



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕНТРОВ: ОПЫТ БЕЛАРУСИ

М. А. КРАСНОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, старший научный сотрудник Центра истории науки
и архивного дела Института истории
Национальной академии наук Беларуси
krasnovs@rambler.ru

В статье представлена модель школьного исторического образования Республики Беларусь. Автором обоснована целесообразность обучения истории на основе концентриков, указаны принципиальные отличия целевого, содержательного и деятельностного компонентов при изучении истории на разных концентриках. Рассмотрены особенности представления содержания проблемно-теоретического курса и его конструирования в учебниках по истории.

The article presents a model of school historical education in the Republic of Belarus. The author substantiates the expediency of studying history on the basis of a concentric approach, points out the fundamental differences in the target, content and activity components when studying history at different spirals, shows the peculiarities of presenting the content of a problem-theoretic course and the specifics of its construction in history textbooks.

Ключевые слова: *концентризм в обучении, проблемно-теоретический курс, интертекст, понятийный уровень познания, методологические знания, историографический источник, текст*

Key words: *concentricity in teaching, problem-theoretical course, intertext, conceptual level of knowledge, methodological knowledge, historiographic source, text*

Создание единого образовательного пространства Беларуси и России предполагает наличие единого образовательного контента и единых требова-

ний к результатам учебно-познавательной деятельности учащихся. К сожалению, в процессе обучения истории Россия и Беларусь идут разными путями, в частности

это относится к структуре школьного исторического образования. Следует отметить, что вопрос о структуре — это вопрос не формальный. Обучение на основе линейного и концентрического подходов дает совершенно разные результаты.

Попытки перестроить процесс обучения истории на основе концентров в советский и постсоветский период предпринимались неоднократно. Так, в СССР в 1959 году было введено обязательное восьмилетнее образование, в связи с чем возникла необходимость получения учащимися на этой обязательной ступени завершеного (в определенной степени) образования.

Школьное историческое образование выстраивалось на основе трех концентров: эпизодический курс в 4-м классе, элементарные курсы всеобщей истории и истории СССР с 5-го по 8-й класс и систематические курсы истории СССР, а также новой и новейшей истории зарубежных стран в 9—11-х классах [13]. Однако 14 мая 1965 года ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли Постановление «Об изменении порядка преподавания истории в школах», которое возвращало линейную структуру школьного исторического образования [14] с сохранением пропедевтического курса по истории СССР в 4-м классе. В статье «Навстречу новому учебному году», опубликованной в журнале «Преподавание истории в школе», отмечалось, что «в программах, учебниках, на практике преподавания не удалось достаточно отчетливо выявить различия в содержании обучения на разных концентриках» [11, с. 6].

Вновь к концентрической структуре обратились после распада Советского Союза. В России с 1993/1994 учебного года был осуществлен переход с линейной на концентрическую структуру: основная школа (5—9-й класс) — первый концентр; полная средняя школа (10—11-й класс) — второй концентр. В начальной школе сохранялся пропедевтический курс отечественной истории.

В 2016/17 учебном году без особых обоснований начался переход к линейной структуре школьного исторического образования.

В современной Беларуси преподавание истории на основе концентров происходило с 1992 по 2008 год. С 2008 по 2015 год обучение истории было перестроено по линейному принципу, а в 2015 году вновь вернулись к концентрикам.

Обучение истории на основе концентров вызывает целый ряд проблем как в преподавании, так и в репрезентации учебного материала в учебных пособиях. Основная проблема заключается в непонимании различий обучения истории на разных концентриках.

Обучение истории на основе концентров вызывает целый ряд проблем как в преподавании, так и в репрезентации учебного материала в учебных пособиях. Основная проблема заключается в непонимании различий обучения истории на разных концентриках. До сих пор бытует ошибочное мнение, что концентрическое обучение основано на увеличении объема фактологического материала, его повторе (но за короткий период), следствием чего являются затраты учебного времени, перегрузка учащихся, снижение их интереса к предмету. Однако мировой опыт (а также опыт обучения истории на основе концентров в дореволюционной гимназии, да и современный отечественный опыт) демонстрирует эффективность такого обучения истории.

Анализ обучения истории на основе концентров в советской и постсоветской школе свидетельствует о том, что существующие проблемы связаны не столько с самим концентрическим построением школьных курсов истории, сколько с непониманием того, чем отличаются цели и содержание образования, методы обучения, представление учебного материала в учебных пособиях на разных концентриках и, к сожалению, со стереотипами учителей, их нежеланием осваивать непривычные подходы к обучению. Среди многочисленных современных научных исследований, посвященных изучению проблемы обучения истории на основе кон-

центров, можно отметить исследования Л. Н. Алексашкиной, В. С. Блохина, М. А. Красновой [1; 3; 9].

Построение школьных курсов истории на основе концентров вызвано прежде всего тем, что для понимания истории учащимся необходим социальный опыт, которого у них недостаточно. Поэтому обучение истории на разных концентраторах имеет разные цели, усложняются и учебный материал, и способы учебно-познавательной деятельности. Содержание концентров может быть разным. Однако важно понимать, что обучение на основе концентров базируется на том, что новые знания формируются не аддитивным путем, то есть не простым добавлением новых знаний к уже имеющимся, а через перестройку, реструктурирование прежних знаний, переход от представлений к понятиям, то есть постановку новых вопросов, более глубокое проникновение в сущностную сторону изучаемых явлений.

Концентризм как принцип построения школьных курсов — явление для педагогики не новое. Он основан на объективных законах усвоения знаний учащимися. Концентризм нужен тогда, когда в силу возрастных психологических особенностей учащиеся не могут усвоить учебный материал в должной степени и с должной глубиной. Освоение учебного материала на основе концентров предполагает не просто повторение и нара-

Освоение учебного материала на основе концентров предполагает не просто повторение и наращивание объема фактологических знаний, а освоение материала на более высоком уровне.

щивание объема фактологических знаний, а освоение материала на более высоком уровне. Как правило, первоначальный этап обучения на основе концентров ха-

рактеризуется формированием общего представления о предмете обучения, накоплением фактов, особым значением чувственного восприятия предметов и явлений. Затем обучение становится систематичным, принимает характер теоретических обобщений с более глубоким проникнове-

нием в сущность рассматриваемых явлений и процессов [7].

Концентрическая структура в большей степени учитывает возрастные познавательные возможности учащихся. Переход от одного возрастного периода к другому сопровождается качественными изменениями в развитии личности ребенка: физиологическими, когнитивными, интеллектуальными. Именно поэтому обучение на каждой ступени должно принципиально отличаться. И психологи, и педагоги едины в том, что содержание, глубина и сложность учебного материала, а также способы познания должны дифференцироваться в зависимости от возраста человека, основываться на возрастных и познавательных возможностях обучающихся.

По своим психологическим особенностям учащиеся 10—11-х классов (15—18 лет) соответствуют раннему юношескому возрасту. Они кардинально отличаются от подростков, что существенно влияет на восприятие ими исторического материала. Новообразования когнитивных процессов и интеллектуальных способностей в этом возрасте проявляются в скорости решения задач интеллектуального характера и качестве мыслительных процессов.

С точки зрения социального развития важной особенностью старшего школьного возраста можно считать нацеленность на будущее. Именно в это время формируется устойчивая система ценностей, развивается эмоциональная сфера, появляется стремление к познанию реального мира, общих законов природы и общества, а также к самоанализу и самооценке. В это же время развивается абстрактно-логическое мышление: склонность к обдумыванию противоречивых явлений, понятийным построениям. Интеллектуальное развитие у старшеклассников проявляется в способностях обнаруживать связи между двумя и более переменных или разбираться в сложных отношениях; выстраивать предположения о возможном влиянии одной или нескольких переменных на другую переменную; объединять и разделять

переменные в процессе гипотетического дедуктивного конструирования («если это верно, то произойдет то-то»), в результате чего наиболее вероятная возможность прогнозируется еще до опытной проверки. Для старшеклассников характерны тяга к обобщениям, поиску сущности и смысла, общих принципов и законов, стоящих за частными фактами; развитие критичности мышления (принятие к сведению, заучивание сохраняются лишь частично). Кроме этого, учащихся 10—11-х классов отличает стремление к логическому упорядочиванию и систематиза-

ции, выявлению универсальных закономерностей, самостоятельному нахождению способов обобщенной ориентировки в материале. Они могут размышлять о социальных проблемах в масштабах страны, человечества. Мыслительная деятельность в старшем школьном возрасте более активна и самостоятельна, а поведение становится целенаправленным, сознательным, волевым [6; 10].

То, как сегодня выглядят структура и содержание школьного исторического образования в Беларуси, отражено в таблице.

Структура и содержание школьного исторического образования в Беларуси

Классы	Беларусь	
4-й	Содержательный блок «Мая Радзіма — Беларусь» в рамках учебного предмета «Человек и мир» — один час в неделю (35 часов в год)	
5-й	История Древнего мира — два часа в неделю (70 часов в год)	—
6-й	История Средних веков, с конца V века по XV век — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси с древнейших времен до конца XV века — один час в неделю (35 часов в год)
7-й	История Нового времени: XVI—XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси: XVI—XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)
8-й	История Нового времени: XIX — начало XX века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси: конец XVIII — начало XX века — один час в неделю (35 часов в год)
9-й	История Новейшего времени: с начала XX века (1918 год) до начала XXI века — один час в 1-м полугодии, два часа — во 2-м полугодии (52 часа в год)	История Беларуси: с начала XX века (1917 год) до начала XXI века — один час в неделю (35 часов в год)
10—11-й	Всемирная история с древнейших времен до конца XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси с древнейших времен до конца XVIII века — один час в неделю (35 часов в год)
	Всемирная история: XIX — начало XXI века — один час в неделю (35 часов в год)	История Беларуси: XIX — начало XXI века — один час в неделю (35 часов в год)

На первом концентре в 4-м классе изучается содержательный блок «Мая Радзіма — Беларусь», значительную часть которого составляют рассказы по истории Отечества. Основная цель обучения на этом концентре заключается в том, чтобы в яркой, эмоциональной форме дать учащимся наиболее общее представление об истории своей Родины, привлечь их к ее изучению; вызвать чувство гордости, патриотизма и любви к стране, в которой живут; подготовить к восприятию систе-

матизированных исторических знаний. Важную часть курса составляет исследование истории своего края, так как этот материал наиболее близок и доступен учащимся. В результате обучения учащийся должен быть подготовлен к систематическому освоению истории, не потеряв к ней интереса. На этом основаны ключевые принципы построения курса, его представление в учебнике и особенности преподавания: занимательность и наглядность, ярко выраженный воспитательный

аспект, включение материала по истории своего края. Для рассмотрения должны отбираться такие события и личности, которые могут служить предметом гордости, объектом для подражания, чьи образы помогут ребенку сформировать национальное самосознание, научат гордиться страной, в которой они живут. Восприятие учащимися исторических образов должно быть, прежде всего, эмоциональным. Именно поэтому данный курс представлен эпизодическими рассказами, часто не имеющими между собой причинно-следственных связей [8].

На *втором концентре* в 5—9-х классах осуществляется систематическое изучение истории: всемирная и отечественная история исследуются в хронологической последовательности с древнейших времен до настоящего времени. Основная цель обучения на этом концентре: усвоить важнейшие факты, характеризующие исторический процесс в целом и различные стороны развития общества с раскрытием наиболее существенных причинно-следственных связей, ряд основных исторических понятий в их системе и взаимосвязи, а также овладеть основными специальными способами познания исторической действительности, получения и оперирования «готовыми» знаниями. В связи с этим содержание систематического курса представлено в учебниках

Рассмотрение в средней школе на одном учебном занятии большого количества событий значительных временных промежутков, акцентирование внимания на изучении исторических явлений и процессов, тенденций и закономерностей приводит к необходимости панорамного представления учебного материала.

как последовательное, нарративное изложение исторических событий с их объяснениями и оценками. Изучение истории на этом концентре является одним из элементов формирования функциональной грамотности, обеспечивая учащихся необходимыми знаниями, умениями и

навыками для нормальной жизни и деятельности в конкретной социально-культурной среде.

Третий концентр представлен в стар-

ших классах проблемно-теоретическим курсом истории. Результаты научных педагогических исследований, опыт Беларуси и других стран, возрастные психологические особенности старшеклассников позволяют определить цели обучения истории, особенности представления учебного материала и методики обучения в рамках проблемно-теоретического курса. Преподавание истории на этом концентре направлено на формирование у учащихся целостного представления об историческом процессе (от появления человека современного типа до начала XXI века) на гражданское воспитание, а также подготовку к жизни и деятельности в условиях становления правового государства и гражданского общества в нашей стране, ориентацию в динамично развивающемся политическом и информационном пространстве [15].

Содержательно на этом уровне можно рассматривать проблемные вопросы исторической науки, подчеркивая неоднозначность восприятия и интерпретации событий истории и современности, роль случайностей и возможность альтернатив. С точки зрения методики механизмом проблемности могут выступать методы проблемного обучения, а его высшим уровнем — исследовательский метод.

Рассмотрение в средней школе на одном учебном занятии большого количества событий значительных временных промежутков, акцентирование внимания на изучении исторических явлений и процессов, тенденций и закономерностей приводит к необходимости панорамного представления учебного материала, объяснению (*почему* произошло), а не описанию (*как* произошло). В связи с этим одной из задач обучения на третьей ступени должна стать систематизация и обобщение знаний учащихся и осознание на этой основе тенденций и закономерностей исторического развития. Поэтому содержание учебного материала должно представлять собой не последовательное, нарративное описание, а интертекст, для пони-

мания которого необходимо предшествующее знание, или «внетекстовое знание» (терминология У. Эко), причем полученное не только на уроках истории.

Познание в процессе школьного обучения проходит тот же путь, что и научное познание: сначала (в базовой школе) накапливается информации, полученные факты осмысливаются и описываются на языке науки, происходит их первичная систематизация (эмпирический уровень). Затем (в старших классах) познание на основе углубленного анализа проникает вглубь предмета, переходит от его внешней стороны к внутренней, от случайных его сторон к сущности, стремясь объяснить закономерности развития, построить теоретическую модель (теоретический уровень).

Соответственно, на новый уровень должна выйти работа с понятиями. Общеизвестна классификация понятий, разработанная Н. В. Андреевской и А. А. Вагиным [2]. По степени обобщенности выделяют *частно-исторические, общеисторические и социологические* понятия. Сравнительно простыми для изучения являются понятия *частно-исторические*. Их круг достаточно широк в рамках систематического курса (5—9-й класс). Если значение *частно-исторических* понятий может быть раскрыто на одном уроке, то чем выше степень обобщенности, тем сложнее понятие для изучения, поэтому процесс может быть растянут от нескольких уроков до нескольких лет. Парадокс заключается в том, что, приступая к изучению истории Древнего мира в 5-м классе (10—11 лет), учащиеся вводятся в круг таких сложных общеисторических и социологических понятий, как «государство», «демократия», «олигархия», «республика», «империя», «религия» и т. д. Конечно, в последующих классах они уточняются и дополняются, но поскольку их изучение разорвано во времени, то далеко не всегда они складываются у учащихся в целостную картину, а часто воспринимаются однобоко и упрощенно.

В рамках третьего центра объяснение исторических фактов должно быть представлено через призму общеисторических и социологических понятий, работу над которыми необходимо выстраивать по методу восхождения от абстрактного к конкретному.

При этом усвоение общеисторических и социологических понятий базируется на *частно-исторических* понятиях. Это позволяет подняться на *понятийный* уровень познания, который предполагает особую форму понимания.

М. А. Холодная отмечает, что *понятийная репрезентация* принципиально отличается от *перцептивной* (представления) и выделяет следующие ее отличительные черты:

- ✓ дифференцированное отражение объекта или явления, предполагающее осознание некоторой совокупности признаков объекта (его свойств, качеств, закономерностей его существования, отношений и связей с другими объектами и т. д.);

- ✓ синтезирование признаков обобщаемых, более частных понятий в итоговом обобщающем понятии;

- ✓ упорядочивание отображенного множества признаков по степени их общности — процесс иерархизации;

- ✓ мысленное разграничение существенных и несущественных признаков отображаемого объекта или явления [16].

Отнесение истории к наукам, базирующимся на *идиографическом* методе, приводит к тому, что данная учебная дисциплина представляет собой главным образом описание уникальных, неповторяющихся событий, а это ослабляет ее теоретическую составляющую как учебного предмета, представленную преимущественно причинно-следственными связями и *понятийным* аппаратом. Поэтому именно на третьей ступени необходимо закладывать основы теоретического осмысления исто-

В рамках третьего центра объяснение исторических фактов должно быть представлено через призму общеисторических и социологических понятий, работу над которыми необходимо выстраивать по методу восхождения от абстрактного к конкретному.

рического процесса. Для этого учебный материал должен иметь относительно высокую степень теоретизации и методологизации знаний. Включение знаний по методологии науки, философии и методологии истории должно дать учащимся инструментарий к самостоятельному познанию исторической и современной социальной действительности. Сегодня активно исследуется включение методологических знаний в процесс обучения практически всем учебным предметам: физике (Ю. Б. Альшулер, Н. В. Кочергина), математике (М. В. Шабанова), химии (Д. И. Мычко), истории (Л. Н. Алексашкина, М. А. Краснова). Следует отметить, что в британском и французском образовании знание фактологии считается второстепенным элементом обучения, а основными являются *методология, теория и критический подход* к различным интерпретациям. Знания о методологии исторического познания, а также личный опыт учебной историко-познавательной деятельности имеют особую ценность в контексте решения проблем социализации учащихся. Для того чтобы грамотно работать с информацией, формировать собственное отношение к событиям прошлого и настоящего, необходимо владеть навыками научного исторического исследования, приемами критического анализа различных источников информации, понимать, как создается научное историческое знание и чем оно отличается от обыденного и мифологического.

Нам представляется важным научить школьников работать не только с первичными историческими источниками, но и с вторичными, историографическими, что возможно сделать именно в рамках проблемно-теоретического курса.

Главным инструментом изучения истории служат исторические источники, важность работы с которыми отмечали практически все специалисты, занимающиеся методикой обучения истории. Необходимо отметить, что это одно из базовых умений, которым должны овладеть учащиеся, поскольку оно лежит в основе такой метапредметной компетенции, как работа с

информацией. Именно в процессе работы с историческими источниками развивается критическое мышление учащихся.

В базовой школе дети учатся работать с первичными историческими источниками. Отметим, что сегодня существует достаточно хорошая методика их использования в процессе обучения истории. Однако анализ учебных пособий по истории показал, что в подавляющем большинстве случаев исторические источники служат для иллюстрации положений основного текста, а работа с ними сводится главным образом к извлечению информации для конкретизации изучаемого исторического материала. Формы работы с историческими источниками остаются примерно одними и теми же как в 5-м, так и в 11-м классе. Если школьное историческое образование рассматривать с точки зрения социализации учащихся, а также учитывать необходимость и возможность усложнения форм работы с историческими источниками, то следует отметить, что в своей последующей жизни человек получает историческую информацию не только и не столько из исторических источников: тот, кто хочет расширить свои знания по каким-либо отдельным вопросам истории, опирается в первую очередь на научные исследования историков. Поэтому нам представляется важным научить школьников работать не только с первичными историческими источниками, но и с вторичными, историографическими, что возможно сделать именно в рамках проблемно-теоретического курса. Изучение историографических источников позволит увидеть, как менялись формы исторического познания, являясь отражением особенностей исторического времени, типа культурной и цивилизационной организации общества, понять, почему существуют разные интерпретации. Кроме того, учащимся могут быть представлены отдельные ключевые исследования по той или иной теме, позволяющие ввести их в круг научной исторической литературы, то есть школьный курс исто-

рии можно рассматривать как своего рода введение в историографию.

При обучении школьников работе с историографическим источником следует помнить, что исследование в нем представлено через мировосприятие автора, его создавшего. Это чрезвычайно важно, так как понимание автором исторического процесса влияет на то, как исторический нарратив представлен в его исследовании. Поэтому нельзя анализировать историографический источник без знаний о том, в каком времени и условиях он создавался, каковы научные взгляды его создателя. Как отметил российский исследователь Д. П. Исаев, «историографический источник как интеллектуальный продукт становится в первую очередь источником информации о его творце и исторической (шире — научной) культуре его времени» [5, с. 107].

Важную роль в обучении истории играет умение работать с разными видами текстов. В семиотике под текстом понимают особую форму представления информации о внешней по отношению к тексту действительности; объединенную смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются цельность и связность [12]. Текст как семиотическая категория не обязательно связан только со словесным текстом. Любая знаковая система, имеющая целостность и связность, является

текстом: произведения искусства, карты, танцы, обряды и т. д. Все эти виды текстов предназначены для активной работы:

получения новой дополнительной информации, анализа, выявления тенденций и закономерностей развития, формулирования выводов.

Таким образом, концентрическая структура школьного исторического образования соответствует возрастным психологическим особенностям старшеклассников. Изучение истории на основе концентров имеет ряд преимуществ при условии правильного определения в каждом из концентров целей, объема, содержания исторического материала, требований к подготовке учащихся для каждого концентра, использования соответствующих методов обучения.

Изучение истории на основе концентров имеет ряд преимуществ при условии правильного определения в каждом из концентров целей, объема, содержания исторического материала, требований к подготовке учащихся для каждого концентра, использования соответствующих методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексашина, Л. Н.* Методологические основы школьного курса истории : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. Н. Алексашина. — Москва, 1999. — 51 с.
2. *Андреевская, Н. В.* Очерки методики истории. V—VII классы / Н. В. Андреевская. — Ленинград : Просвещение, 1958. — 285 с.
3. *Блохин, В. С.* Теоретические основы и практика реализации концентров в школьном историческом образовании (вторая и третья ступени обучения) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. С. Блохин. — Екатеринбург, 2004. — 254 с.
4. *Вагин, А. А.* Методика обучения истории в школе / А. А. Вагин. — Москва : Просвещение, 1972. — 354 с.
5. *Исаев, Д. П.* «Историографический источник»: проблемы истории и интерпретации понятия / Д. П. Исаев // Новое прошлое / The New Past. — 2019. — № 2. — С. 98—114.
6. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1989. — 256 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 томах. Том 1 / под редакцией В. Г. Панова. — Москва : Большая Российская Энциклопедия, 1993. — 607 с.

8. *Краснова, М. А.* «Мая Радзіма — Беларусь» как историческая пропедевтика / М. А. Краснова // Пачатковая школа: сям'я, дзіцячы сад, школа. — 2009. — № 4. — С. 15—17.

9. *Краснова, М. А.* Проблемно-теоретическое изучение истории: содержательные и методические аспекты / М. А. Краснова // Гісторыя і грамадазнаўства. — 2020. — № 4. — С. 26—34.

10. *Лейтес, Н. С.* Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. — Москва : Педагогика, 1971. — 280 с.

11. Навстречу новому учебному году // Преподавание истории в школе. — 1965. — № 4. — С. 3—10.

12. Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. — Москва : Советская энциклопедия, 1990. — 688 с.

13. О некоторых изменениях в преподавании истории в школах : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов. 1917—1973 гг. / составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — Москва : Педагогика, 1974. — 560 с.

14. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа сборник документов. 1917—1973 гг. / составители : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — Москва : Педагогика, 1974. — 560 с.

15. Образовательный стандарт среднего образования / Образовательный стандарт общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26.12.2018 № 125. — URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).

16. *Холодная, М. А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — Москва : Институт психологии РАН, 2012. — 287 с. — ISBN 978-5-9270-0240-5.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Методист образовательной организации дополнительного образования детей: современные требования и инновационный потенциал: Сборник методических материалов / Сост.: М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. 186 с.

Материалы сборника направлены на повышение эффективности организации образовательного процесса в образовательных организациях дополнительного образования, в детских объединениях различной направленности. Представлены методические материалы, разработки и рекомендации по организации методической и педагогической деятельности специалистов дополнительного образования. Сборник является первым в запланированной серии изданий и адресован специалистам сферы дополнительного образования обучающихся: методистам, руководителям, педагогам-организаторам и педагогам дополнительного образования.

Пособие может быть использовано в системе курсов повышения квалификации работников дополнительного образования.