (шкала порядка), упорядочивание объектов в соответствии с возрастанием или убыванием значения общего для них признака (например, расположение в порядке убыва​ния вопросов на зачете в зависимости от количества полученных на них вер​ных ответов учеников).

Интервальный способ — это оценка различия между объекта​ми определенным интервалом (эталоном), когда какой-то уровень развития признака принимается за нулевой, хотя таковым не является (например, оценка результатов осуществляется от минимального числа выученных учениками дат).

Перевод данных исследования на математический язык позволяет изме​рить его результат. Выделяют разные виды измерений. В методических исследованиях по истории чаще всего используется критериальный вид изме​рений. Это прямая оценка качества выполнения задания испытуемым без сравнения с показателями других учеников, а только с объективным этало​ном (например, степень усвоения учащимся основных понятий минимума содержания исторического образования). Нормативное измерение — это сравнение показателей испытуемого с аналогичными показателями в эталонной группе. Ипсативное измерение — это внутреннее соотношение показа​телей испытуемого в различных условиях с его обычными показателями.

Полученный результат измерения называется вариантой. Простейшая математическая обработка состоит в вычислении среднего арифметического варианты испытуемой группы.

Существуют три основных вида статистического анализа полученных та​ким образом данных. Дисперсионный анализ — совокупность методов изу​чения отклонений варианты конкретного испытуемого от средней величины вариант. Средняя величина варианты называется медианой, а степень откло​нения объекта — дисперсией. Следующим по степени сложности является корреляционный анализ — установление связи (зависимости) между двумя и более элементами. Коэффициент корреляции показывает степень зависимо​сти данного показателя от конкретного фактора (например, выявить, в какой мере степень усвоения историко-географических названий зависит от рабо​ты учащихся с контурной картой). Существует несколько способов вычисле​ния этих коэффициентов, их выбор зависит от определенной в начале иссле​дования измерительной шкалы. Метод, с помощью которого во множестве частных факторов выделяют несколько основных, называется факторным анализом. Важнейшее значение для методического исследования имеет оп​ределение, насколько полученный результат зависел от специальных, а не случайных условий, каков возможный процент этой случайности. Для изме​рения этой величины используют t-критерий Стьюдента, вычисляемый по специальным формулам и таблицам.

В целом использование математических методов позволяет уменьшить число анализируемых переменных, представить информацию в наглядном виде, выявить скрытые тенденции диагностируемого объекта, определить степень точности полученных результатов.

См. также *Методика обучения истории как наука.*

**Межкурсовые связи в обучении истории**— вид преемственных связей, ус​танавливаемых между содержанием курсов российской, всеобщей и регио​нальной истории, а также между курсами только российской или всеобщей истории разных периодов. Установление межкурсовых связей повышает эф​фективность становления исторического мышления учащихся, формирова​ния знаний о целостности и преемственности исторических процессов и яв​лений; создает условия для более глубокого понимания причинно-следст​венных, синхронных и диахронных связей в историческом процессе, для выявления общих черт и различий в развитии стран, а в рамках изучения истории одной страны — для понимания тенденций и особенностей ее раз​вития на каждом этапе. Межкурсовые связи играют определяющую роль в ре​шении задач формирования общеисторических понятий и специальных ис​торических умений.

Общность стержневых линий в содержании курсов истории позволяет оптимизировать изучение ряда тем школьных курсов, объединив содержание отдельных вопросов курса всеобщей и российской истории в одном уроке, например, мировые войны, вопросы культуры и ряд других тем.

См. также *Закрепление, Повторение, Преемственные связи в мучении ис​тории.*

**Межпредметные связи в обучении истории**— вид преемственных связей, устанавливаемых между содержанием курсов истории и других предметов (обществознания, права, географии, краеведения, литературы, русского язы​ка и т. д.). В отечественной педагогике установление межпредметных связей относят к общедидактическим принципам обучения. Оно призвано форми​ровать в сознании учащихся целостную мировоззренческую картину мира на основе интеграции знаний различных учебных дисциплин. Например, при изучении в 5 классе темы «Древний Египет» существует потенциал для уста​новления межпредметных связей с природоведением, естествознанием (зем​ля, солнце, календарь, виды растений и животных, медицинские знания), географией (рельеф, климат, умения работы с картой), математикой (геомет​рия, пирамиды, счет лет в истории), изобразительным искусством (произве​дения изобразительного искусства, умения описывать памятники культуры), с литературой (египетская мифология, гимны), а при изучении в курсах исто​рии экономических, политических, социальных, этических вопросов про​шлого — с дисциплинами образовательной области «Обществознание» для решения задач социализации личности в процессе обучения, развития его гражданского самосознания. Наибольшим интегративным потенциалом для установления межпредметных связей обладают темы историко-культурного содержания (история технических и научных знаний, литературы, изобрази​тельного искусства, музыки). Процесс формирования специальных истори​ческих умений целиком строится на основе межпредметных связей с освое​нием общеучебных умений на занятиях по другим предметам.

Ведущими условиями эффективного решения задач реализации меж​предметных связей являются координация деятельности учителей всех предметов, определение ими основных линий установления преемственных свя​зей в соответствии с реализуемыми в школе учебными программами и требо​ваниями ГОС; перспективное планирование процесса реализации интегративного потенциала истории; формирование у учащихся способности к самостоятельной интеграции знаний и умений, их применению в процессе обучения и в различных сферах своей жизнедеятельности.

При установлении межпредметных связей традиционно используются приемы, характерные для решения задач реализации любых *преемственных связей.*В современной практике обучения также распространен опыт органи​зации интегративных уроков, в подготовке и проведении которых занятыучителя ряда предметов. Например, уроки «Великие географические откры​тия» (история, география), «Современная политическая система РФ» (исто​рия, обществознание) и т. д.

Проблемы актуализации знаний на межпредметной основе также реша​ются на уровне создания интегративных учебных курсов истории и обществознания, истории и мировой художественной культуры и т. д.

См. также *Метаметодика, Преемственные связи в обучении истории.*

**Метаметодика**— новое направление в педагогических исследованиях, связанное с интеграцией частных методик для решения на межпредметных основах проблем формирования универсальных знаний, умений и ценност​ных мировоззренческих ориентиров учащихся. Нацелена на создание на осно​ве междисциплинарной интеграции общей организационно-деятельностной стратегии развития личности учащегося, на формирование единой развиваю​щей образовательной среды, обеспечивающей преемственность разных ступе​ней обучения, создающих целевую и содержательно организационную общ​ность в образовании. В рамках метаметодики возможна и эффективна разра​ботка интегративных учебных курсов, форм и методов обучения, обеспечи​вающих организацию познавательной деятельности учащихся на межпредмет​ной основе.

Метаметодика не является новой дисциплиной, подменяющей дидакти​ку. Это — диалог предметных методик, направленный на выявление интеграционных оснований учебных дисциплин. Метаметодика исследует обоб​щенные функции и цели учебных дисциплин в системе среднего образования для обоснования целостности организации учебного процесса, с одной сто​роны, и оптимального использования всего потенциала каждого предмета — с другой. Метаметодика также выявляет стержневые линии межпредметных связей в содержании, воспитании и развитии и разрабатывает пути их реали​зации в учебном процессе. Например, Метаметодика изучает универсальные основы учебных умений. К проблемам, рассматриваемым на метаметодиче-ском уровне, можно отнести речевое развитие школьников при изучении учебных предметов; развитие интеллектуальных умений при изучении пред​метов и разных областей знаний; формирование основ исследовательской деятельности учащихся на базе предметов школьного образования; развитие интеллектуально-графической деятельности.

Актуальность и значимость метаметодики возрастает в условиях вариа​тивной модели современного образования, где не может быть однозначных решений проблем интеграции в учебном процессе.

**«Метод биографический»**— в дореволюционной методике обозначение способа преподавания истории на основе изучения биографий выдающихся исторических деятелей. Термин был введен в научный оборот педагогами И. Виноградовым и А. Никольским в книге «Методика истории по Кригеру» (М., 1885), но использовался в практике обучения уже в конце XVIII — начале XIX в. Тогда курсы истории строились в логике изложения периодов правле​ния исторических персон в соответствии с *экземпляристским подходом.*Соот​ветственно материал излагался через описание деятельности исторических героев. Подход к преподаванию истории через изучение деятельности исторических личностей сохранялся в советское время в учебниках пропедевти​ческих курсов по истории СССР. В современной методике обучения исто​рии, особенно в средних классах, сохраняется внимание к раскрытию исто​рических персоналий, и работа над воссозданием образов людей прошлого осуществляется при помощи приемов *драматизации, описания, персонифика​ции, характеристики.*

**Метод дедуктивный в обучении истории**(от лат. deductio — выведе​ние) — способ обучения, характеризующий логическую последовательность освоения учебного содержания от раскрытия обобщенных (теоретических) знаний к их конкретизации. Дедуктивный метод используется *р-*я построе​ния общей логики раскрытия содержания разделов курсов истории, при фор​мировании на уроке исторических знаний и умений. Наиболее эффективно его использование в старших классах, когда у учеников уже сформированы исторические представления об изучаемой эпохе. Об этом свидетельствуют исследования *Н.Г. Дайри,*О.Н. Журавлевой, Н.Н. Лазуковой и других мето​дистов.

Дедуктивный метод позволяет учителю начать изложение нового мате​риала с объяснения теоретических положений, понятий (например, с понятия о промышленном перевороте). При дальнейшем обучении на основе этих знаний рассматривается и систематизируется соответствующий конкрет​но-исторический материал (о ходе промышленного переворота в разных странах), раскрываются объективные связи и отношения между изучаемыми фактами и явлениями. На первом этапе, при изложении обобщенных теоре​тических знаний, ведущая роль, как правило, принадлежит учителю (исполь​зуются приемы объяснения, проблемного изложения материала, эвристиче​ской беседы, работы с условной наглядностью). На втором этапе предлагает​ся активная познавательная деятельность учащихся по применению освоен​ных теоретических знаний для анализа конкретного материала.

При формировании понятий с использованием дедуктивного метода предполагается следующая логика обучения: предъявление определения понятия — анализ его сущности, установление взаимосвязи между его призна​ками — конкретизация, закрепление и углубление признаков понятия при дальнейшем обучении — обобщение знаний о понятии на новом уровне — -применение понятия. Использование дедуктивного метода при формирова​нии умений предполагает первоначальное изложение знаний о способах учебной деятельности (в виде *алгоритмов, памяток,*правил) с дальнейшим выполнением учащимися на их основе учебных действий. Способы такого пути формирования умений изложены в трудах *Н.И. Запорожец,*И.М. Грицевского и др.

См. также *Метод индуктивный в обучении истории, Модуль тематический в обучении истории.*

**Метод игровой**— способ организации учебной деятельности учащихся при помощи создания условных ситуаций, в которых ученики приобретают опыт познавательной, творческой и оценочной деятельности. Игровой метод состоит из приемов организации, проведения игры и обсуждения ее результа​тов. Организация игры включает мотивацию, постановку познавательных и творческих заданий, создание условной и соревновательной ситуации (выработки правил игры), приемы моделирования (костюмов, реквизита) и т. д. При проведении игры учитель использует приемы управления и стимуляции процесса игры, актуализации знаний, объяснения способов деятельности, создания проблемных ситуаций, коррекции и оценки действий участников игры. Учащиеся решают различные задачи, пользуются приемами рассказа, объяснения, драматизации, персонификации, дискуссии, беседы и т. д. Ито​ги игры подводятся в процессе беседы, анализа деятельности участников игры, путем поощрения, коррекции знаний и умений, выделения и закрепле​ния опорных знаний (при необходимости), оценки учащимися результатов своей работы.

См. также *Игра в обучении истории, Игровые приемы.*

**Метод индуктивный в обучении истории**(от лат. inductio — наведе​ние) — способ обучения истории, характеризующий логическую последовательность освоения учебного исторического содержания от раскрытия кон​кретных знаний (освоения отдельных учебных операций) к их теоретическо​му обобщению (к освоению обобщенного способа учебной деятельности, *умений).*Индуктивный метод способствует освоению учениками логики, в которой происходит познание новых фактов прошлого в исторической нау​ке: от приобретения конкретных сведений из исторических источников к их анализу, систематизации и обобщению. Используется учителем для построе​ния логики раскрытия содержания больших тем курсов истории, отдельных уроков, при формировании понятий и умений. Применение индуктивного метода для раскрытия содержания особенно эффективно в основной школе. Он позволяет сразу создать у учащихся исторические представления, необхо​димые для понимания основных вопросов учебных курсов.

Индуктивный метод предполагает формирование исторических понятий в следующей логике: создание исторических представлений об отдельных су​щественных признаках понятия — осмысление связей между ними — обоб​щение знаний о сущности понятия и формулировка его определения — закрепление исторических понятий — их применение. При индуктивном обу​чении наиболее эффективен прием подведения учащихся под самостоятель​ное определение понятий. Он предполагает после создания представлений о рассматриваемом объекте проведение аналитической беседы с целью выде​ления учениками общих признаков понятия. Они записываются на доске в виде таблицы (слева — отдельные признаки понятия, часть из которых затем будет убрана, справа будет дано итоговое общее определение понятия). В ходе беседы ученики выделяют главные признаки объекта, которые его отличают от любых других и раскрывают его сущность. Далее следует самостоятельное определение понятия учениками, уточнение четкости его формулировки и фиксация окончательного определения на доске и в словаре учеников. Ана​логичным образом ученики учатся формулировать выводы из изученного учебного содержания.

Индуктивный метод предполагает формирование умений учащихся в та​кой последовательности:

• создание мотивации к овладению умением (например, составлять план текста);

\*​ объяснение рациональных приемов работы и отработка отдельных операций, входящих в умение (выделять главную мысль текста, передавать ее своими словами, логически упорядочивать отдельные пункты плана и т. д.);

\*​ обобщение знаний о правилах выполнения действий, входящих в уме​ние (создание памятки: как составлять план текста);

\*​ организация выполнения всех действий, входящих в умение по образ​цу, под контролем учителя (составление плана);

\*​ самостоятельное выполнение учениками действия, его анализ и само​анализ — перенос умения в новые условия.

При отработке сложных умений данные этапы работе занимают целый ряд опорных уроков. В процессе формирования умений эффективен прием подведения учащихся под правило выполнения учебных действий. В этом случае ученики изначально выполняют каждую операцию «методом проб и ошибок», а при получении положительного результата сами формулируют правило рационального выполнения действия. В итоге при объединении совокупности правил выполнения отдельных операций, выведенных ученика​ми на основе анализа собственного опыта деятельности, создается *памятка*для работы с тем или иным умением.

См. также *Метод дедуктивный в обучении истории, Метод обучения исто​рии (общее понятие).*

Метод и приемы воспитания — совокупность способов учебной деятель​ности, направленных на реализацию воспитательного потенциала курсов истории на основе эмоционально-ценностного и ценностно-осознанного ос​воения учебного содержания. Метод воспитания реализуется в практике обучения во взаимосвязи с методом обучения (формирования знаний) и методом развития учащихся и представляет собой совокупность приемов, выполняю​щих различные функции при решении задач воспитания в процессе обуче​ния.

Приемы формирования знаний воспитательной направ​ленности основываются на соответствующих видах учебного исторического содержания. К нему относятся: теоретические знания, лежащие в основе формирования исторического сознания; знания о духовном наследии человечества, ценностях жизни и культуры людей прошлого, их общественно зна​чимых, гуманистических, эстетических традициях; сведения о роли истории в жизни человека, о ценности исторического познания.

При формировании теоретических знаний, связанных с процессом ста​новления исторического сознания, используются приемы *объяснения*сущно​сти и значимости восприятия событий и явлений прошлого и современности в их историческом развитии и взаимосвязи, важности рассмотрения истори​ческих корней любого изучаемого объекта для его анализа и оценки. С этими же целями используются и*познавательные задания*на выявление историче​ской обусловленности рассматриваемых фактов, определение тенденций ис​торического развития.

При формировании знаний о ценностях жизни и культуры людей про​шлого применяются приемы работы с источниками, являющимися непосредственными носителями сведений о наследии людей прошлого, в том числе приемы работы с текстовыми источниками, содержащими воззрения лю​дей различных эпох в многообразных областях жизнедеятельности (право​вой, политической, социальной, культурной жизни), включая их оценочные суждения о различных ценностях своей жизни; приемы работы с источниками изобразительной наглядности, воссоздающими сами достижения духов​ной и материальной культуры. Сюда же относятся *познавательные задания*на освоение учениками соответствующего теоретического содержания, на вы​явление в предъявляемом учебном материале политических, общественных и других воззрений, а также сведений исторической морали, понятий истори​ческой этики, на определение общих гуманистических и национальных тра​диций в жизнедеятельности людей и т. д.

Приведенные приемы воспитания обязательно должны сочетаться с эмо​циональным воздействием и формированием оценочных суждений учащих​ся, так как без этого невозможно «присвоение» данных знаний учениками (переведение их в круг личностно-ценностных знаний).

Приемы эмоционального воздействия обеспечива​ют формирование нравственных и эстетических чувств учащихся. Они опираются на использование исторического содержания, связанного с воссозда​нием ярких исторических образов, поступков людей, их чувств и мыслей, с введением таких сведений о памятниках духовного наследия человечества, которые обеспечивают эмоциональную окраску их восприятия. В обучении истории основными приемами эмоционального воздействия являются *рас​сказ, картинное описание, персонификация, декламация*отрывков литератур​ных и художественных произведений, демонстрация произведений изобра​зительного искусства, прослушивание фоно- и магнитофонных записей, просмотр кино- и видеоматериалов. Наибольшую эффективность они ока​зывают при сочетании. Например, когда рассказ о блокаде Ленинграда со​провождают чтением стихов О. Бергольц, написанных в осажденном городе, прослушивание фрагментов Седьмой (Ленинградской) симфонии Д.Д. Шостаковича, показ кадров документальной кинохроники (фотодокументов) из жизни города в дни войны. Другой пример — демонстрация изображения Собора Василия Блаженного сопровождается чтением фрагмента стихотво​рения Д. Кедрина «Мастера» и прослушиванием русской духовной музыки. Важными условиями использования этих приемов являются создание внут​реннего настроя учеников на сопереживание, эмоциональный настрой само​го учителя, его мастерство во владении приемами яркой, выразительной речи. В противном случае также осуществляется воспитательный процесс, но это — воспитание равнодушия.

Приемы формирования оценочных суждений учащихся направлены на соотнесение излагаемых исторических сведений, содержащих воспитательный потенциал, с уже существующим у учеников личным опытом, с их ценностями жизни; на осмысление и переосмысление личного опыта школьников в вопросах, связанных со становлени​ем их жизненной позиции.

Оценочные суждения выражаются учениками на уровне эмоционального отклика по поводу изучаемого материала и на интеллектуальном уровне осознанных оценочных суждений и умозаключений, предопределяющих миро​воззренческую позицию личности, ее жизненные установки. Как правило, первый уровень более свойствен ученикам средних классов основной шко​лы, в старших классах происходит переход от первого уровня ко второму — уровню оценочных суждений.

При формировании оценок на эмоциональном уровне учитывается сформированность у учащихся умений выражать свои мысли в речевой фор​ме или при помощи других способов, например рисования. Как правило, эти оценки основываются на личном эмоциональном опыте учеников, обуслов​лены уровнем и культурой развития их чувственной сферы. В этом случае уместны задания, предлагающие ученикам описать, что они чувствуют в свя​зи с изучаемыми сведениями. Эмоциональные оценочные суждения также формируются в процессе написания учениками творческих сочинений, в художественном историческом творчестве (стихотворения, рисунки, музы​кальные произведения и т. д. на историческую тему).

При использовании приемов формирования ценностно-осознанных су​ждений учитывается уровень освоения теоретических знаний и конкретных исторических фактов, уровень развития способности учеников к анализу и синтезу в познании истории, владение приемами рассуждения, доказательства, умения вести диалог, развитие его рефлексивной сферы (самоанализа и самооценки). Ведущими приемами здесь являются познавательные задания, которые обеспечивают освоение учениками разнообразных видов оценоч​ных суждений:

\*​ исторические оценки, выявляющие воздействие изучаемого объекта на ход истории во времени и историческом пространстве, его значимости для развития различных областей жизнедеятельности людей;

\*​ нравственные оценки с позиций морали современного общества, а так​же этических норм изучаемой эпохи;

\*​ социально-политические оценки с позиций интересов различных по​литических сил, социальных групп общества;

\*​ правовые оценки с точки зрения их соответствия общепринятым пра​вовым нормам современного общества и общества изучаемой эпохи;

\*​ экономические оценки прогрессивности или целесообразности рас​сматриваемых явлений для развития хозяйства;

\*​ эстетические оценки художественных достоинств памятников истории и культуры, их значимости для развития культуры и т. д.;

\*​ оценки научной и воспитательной значимости исторической информа​ции.

К этим приемам относятся познавательные задания на определение зна​чения исторических событий, явлений, процессов, деятельности исторических лиц; на соотнесение разных видов оценочных суждений, в том числе оценок с позиций настоящего и прошлого; на обоснование, доказательство своих суждений; на определение уроков истории, соотнесение и оценку аль​тернативных точек зрения на ценности жизни людей; на сопоставление своей позиции с другими взглядами; на самоанализ и самооценку своих ценност​ных ориентации.

Важнейшее условие использования этих приемов воспитания — созда​ние в процессе обучения атмосферы доверия, условий, при которых ученики свободно высказывают свою точку зрения, даже если она противоречит пози​ции учителя и большинству мнений одноклассников, подчеркнуто вежливое и уважительное отношение учителя к мнению ученика. При анализе оценоч​ных ученических суждений учителем главное внимание следует уделять оценке их умений изложить свое мнение, обосновать его системой логиче​ских доказательств или фактами.

Приемы убеждения, которые применяет учитель, направлены на становление и коррекцию ценностных ориентации учащихся. Учитель вправе излагать и обосновывать свою позицию по тем или иным проблемам, имеющим воспитательное значение, используя для этого приемы *доказательства, эвристической беседы, дискуссии.*Оценочные суждения учащихся, находящиеся в рамках принимаемых современным обществом ценностей, не должны вызывать нареканий со стороны учителя.

Вместе с тем при формировании оценочных суждений учащихся учитель должен уметь прогнозировать возможность возникновения оценочных суж​дений негативного характера по поводу общепринятых ценностей жизни, высказываний, противоречащих правовым нормам, нормам морали, и быть готовым к ведению дискуссий, к использованию приемов убеждения. Целе​сообразнее всего в этих условиях беседа, вопросы которой направлены на вы​явление противоречий в суждениях ученика, в его аргументации своей пози​ции. Одним из наиболее эффективных способов действий в таких ситуациях является использование приема отстранения. Прием предполагает, после за​слушивания негативных позиций ученика, проведение беседы с классом в следующей логике: докажите, что ученик прав в своей позиции; докажите, что он не прав; определите, в какой степени можно говорить о том, что уче​ник прав или не прав.

Приемы развития коммуникативной культуры основываются на освоении учениками этических норм поведения и норм речевого этикета, в том числе правил ведения *дискуссии.*В основном приемы формирования коммуникативной культуры связаны с организацией внеклассной работы, проявляются в объяснении учащимся норм поведения, контроле за их соблюдением и коррекции со стороны учителя во время проведения различных мероприятий. В рамках предметного обучения задачи формирования коммуникативной культуры решаются при раскрытии знаний об исторической этике. На их основе возможно использование игровых приемов (например, в аристократическом салоне XIX в.). При анализе результатов действий ученика на уроке учителем или одноклассниками важно придавать этому обсуждению комплиментарный характер, строить вопросы к другим ученикам на рецензирование, ориентируя их на выявление позитив​ных сторон в деятельности рецензируемого, обучая корректным формули​ровкам замечаний. При этом могут быть задействованы в игровой форме нор​мы речевого этикета, заимствованные из прошлого.

Опыт развития коммуникативной культуры формируется при организа​ции работы учеников в парах, в группах, при этом нужно прогнозировать возможные конфликтные ситуации, предупреждать случаи психологической не​совместимости учеников в одной команде.

См. также *Воспитание в обучении истории, Метод обучения истории (общее понятие).*

**Метод использования технических средств обучения**предполагает органи​зацию процесса обучения на основе предъявления учащимся учебного мате​риала при помощи *средств обучения истории*(информационных материалов), предназначенных для технического оборудования. В зависим jcthот вида технических средств обучения (ТСО) различают приемы работы с динамиче​скими (видеокинофильмы, диафильмы), статичными (диапозитивы, изобра​жения диапроекторов), звуковыми ТСО и информационными компьютер​ными программами.

Общими методическими условиями использования ТСО являются: их соответствие содержанию уроков; выявление образовательного, развивающего и воспитательного потенциала, свойственного именно данному и ника​кому другому ТСО; оптимальный отбор ТСО для урока (кадры фильма, музы​кальные фрагменты и т. д.); активизация познавательной деятельности уча​щихся при использовании ТСО; возможность восприятия и освоения учащи​мися учебной информации с помощью данного вида ТСО (по размерам изображения, по скорости показа и т. д.).

Работа с ТСО строится на основе использования *устного и наглядного ме​тодов*обучения (описание изображения на слайде, беседа по просмотренно​му видеофрагменту и т. д.) и особенных приемов, свойственных только дан​ному методу: демонстрация динамических средств обучения, прослушивание фонозаписи, комментирование кадров (кинофильма). Особенные приемы находят применение во всех звеньях обучения: при создании мотивационной основы изучения материала (например, демонстрация фрагмента кинофиль​ма с занимательным сюжетом, объяснение которому будет дано в ходе урока); при изучении нового материала; при закреплении и проверке знаний (напри​мер, ученики должны отобрать из демонстрируемых слайдов те, на которых памятники культуры соответствуют изученному архитектурному стилю).

*Познавательные задания*должны отражать, учитывать и максимально ис​пользовать информационные особенности ТСО (например, доказать кадра​ми документальной кинохроники, что в стране происходила техническая ре​волюция, определить на основе прослушанных песен времен Великой Отечественной войны духовные ценности людей этого поколения). При работе с информационными мультимедийными компьютерными программами воз​можны познавательные задания на комплексное использование текстовых, звуковых и наглядных источников информации.

См. также *Метод компьютерного обучения истории.*

**Метод исследовательский**— способ организации познавательной дея​тельности учащихся по самостоятельному решению учебных проблем. Цель его использования — приобщение учеников к способам исторического по​знания, к научному ученическому творчеству. В методике обучения истории

исследовательский метод рассматривается со второй половины XIX в. В со​ветское время *И.Я. Лернер*включил его в свою классификацию методов обу​чения истории (см. *Метод обучения истории).*Ученый объяснил, что при ис​пользовании данного метода «ученик на доступном ему уровне попадает в положение, требующее не усвоения готового знания, а научного познания».

Применение исследовательского метода в обучении истории эффектив​но при наличии ряда условий:

\*​ решаемая проблема должна предполагать наличие у учеников мини​мального объема исторических знаний, достаточных, чтобы служить ориентационной основой в их самостоятельной деятельности;

\*​ у учащихся должны быть сформированы базовые умения самостоятель​ного приобретения, осмысления и применения исторических знаний;

\*​ предлагаемое познавательное знание должно быть ориентировано на творческий уровень деятельности ученика, в процессе которого он открывает
новые для себя знания, решает проблему, являющуюся для него «открытием».

Исследовательский метод может использоваться в познавательной дея​тельности учеников на уроке*(лабораторный урок, семинар, конференция*и т. д.), при их работе над *проектом,*в индивидуальной самостоятельной работе школьников над *докладами, рефератами*и т. д.

См. также *Проблемное обучение истории, Проектное обучение истории.*

**Метод компьютерного обучения истории**— особый способ организации деятельности учащихся на основе их взаимодействия с учебными *компьютер​ными программами по истории,*при котором функции организации, управле​ния обучением и оценки познавательной деятельности учащихся осуществ​ляет не учитель, а программа электронного средства обучения. Предполагает использование диалогового режима ЭВМ.

Метод компьютерного обучения стимулирует познавательный интерес учащихся к предмету, реализует индивидуальный подход к ученику в процессе обучения, способствует оптимальной организации учебного процесса. Главный потенциал метода компьютерного обучения связан с решением за​дач обучения и развития школьников. Метод компьютерного обучения эф​фективен при следующих условиях:

\*​ использовании учебных компьютерных программ, соответствующих учебной программе по истории, тематике урока, возрасту учеников и их познавательным возможностям;

\*​ наличии у учащихся элементарных умений работы с компьютерными средствами обучения;

\*​ проведении в достаточном объеме инструктажа для учеников о прави​лах выполнения компьютерной программы и оказании своевременной помо​щи по работе с программой;

\*​ дальнейшем использовании результатов компьютерного обучения в учебном процессе.

См. также *Компьютеризация обучения истории.*

**Метод лабораторно-исследовательский**— в советской методике 20-х гг. XX в. обозначение способа изучения истории, основанного на самостоятельной работе школьников с различными видами источников. Одним из созда​телей лабораторно-исследовательского метода являлся А.Е. Кудрявцев.

Применение лабораторно-исследовательского метода было вызвано стремлением активизировать познавательную деятельность ученика, развивать его самостоятельность с целью сделать приобретаемые учениками зна​ния более жизненными, связанными с современностью. Внедрение лабора​торно-исследовательского метода происходило в обстановке отмены класс​но-урочной системы, замены преподавания истории обществоведением, внедрением комплексных программ, отказа от использования учебников.

Работа по лабораторно-исследовательскому методу строилась следую​щим образом. Учащиеся получали от учителя задание по определенной теме (например, «Изучение деревни в прошлом и настоящем и знакомство с СССР как страной преимущественно земледельческой»). Задание могло выполняться группами учащихся. Ученики должны были познакомиться как с фрагментами истории феодально-крепостнических отношений, так и с со​временным состоянием деревни. С этой целью они изучали исторические ис​точники, литературу, проводили беседы с крестьянами (или представителями иных социальных групп), знакомились с их бытом, проводили экскурсии и т. п. На основе полученных материалов учащиеся готовили *доклады*(«Взаимо​отношения крестьян и помещиков», «Крестьянское хозяйство» и др.) и нагляд​ные материалы к ним (диаграммы, схемы, карты). Роль учителя сводилась к организации работы, консультированию учащихся, подведению итогов.

В конце 20-х гг. организация учебного процесса по лабораторно-исследо​вательскому методу была подвергнута критике за фрагментарность знаний учащихся, принижение роли учителя в процессе обучения. С восстановлени​ем преподавания истории его использование прекратилось. Опыт лаборатор​но-исследовательского метода был востребован в методике обучения исто​рии при разработке *лабораторного урока.*