

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Научная статья
УДК 372.893
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-42-53>

Использование опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе

Дмитрий Александрович Попцов¹

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, dilfinss@mail.ru*

Аннотация

Рассматривается потенциал применения опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в 11-м классе общеобразовательной школы как средство решения практических проблем в обучении истории в рамках обобщающих уроков. На основе анализа отечественной литературы выявлены основные подходы к использованию хронологических линий в обучении истории. Представлена дидактическая структура авторской опорной хронологической линии. Описаны основные ее элементы и их дидактические функции. Акцентируется внимание на положительном эффекте от синергии средств условно-графической наглядности (опорных сигналов и хронологической линии) в процессе обучения истории. Делается вывод о возможности построения повторительно-обобщающих уроков на основе опорных хронологических линий, а также использования их в качестве методического средства для структурно-функционального анализа материала при подготовке учителем урока истории. Намечены основные форматы уроков с использованием опорной хронологической линии.

Ключевые слова: *хронологическая линия, опорные сигналы, повторительно-обобщающий курс, старшая школа*

Для цитирования: Попцов Д. А. Использование опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 42–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-42-53>

METHODICAL TRAINING OF FUTURE TEACHER

Original article

Use of base chronological lines in teaching a repeated-generalizing history course in high school

Dmitry A. Poptsov¹

¹ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, dilfinss@mail.ru*

Abstract

The issue of the use of reference chronological lines in teaching a repetitive-generalizing course of history in the 11th grade of a general education school considered as a factor contributing to the solution of practical problems in teaching history within the framework of generalizing lessons. Based on the analysis of domestic literature, the main approaches to the use of chronological lines in teaching history are established. The didactic structure of the author's reference chronological line is presented. Its main elements and their didactic functions are described. Attention is focused on the positive effect of the synergy of the means of conditional graphic visualization - reference signals and the chronological line, in the process of teaching history. It is concluded that it is possible to build repetitive-generalizing lessons based on reference chronological lines, as well as to use them as a methodological tool for structural and functional analysis of the material when a teacher prepares a history lesson. The positive influence of the use of reference chronological lines on the formation of cognitive, logical universal educational actions of students, their generalization abilities is noted. The main lesson formats are indicated with a reference chronological line. The attention is focused on the positive effects of the use of the updated didactic structure of the chronological line in the course of the iterative-generalizing history course in high school.

Keywords: *chronological line, reference signals, generalizing course, senior school*

For citation: Poptsov D. A. Use of base chronological lines in teaching a repeated-generalizing history course in high school [Ispol'zovaniye opornykh khronologicheskikh liniy v prepodavanii povtoritel'no-obobshchayushchego kursa istorii v starshey shkole]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 1 (47), pp. 42–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-42-53>

Вокруг крупных дидактических единиц в школьном курсе истории ведутся постоянные споры исследователей, выдвигаются различные модели концентрического или линейного построения школьного предмета. Эта же проблема ставит перед учителями-практиками конкретные методические вопросы по организации образовательного процесса, актуализирует поиск новых средств и методов обучения истории.

Преподавание курса истории в основной и старшей школе в линейном формате оживило ряд проблем, которые связаны не столько с уже привычным многим учителя недостатком времени на изучение отдельных тем или даже разделов, сколько с результатами обучения в таком формате, которое в старшей школе порождает «эффект среднего звена». Данный эффект более отчетливо прослеживается в классах социально-гуманитарного профиля и заключается в отсутствии глубоких, структурированных знаний, а также умений и навыков исторического анализа у учащихся 10–11-х классов, необходимых им для сдачи государственной итоговой аттестации.

На суть этой проблемы, в частности, обращал внимание в своей монографии Н. Г. Дайри еще в 1953 г., когда писал о том, что «сложные исторические понятия вырабатываются у учеников на протяжении длительного отрезка времени» [1, с. 8–9]. Он установил, что многое из того, что изучается в 7–8-х классах, может быть глубоко понято и усвоено только в 10-м классе в силу возрастного развития, наличия багажа фактических знаний не только по истории, но и по другим предметам.

Если обратить пристальное внимание на процесс обучения истории в основной школе, то можно заметить, что, обучая истории, учитель постоянно сталкивается с ограничением времени. Во-первых, это приводит к чрезмерной обобщенности исторических фактов в ходе уроков изучения нового материала, отсутствию на них разнообразия конкретных, запоминающихся эпизодов, которые бы создавали в памяти ученика образы и маркеры эпохи, развивали бы у него навыки элементарной ориентации в историческом времени. Во-вторых, из-за недостаточности времени в основной школе на проведение обобщающих уроков практически отсутствует не только межкурсовая систематизация знаний и их закрепление, но и обобщение исторических фактов в ходе изучения крупных разделов. Этим, в частности, сильно страдает школьный курс всеобщей истории, в котором, например в 6-м классе, в зависимости от линейки учебников, нужно уложить 29/30 параграфов

в 28 часов программного времени, при этом, конечно, нет времени на проведение обобщающих уроков и промежуточный контроль.

На практике «галопирующий» характер обучения истории в основной школе, а также модель обучения истории в профильном 10-м классе, при которой материал XX в. изучается за один год (назовем этот формат XX/1), оставляют большие пробелы в знаниях у учащихся, которые в первую очередь дезорганизованы хронологически. Так, например, входной контроль по курсу истории, который проводился в МАОУ СОШ № 76 г. Северска, МБОУ СОШ № 87 г. Северска и МАОУ гимназии № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной г. Томска среди обучающихся 10–11-х классов в разное время на протяжении 2015–2022 гг., показывает наличие устойчивых проблем учеников старшей школы в определении последовательности исторических событий, их точной датировке, а также соотношении во времени исторических явлений и процессов. Еще хуже обстоят дела учащихся с установлением причинно-следственных связей событий, процессов и явлений. Об этих же проблемах свидетельствуют и аналитические материалы ФИПИ по результатам ЕГЭ по истории. Например, в одном из последних отчетов И. А. Артасов отмечает усиление новой тенденции – незнания учениками хронологии истории России, а также указывает на тот факт, что 60 % выпускников не справляются с заданиями на установление причинно-следственных связей [2].

«Эффект среднего звена» обостряется, когда учащийся, закончивший 10-й класс в формате XX/1, выбирает повторительно-обобщающий курс истории в 11-м классе для подготовки к итоговой государственной аттестации. Массив информации по XX в. за 10-й класс практически вытесняет из памяти учеников материал курса истории до 1914 г., который и так был усвоен второпях, поэтому грамотная организация повторения является необходимым условием для успешной сдачи экзамена выпускниками.

Однако до сих пор нет каких-либо актуальных методических рекомендаций, которые бы определяли наиболее эффективные способы систематизации и повторения исторических знаний учащимися 11-го класса в ходе повторительно-обобщающего курса в свете описанной выше проблемы. В этой связи стоит отметить статью В. В. Лесниченко, в которой указывается, что в 2000-е и 2010-е гг. в отечественной научной и методической литературе проблеме повторительно-обобщающих уроков истории не уделялось никакого внимания [3, с. 114]. Разумеется, в повторительно-обобщающем курсе действуют общие дидактические принципы обучения истории, применим весь арсенал методов, используемых педагогами в школьном курсе истории 5–11-х классов. Но специфика содержания курса заключается в том, что каждый урок является обобщающим. Достаточно взглянуть на параграфы учебников данного курса, чтобы понять размах дидактических единиц, когда в рамках одного параграфа мы изучаем всю первую половину XV в. или внешнюю политику всей второй половины XVIII в. [4]. Обобщения подобного масштаба требуют от учащихся прочного фундамента фактических знаний, которыми, к сожалению, обладают единицы выпускников. Специфика курса выражается и в его цели, каковой является подготовка учащихся к итоговой аттестации и вступительным испытаниям в вузы. Этот факт ориентирует учителя еще и на кодификатор элементов содержания ЕГЭ по истории, а также спецификацию контрольно-измерительных материалов экзамена. Примечательно, что кодификатор, в частности, дает элементы содержания, проверяемые с привлечением знаний по всеобщей истории, которая не изучается в повторительно-обобщающем курсе в 11-м классе. Спецификация же наглядным образом показывает важность хронологических знаний и умений выпускников, их способность устанавливать причинно-следственные связи исторических событий.

Учителя-практика описанная ситуация в первую очередь заставляет задуматься над методическим поиском средств и способов обучения, которые бы позволяли эффективно ликвидировать пробелы в памяти учащихся, восстанавливать или создавать хронологические связи материала, ориентировать учеников на постоянный поиск причинно-следственных связей. При этом целым рядом

исследователей отмечаются профессиональные дефициты учителей в предметных и методических компетенциях [5; 6]. Одним из способов решения указанных выше проблем может стать метод построения опорных хронологических линий на уроках истории в ходе повторительно-обобщающего курса в старшей школе.

Таким образом, целью данной статьи является дидактическое обоснование применения метода опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе.

Сегодня кажутся достаточно актуальными эмпирические и теоретические исследования методистов 1960–1980 гг. XX в. – А. А. Вагина [7], П. В. Горы [8], А. И. Стражева [9] и других исследователей методики обучения истории этого периода не только потому, что они разрабатывали методику в схожих условиях введения линейной системы обучения истории в школах и, как видно из исследований, сталкивались с теми же проблемами, но также и потому, что ими были созданы основные теоретико-методологические принципы обучения истории. Описываемый подход также тесно связан с методом опорных сигналов и опорных конспектов, который разрабатывался в 1980-х гг. В. Ф. Шаталовым [10]. Эти наработки дали теоретическую базу для проведения предлагаемого исследования. Описанные А. А. Вагиным и П. В. Горой дидактические принципы обучения истории выступили основой для моделирования структуры хронологической линии и ее описания.

Для доработки дидактической структуры хронологической линии также были проанализированы методические пособия Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой [11], М. В. Коротковой [12], ее же пособие в соавторстве со М. Т. Студеникиным [13], а также вузовские учебники тех же авторов.

Разработанный подход применялся в течение последних двух лет (2020–2022 г.) для организации обучения в ходе повторительно-обобщающего курса в 11-х классах МАОУ Гимназии № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной г. Томска. Работа включает в себя элементы самоанализа, а также результаты наблюдения за практикой нескольких учителей истории, использующих опорные хронологические линии в своей педагогической деятельности.

Основываясь на анализе «эффекта среднего звена» в старшей школе, а также на изучении методической литературы и педагогической практики, в начале исследования был сформулирован ряд идей, которые стали ориентиром для разработки подхода и конечного методического продукта. Во-первых, была выдвинута гипотеза о том, что работа над построением опорных хронологических линий в ходе образовательного процесса может стать основой любого обобщающего урока. Во-вторых, разработка дидактической структуры опорной хронологической линии может способствовать повышению эффективности деятельности учителя при подготовке урока, линия может стать методическим средством структурно-функционального анализа исторического материала. Для проверки данных гипотез необходимо расширить имеющиеся представления о хронологической линии и ее функциях в ходе учебного занятия.

Идею положить в основу урока работу с хронологической линией можно найти в работе Н. А. Коротковой [14] в описанном ею приеме «Река времени», правда, применительно к начальной школе. Методическая же литература по обучению истории содержит два основных варианта работы с хронологическими линиями. Например, разработки Г. И. Годера [15] и О. Ю. Стреловой [16] связывают работу по хронологическим линиям с различного рода познавательными задачами (проблемные вопросы, счет лет, уравнения, тесты и т. д.). В данном случае хронологические линии служат средством формирования хронологических знаний и умений учащихся на конкретных уроках и наиболее эффективны для применения в основной школе.

Другой, более широкий подход можно найти в исследованиях А. А. Вагина [7], П. В. Горы [8] и М. В. Коротковой [12], где авторы связывают работу по хронологическим линиям с иллюстрированием даты, силуэтным меловым рисунком, аппликацией, опорными сигналами. В этом случае работа с хронологическими линиями приобретает потенциал методического средства обобщения исто-

рического материала, его структурирования и систематизации учениками. Так, например, П. В. Гора писал, что, «такую работу можно проделывать по всему курсу, изучаемому в данном классе <...>. Силуэтные рисунки на ленте времени можно рассматривать как своеобразные опорные сигналы, помогающие комплексно восстанавливать в памяти хронологические даты и события по векам» [8, с. 108–109]. Таким образом, П. В. Гора акцентировал внимание на двух важных аспектах работы с хронологическими линиями, возможности их использования при обобщении и повторении материала, а также их синергии с опорными сигналами.

Однако наличие обобщающего потенциала еще не делает хронологическую линию средством структурно-функционального анализа для подготовки учителем урока или своеобразным каркасом урока, на котором может держаться изложение материала или сопутствующие задания для учащихся. Как ни странно, методические пособия обходят стороной описание дидактической структуры хронологической линии, а педагогические энциклопедии, толковые словари и учебники по методике упрощают само понятие «хронологическая линия». В большинстве учебников по методике обучения истории определение понятия «хронологическая линия» или «лента времени» не дано, а в статьях, посвященных этому вопросу, определения сводятся к тому, что дал М. Т. Студеникин – «это прямая линия, разделенная на равные отрезки, означающие определенное количество лет» [17, с. 120]. Отсюда возникает необходимость доработки дидактической структуры хронологической линии, которая бы могла использоваться учителем для подготовки и проведения обобщающего урока в рамках повторительно-обобщающего курса истории, а также самим учеником для самостоятельного анализа любых исторических фактов.

В хронологическую линию как методическое средство пространственно-временной организации дидактических единиц (главных и второстепенных фактов), изучаемых в курсе истории, предлагается включить ряд дополнительных элементов, чтобы она одновременно могла являться для ученика ориентировочной опорой темы, а также наглядно-образной моделью той или иной исторической эпохи. Ко всему прочему созданные дидактические блоки могут выступать каркасом урока, ориентирами в подготовке учителем обобщающего занятия, которые акцентируют его внимание на обязательном содержании урока и логике его построения. При разработке структурных компонентов линии в первую очередь учитываются проблемы выпускников с запоминанием хронологии исторических событий и выстраиванием причинно-следственных связей, которые необходимы им для успешного выполнения экзаменационных заданий ЕГЭ.

Общий вид предлагаемой дидактической структуры хронологической линии представлен на рис. 1.

Стоит отметить, что самоанализ и наблюдение за применением в ходе повседневной педагогической практики разработанной дидактической структуры хронологической линии приводят также

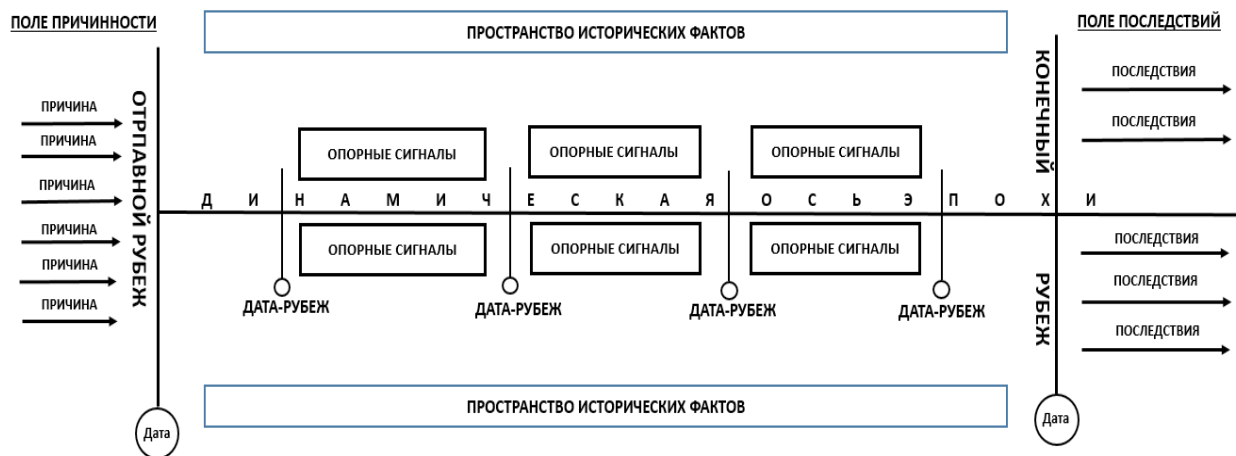


Рис. 1. Дидактическая структура хронологической линии

к идее о возможности построения трехэтапной дидактической структуры повторительно-обобщающих уроков в историко-обобщающем курсе в 11-м классе, а также организации уроков-практикумов с опорой на созданные хронологические линии. Повторительно-обобщающий урок и структуру линии можно вписать в трехэтапную рамку (рис. 2), а сам процесс повторения разделить и осуществлять в два такта: I – работа по созданию хронологической линии изучаемой эпохи (повторительно-обобщающий урок); II – работа над решением различных познавательных и экзаменационных задач с опорой на разработанную линию (урок-практикум). Подобный подход к организации курса соответствует условиям классно-урочной системы обучения в рамках сдвоенных уроков.

Разумеется, разработка дидактической структуры повторительно-обобщающего урока в рамках историко-обобщающего курса в старшей школе с учетом современных трендов в образовании, а также требований государственных стандартов и уже существующих наработок в этой области в отечественной научно-методической литературе представляется достаточно сложной задачей, перспективой дальнейшего исследования. Однако опираясь на практику использования описанного подхода, можно обозначить общие такты по разработке и проведению учителем повторительно-обобщающего урока с использованием опорной хронологической линии.

Линию условно можно разделить на три дидактических поля: поле причинности, пространство исторических фактов и поле последствий (рис. 1). Поскольку эти структурные элементы задают учителю конкретные педагогические задачи при разработке и проведении урока, они же могут выступать дидактическими этапами проведения занятия.

Этап актуализации знаний и целеполагания на уроке истории всегда тесно связан с выяснением причин изучаемых исторических фактов. Поле причинности хронологической линии ориентирует учителя на разработку этого этапа в ходе структурно-функционального анализа материала урока. Таким образом, обращение к предыдущему материалу, его разбор и связь с вновь изучаемыми данными становятся необходимым элементом занятия. При актуализации материала подобным образом перед учениками возникают вполне конкретные вопросы, которые служат целевыми ориентирами их деятельности: как изученное повлияло на ход событий? как изменялись конкретные явления и процессы в дальнейшем, к чему это привело и т. д.? Все это в значительной мере упрощает отбор учебного содержания для актуализации знаний и постановки целей урока, а также служит средством постоянного повторения предыдущего материала.

Поле причинности и последствий включает в себя отправной (дата начала исторического факта) и конечный (дата окончания исторического факта) рубежи. Наравне с конечным рубежом, отправной рубеж чаще всего является важной исторической датой или, как писал Ф. П. Коровкин, «опорной», то есть той, что прочно связана с изучаемым материалом [18, с. 156]. Поскольку в по-

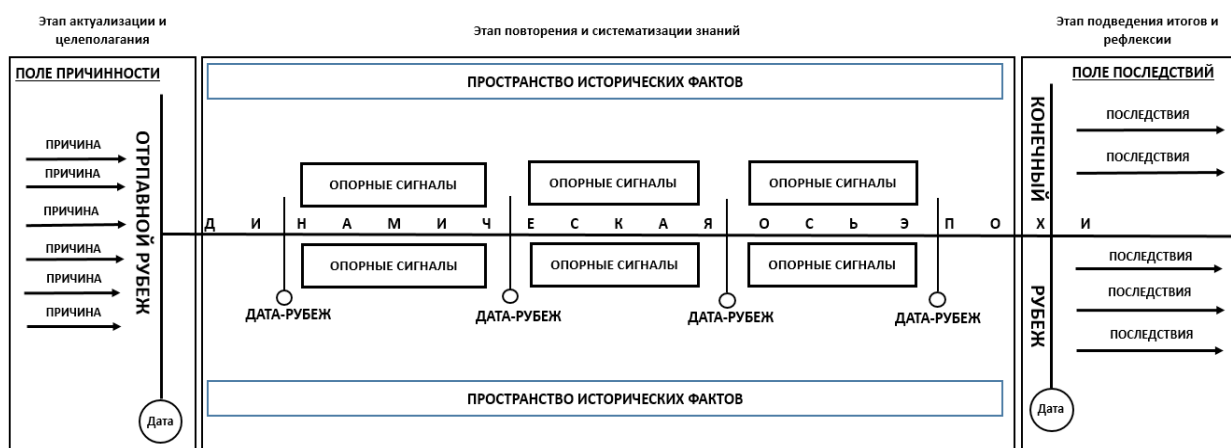


Рис. 2. Хронологическая линия в рамке трехэтапного урока

вторично-обобщающем курсе изучаются крупные дидактические единицы (периоды правления, крупные войны, развитие политических движений и т. д.), наличие отправного и конечного рубежа позволяет выделить хронологические рамки изучаемых событий, процессов и явлений, оживить в памяти ученика хронологический период. Часто такие «опорные» даты, знаменующие собой начало или конец какого-либо периода, можно увидеть в экзаменационных контрольно-измерительных материалах ЕГЭ, поскольку именно они являются узлами, соединяющими ткань исторического времени.

Поле причинности обозначено направленными к отправному рубежу горизонтальными стрелками, на которых учителем или учеником записываются основные причины изучаемого исторического факта. Данное поле может менять содержание в зависимости от характера изучаемого материала. Например, в нем можно размещать направления/задачи/проблемы внутренней или внешней политики, основные процессы/явления/тенденции, разворачивающиеся в ходе изучаемого периода. Данный структурный элемент линии ориентирует учителя при подготовке и проведении урока всегда обращать внимание учеников на ранее пройденный материал, искать и создавать связи между историческими фактами, а также выходить на этап целеполагания или построение гипотез через установление причинно-следственной связи. Все это делает данный элемент одним из самых важных в дидактической структуре линии, поскольку, как пишет А. А. Вагин, «самым существенным в содержании работы по закреплению – ее внутренней, психолого-методической стороной – является раскрытие и закрепление в сознании учащихся многообразных связей между изучаемыми историческими явлениями, между ранее усвоенными и впервые познаваемыми фактами, связей внутри изучаемой темы или между темами, разделами, частями школьного курса» [7, с. 114].

Основная часть линии – это пространство исторических фактов, которое представляет собой место характеристики исторических событий, явлений и процессов, а также место работы учителя и ученика с опорными сигналами. При работе с хронологическими линиями в описываемом формате в ходе повторительно-обобщающего курса истории на каждом уроке учителем должна ставиться цель создания образно-наглядной модели исторической эпохи, которая бы могла выступать ориентировочной опорой для учащихся в различных видах деятельности в ходе решения познавательных или экзаменационных задач в дальнейшем. В этом учителю помогают опорные сигналы, которые разрабатываются им в ходе подготовки урока и располагаются на хронологической линии.

На этапе повторения и систематизации знаний структура хронологической линии, в частности ограниченность дидактического поля пространства исторических фактов, ориентирует учителя в ходе подготовки повторительно-обобщающего урока работать с наиболее важными историческими фактами, прибегать к дедуктивному подходу, который позволяет определять границы уточнения главных фактов и целесообразность использования второстепенных фактов, значение которых, в отличие от процесса изучения нового материала в ходе обобщения и повторения, уменьшается. Разницу в главных и второстепенных фактах учитель может обозначать размером опорного сигнала, как это, например, показано на рис. 3.

Технология работы с опорными сигналами и дидактические требования к их разработке подробно описаны В. Ф. Шаталовым [10] и идеально подходят для обобщения и закрепления исторического материала, а также хорошо синергируют с разработанной хронологической линией, поскольку оба средства являются видом условно-графической наглядности. Соблюдая при создании опорных сигналов принципы лаконичности, структурности, наличия смысловых акцентов, автономности, ассоциативности и образности, доступности воспроизведения от руки, цветовой наглядности, учитель создает наглядно-образную модель эпохи, заключая в сигналы основные смыслы изучаемого материала.

Частный пример использования опорных сигналов отображен на рисунке (рис. 3), который представляет собой хронологическую линию, разработанную для урока по теме «Россия при первых Романовых». Опорные сигналы акцентируют внимание ученика на центральных явлениях эпохи Михаила Романова – деятельности Земского собора и патриарха Филарета, а также помогают

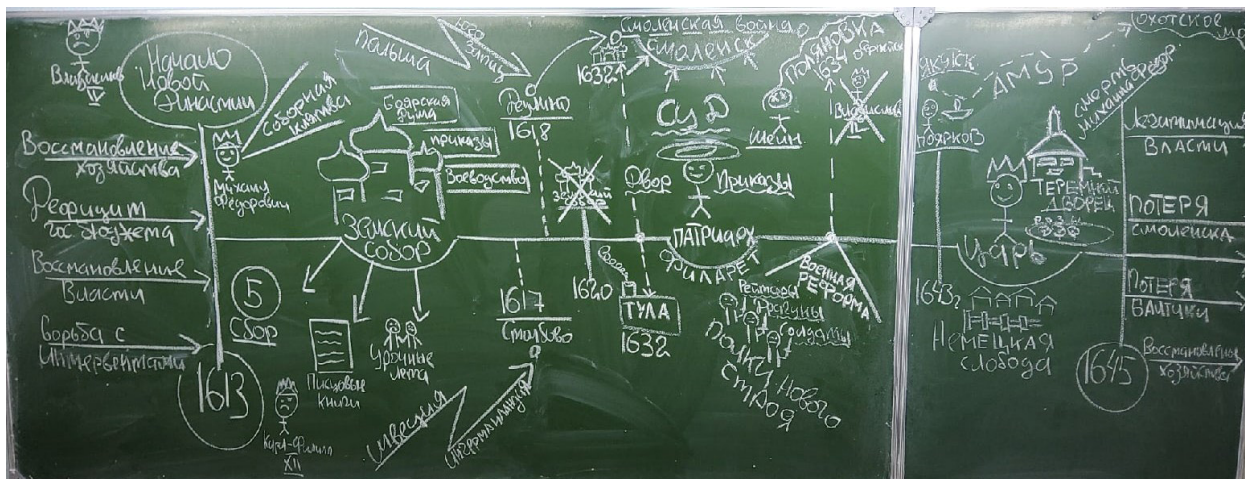


Рис. 3. Хронологическая линия к уроку «Россия при первых Романовых»

ученику на основе дополнительной информации реконструировать характеристику эпохи. Работая с крупными опорными сигналами, которые выражают сущностные явления эпохи, учитель, опираясь на дедуктивный метод (устно или с использованием познавательных задач), характеризует роль земских соборов и патриарха, с помощью дополнительных опорных сигналов создает зацепки в памяти учащихся о ключевых событиях и процессах изучаемого периода.

Однако поскольку в повторительно-обобщающем курсе изучаются наиболее общие процессы, явления и события, с которыми так или иначе учащиеся уже знакомы, учителю целесообразно создать ряд привычных сигналов, помогающих реконструировать историческую реальность, своеобразную легенду обозначений хронологической линии, которая бы служила опорой для анализа материала (рис. 4).

В структуре пространства исторических фактов имеются даты-рубежи, расположенные на динамической оси эпохи. Они могут являться «опорными» или второстепенными, а также служить средством выделения более мелких подпериодов в заданных хронологических рамках. В данном случае учителю важно графически развести в легенде линии опорных (важных) и второстепенных дат (рис. 4). Ориентация на даты-рубежи при работе с хронологической линией помогает ученику восстановить последовательную хронологию событий изучаемого периода.

На заключительном этапе урока учитель обращается к полю последствий, которое является средством закономерного подведения итогов изученного материала. Этот структурный элемент линии по аналогии с полем причинности, в зависимости от характера исторического материала, может содержать не только последствия событий, явлений или процессов, но также и итоги внешней или внутренней политики, рождение новых проблем или тенденций развития. Последнее, кстати, создает дополнительную смысловую нагрузку на дату конечного рубежа, которая в истории часто привязана к появлению новых исторических фактов. Например, 1815 г. – это не только год окончания наполеоновских войн, но и год создания новой системы международных отношений. Даты, «одетые» в последствия, создают у учащихся дополнительные связи между эпохами.

Поле последствий ориентирует учителя на законченность процесса обобщения, подведение итогов исторического развития внутри хронологического периода, организацию рефлексии материала учащимися путем возвращения к полю причинности, его сравнения с полем последствий. Грамотно построенные хронологические линии предыдущих эпох можно использовать для входа в новый материал, когда последствия развития одного периода выступают причинами развития другого. Все это позволяет восстановить в памяти учащихся правильные представления о последовательности исторических событий, что, с точки зрения А. А. Вагина, «является необходимым условием понимания истории» [7, с. 18].

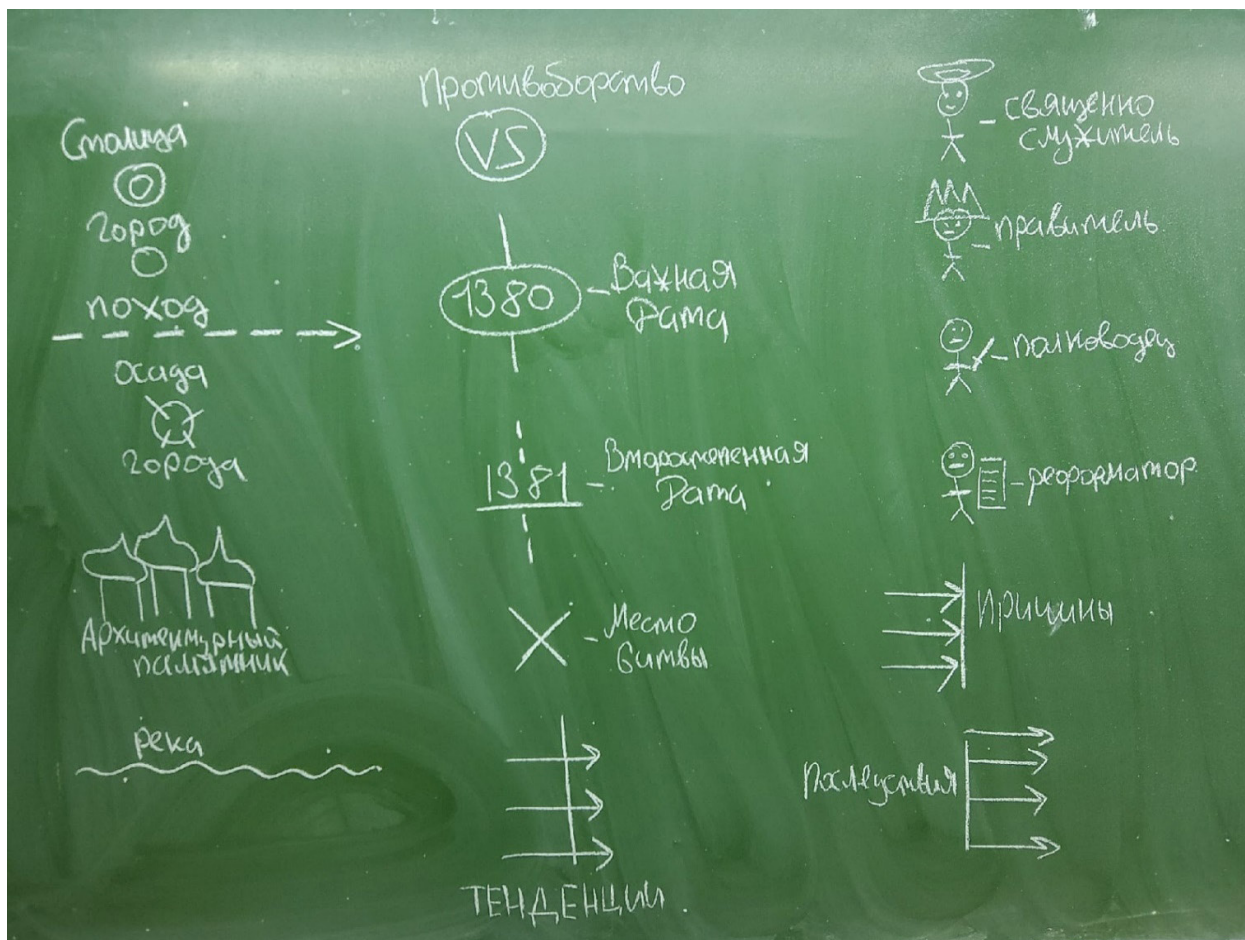


Рис. 4. Легенда хронологической линии

Надо отметить, что учителю не стоит понимать создание хронологической линии как некое формальное условие урока, на которое должны быть направлены все его усилия и все время образовательного процесса. Образное повествование и объяснение являются ключевыми методами при работе с опорными хронологическими линиями. Именно они позволяют оживить в памяти ученика события, сделать понятными процессы и явления, создать контекст для опорного сигнала. Включение в работу исторических источников сделает исторические факты насыщенными, продемонстрирует представления современников об эпохе, ориентирует ученика на принцип историзма в изучении предмета.

Ко всему прочему важнейшим элементом линии является обозначение географических объектов. Как указывал П. В. Гора, «подобно хронологии, локализация исторических событий и явлений содействует правильному пониманию исторического процесса и его закономерностей» [8, с. 109]. Синхронное использование исторической карты (в том числе контурной) при работе с хронологической линией является обязательным условием деятельности учителя при подготовке и проведении обобщающего урока. В этой связи стоит также отметить, что дидактическое пространство исторических фактов и сама структура хронологической линии никак не ограничивают учителя в подборе методов.

Исходя из сказанного, можно выделить несколько условных форматов работы с опорной хронологической линией в ходе повторительно-обобщающих уроков:

- лекционный, в рамках которого линия может создаваться путем лекционного изложения с использованием образного описания и объяснения исторической действительности, а также презентации и других видов наглядности;

– лекционно-практический: линия может создаваться в ходе образного описания и объяснения исторических фактов учителем с включением в этот процесс параллельной самостоятельной работы учеников с историческим источником или исторической картой;

– практический: линия может создаваться самими учениками в ходе самостоятельной работы или совместно с учителем в ходе решения различных видов познавательных задач (в данном случае линия может использоваться как шаблон задачи для характеристики крупной дидактической единицы, например войн, мероприятий внутренней политики и др., или как «зашифрованная эпоха», которую нужно описать, раскрыв сущность опорных сигналов);

– контрольно-измерительный, в рамках которого линия может использоваться для проведения хронологических диктантов, организации проверки знаний учащихся в форме устных или письменных ответов учащихся, докладов и др.

Разработка форм работы с представленной дидактической структурой хронологической линии, в свою очередь, открывает дополнительные горизонты для исследования, создания целостной технологии работы с опорными хронологическими линиями и на этой основе – психолого-педагогического обоснования трехэтапной структуры повторительно-обобщающего урока.

Таким образом, разрабатываемая дидактическая структура опорной хронологической линии может выступать методическим средством организации образовательного процесса в ходе повторительно-обобщающих уроков истории в старшей школе, а также служить вспомогательным средством структурно-функционального анализа в ходе подготовки учителя к занятию.

Отличительной чертой предлагаемого варианта опорной хронологической линии является ее доработанная структура. Причинно-следственные блоки линии направлены на развитие у учащихся логических универсальных учебных действий, необходимых выпускникам для решения экзаменационных задач ЕГЭ. Они же ставят перед учителем задачу сделать работу с причинно-следственными связями неотъемлемой частью урока. Работа с хронологическими рубежами линии способствует развитию хронологических знаний, которые в старшей школе, в силу своего объема, традиционно являются самыми сложными для запоминания. Параллельное использование при работе с линией опорных сигналов развивает у учащихся навыки моделирования, знаково-символические действия, умение с их помощью создавать во время урока наглядно-образную модель исторической эпохи, что способствует развитию памяти учащихся, их способности обобщать, видеть исторический период целиком, характеризовать его. Все это позволяет говорить о том, что опорная хронологическая линия может служить одним из средств ликвидации «эффекта среднего звена» в старшей школе, удобным инструментом подготовки учащихся к выпускным экзаменам.

Дидактическая структура линии также открывает возможности для создания трехэтапного алгоритма проведения повторительно-обобщающего урока, в котором этап актуализации и целеполагания связан с выяснением причин изучаемых событий, а этап повторения и систематизации знаний, в свою очередь, связан с повторительно-обобщающей характеристикой наиболее важных исторических фактов, этап подведения итогов и рефлексии – с изучением последствий исторического развития событий, явлений и процессов изучаемой эпохи. Подобный подход позволяет говорить о технологизации деятельности учителя при разработке им повторительно-обобщающего урока.

Практика использования опорных хронологических линий позволяет выделить ряд положительных эффектов при организации процесса обучения в таком формате. Во-первых, опорные хронологические линии реализуют принцип наглядности в обучении истории, упрощая процесс запоминания и повторения исторических фактов учащимися. Во-вторых, использование описанного подхода задает динамику урока, а также передает учащимся саму динамику исторического процесса, при обоснованном отборе методов ведет к частой смене деятельности учеников, положительно сказывается на их вовлеченности в образовательный процесс (этому способствует и то, что хронологическая линия легко интегрируется и синергирует с другими методами и приемами). В-третьих,

описанный подход позволяет подавать и повторять информацию крупными дидактическими блоками, акцентируя внимание учителя и учеников на работе с хронологией и причинно-следственными связями – неотъемлемыми чертами исторического процесса.

Список источников

1. Дайри Н. Г. Подготовка к экзаменам по истории в 9–10 классах. М.: Учпедгиз, 1953. 67 с.
2. Артасов И. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года // ФИПИ. URL: http://doc.fipi.ru/egge/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/is_mr_2021.pdf (дата обращения: 08.05.2022).
3. Лесниченко В. В. Роль повторительно-обобщающих уроков в обучении истории // Научно-практические исследования. 2017. № 7. С. 111–116.
4. Кириллов В. В., Бравина М. А. История. История России до 1914 г. Повторительно-обобщающий курс: учебник для 11 класса общеобразовательных организаций. Базовый и углубленный уровни / под ред. Ю. А. Петрова. 2-е изд. М.: Русское слово – учебник, 2020. 336 с.
5. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В. Форсайт профессиональных затруднений учителей // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 60–83.
6. Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Куровская Л. В. Диагностика профессиональных дефицитов и компетенций педагогов общего образования: кластерный анализ // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 472. С. 189–196.
7. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972. 351 с.
8. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 208 с.
9. Стражев А. И. Методика преподавания истории. М.: Просвещение, 1964. 287 с.
10. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 336 с.
11. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства: практ. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 160 с.
12. Короткова М. В. Наглядность на уроках истории: практ. пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 2000. 176 с.
13. Короткова В. М., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 1999. 194 с.
14. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 208 с.
15. Годер Г. И. Преподавание истории в 5 классе. М.: Просвещение, 1985. 205 с.
16. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. и др. Историческое образование в современной России. М.: Русское слово, 1997. 224 с.
17. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: 2000. 240 с.
18. Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей / отв. ред. Ф. П. Коровкин. М.: Просвещение, 1978. Ч. I. 287 с.

References

1. Dayri N. G. *Podgotovka k ekzamenam po istorii v 9–10 klassakh* [Preparation for exams in history in grades 9–10]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1953. 67 p. (in Russian).
2. Artasov I. A. *Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2021 goda* [Methodological recommendations for teachers prepared based on an analysis of typical mistakes of USE participants in 2021]. *FIPi* (in Russian). URL: http://doc.fipi.ru/egge/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/is_mr_2021.pdf (accessed 08 May 2022).
3. Lesnichenko V. V. *Rol' povtoritel'no-obobshchayushchikh urokov v obuchenii istorii* [The role of iterative-generalizing lessons in teaching history]. *Nauchno-prakticheskiye issledovaniya*, 2017, vol. 7, pp. 111–116 (in Russian).
4. Kirillov V. V., Bravina M. A. *Istoriya. Istoriya Rossii do 1914 g. Povtoritel'no-obobshchayushchiy kurs: uchebnik dlya 11 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy. Bazovyy i uglublennyy urovni*. Pod redaktsiyey Yu. A. Petrova [History. History of Russia until 1914. Revisiting and generalizing course: textbook for grade 11 of educational

- institutions. Basic and advanced levels. Ed. Yu. A. Petrova]. Moscow, Russkoye slovo – uchebnik Publ., 2020. 336 p. (in Russian).
5. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Foresight professional'nykh zatrudneniy uchiteley [Foresight of teachers' professional difficulties]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2022, vol. 24, no. 6, pp. 60–83 (in Russian).
 6. Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N. A., Kurovskaya L. V. Diagnostika professional'nykh defitsitov i kompetentsiy pedagogov obshchego obrazovaniya: klasternyy analiz [Diagnostics of professional deficits and competencies of general education teachers: cluster analysis]. *Vestnik Tomskogo gosuydarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, no. 472, pp. 189–196 (in Russian).
 7. Vagin A. A. *Metodika obucheniya istorii v shkole* [Methods of teaching history at school]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1972. 351 p. (in Russian).
 8. Gora P. V. *Povysheniye effektivnosti obucheniya istorii v sredney shkole* [Improving the effectiveness of history teaching in high school]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988. 208 p. (in Russian).
 9. Strazhev A. I. *Metodika prepodavaniya istorii* [History Teaching Methodology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 287 p. (in Russian).
 10. Shatalov V. F. *Eksperiment prodolzhaetsya* [The experiment continues]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 336 p. (in Russian).
 11. Vyazemskiy E. E., Strelova O. Yu. *Metodicheskiye rekomendatsii uchitel'yu istorii: Osnovy professional'nogo masterstva: prakticheskoye posobiye* [Guidelines for the History Teacher: Fundamentals of Professional Excellence: practical guide]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 160 p. (in Russian).
 12. Korotkova M. V. *Naglyadnost' na urokakh istorii: prakticheskoye posobiye dlya uchiteley* [Visibility in history lesson: practical guide for teachers]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 176 p. (in Russian).
 13. Korotkova V. M., Studenikin M. T. *Metodika obucheniya istorii v skhemakh, tablitsakh, opisaniyakh: prakticheskoye posobiye dlya uchiteley* [Methodology for teaching history in diagrams, tables, descriptions: practical guide for teachers]. Moscow, VLADOS Publ., 1999. 194 p. (in Russian).
 14. Korotkova N. A. *Obrazovatel'nyy protsess v gruppakh detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [The educational process in groups of children of senior preschool age]. Moscow, LINKA-PRESS Publ., 2007. 208 p. (in Russian).
 15. Goder G. I. *Prepodavaniye istorii v 5 klasse* [Teaching History in Grade 5]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985. 205 p. (in Russian).
 16. Vyazemskiy E. E., Strelova O. Yu. et al. *Istoricheskoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii* [Historical education in modern Russia]. Moscow, Russkoye slovo Publ., 1997. 224 p. (in Russian).
 17. Studenikin M. T. *Metodika prepodavaniya istorii v shkole: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Methods of teaching history at school: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, 2000. 240 p. (in Russian).
 18. *Metodika obucheniya istorii v sredney shkole: posobiye dlya uchiteley. Chast' I.* Otvetstvennyy redaktor F. P. Korovkin [Methods of teaching history in secondary school: teacher's guide. Part I. Ed. F. P. Korovkin]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1978. 287 p. (in Russian).

Информация об авторах

Поццов Д. А., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, г. Томск, Россия, 634061).
E-mail: dilfinss@mail.ru

Information about the authors

Poptsov D. A., post-graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: dilfinss@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 18.08.2022; accepted for publication 09.01.2023