

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ «Нижевартовский государственный университет»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ
И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ**

Коллективная монография

Часть 2



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2015

ББК 63.3(0)р30

А 43

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Исследование осуществлено в рамках исполнения государственных
работ в сфере научной деятельности, задание № 2014/801

Авторы:

Л.В.Алексеева (разд. 2, гл. 1; разд. 4, гл. 2—3); *Е.Е.Вяземский* (разд. 1, гл. 1);
Г.Ю.Зверева (разд. 1, гл. 3); *Н.С.Салимова* (разд. 2, гл. 2);
Н.В.Сапожникова (разд. 4, гл. 1); *О.Ю.Стрелова* (разд. 1, гл. 2);
М.М.Чореф (разд. 3, гл. 1—2); *Е.В.Яковлева* (разд. 2, гл. 3)

Под общей редакцией

д-ра ист. наук, профессора *Л.В.Алексеевой*

Рецензенты:

д-р ист. наук, профессор *В.В.Митрофанов*
(филиал Южно-Уральского государственного
университета в г.Нижевартовске);

канд. ист. наук *Н.С.Салимова*

(Нижевартовский социально-гуманитарный колледж)

А 43 **Актуальные проблемы преподавания истории и общественно-возникновения в образовательных организациях различных типов:**
Коллективная монография. Ч. 2 / Под общ. ред. Л.В.Алексеевой.
Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2015. — 119 с.

ISBN 978–5–00047–263–7

Во втором выпуске коллективной монографии рассматриваются актуальные проблемы исторического образования России, а также представлены результаты научных исследований по теории и методике обучения истории студентов магистратуры и аспирантуры кафедры истории России Нижевартовского государственного университета.

Книга может быть полезна преподавателям истории, студентам, методистам, всем, кто интересуется проблемами теории и методики обучения истории.

ББК 63.3(0)р30

ISBN 978–5–00047–263–7

© Издательство НВГУ, 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА

Во втором выпуске коллективной монографии рассматриваются актуальные проблемы историко-обществоведческого образования в России, преподавания исторических и методических дисциплин в условиях ФГОС, общие и частные вопросы современной отечественной науки, авторами которых являются доктора наук, проф. Е.Е.Вяземский (г. Москва), проф. О.Ю.Стрелова (г. Хабаровск), проф. Н.В.Сапожникова и проф.Л.В.Алексеева (г. Нижневартовск). В книге опубликованы две работы, принадлежащие перу весьма известного специалиста в своей области — канд. ист. наук М.М.Чорефа, предметом которых являются проблемы изучения и преподавания региональной истории (теоретические и методические аспекты), а также представлены результаты научных исследований студентов магистратуры и аспирантуры кафедры истории России Нижневартовского государственного университета. В новом выпуске существенно расширена содержательная часть за счет обращения к вопросам состояния обществоведческого образования в России (проф. Е.Е.Вяземский), и, в частности, преподавания дисциплины «право» в средних специальных учебных заведениях (автор — канд. ист. наук Н.С.Салимова).

Книга может быть полезна не только ученым, преподавателям исторических и методических дисциплин, но и студентам всех уровней высшего образования, получающим историко-методическую подготовку, а также методистам образовательных организаций и сервисных методических служб, всем, кто интересуется проблемами теории и методики обучения истории.

Благодарим всех авторов и выражаем надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Проф. Л.В.Алексеева

Раздел 1

СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИКО- ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Глава 1

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ В МИРОВОМ КОНТЕКСТЕ

Одной из актуальных, «вечных проблем» не только для российской школы, педагогического сообщества, но и для общества в целом является определение перспективной стратегии развития обществоведческого образования, которое наряду с историческим образованием является компонентом социально-гуманитарного образования. Социально-гуманитарное образование по своему характеру наиболее подвержено изменениям, обусловленным переменами в обществе, реакцией человека на осмысление общественных процессов. Изучение обществознания в общеобразовательной школе всегда вызывало затруднения, сомнения, ценностное личностное отношение со стороны школьников, педагогов, родителей. Главная причина этого — сущность обществознания как интегрированного учебного предмета, включающего комплекс основ разных социально-гуманитарных наук и особенности личностного восприятия школьниками общественных процессов.

К вопросу об исходных понятиях

Раскроем исходные понятия. **Обществознание** — это обобщающее название наук, изучающих общество в целом и общественные процессы. Термин используется для обозначения в системе социально-гуманитарных наук комплекса учебно-научных

дисциплин, изучающих общество и человека в обществе. Термин позволяет разграничить учебно-научные дисциплины, предметом изучения которых является общество, человек в обществе, и дисциплины, в которых изучается феномен человека (например, психология).

Как интегративный учебный предмет обществознание включает в себя основы социально-гуманитарных наук (философии, социологии, правоведения, социальной психологии, политологии, экономики и др.).

Содержание обществознания включает специальные знания, необходимых для эффективного решения наиболее типических проблем в социальной, экономической, политической, духовной сферах жизни. Характерной особенностью обществознания является то, что общественные науки рассматриваются в нем не в изолированном виде, а как тесно связанные между собой дисциплины, составляющие единое целое. Можно сказать, что если каждая отдельная наука предлагает свой фрагмент знаний об обществе и человеке и свою точку зрения на него, то обществознание позволяет сложить из этих фрагментов и позиций целостную и объемную картину социального мира [7. С. 5].

В педагогике термин «обществознание» обычно применяется для обозначения учебного предмета, изучение которого позволяет получить представление о современном обществе и личности в социуме. Этот предмет обеспечивает школьное обществоведческое образование. Он существует наряду с учебным предметом «История». В обществоведческом курсе знания о социуме и человеке, живущем в обществе, представлены, главным образом, в обобщенном виде и в наибольшей степени обращены к современности. Разумеется, современные понятия не могут быть поняты без обращения к их предыстории. Поэтому обществознание изучается с опорой на исторические знания. Учебные предметы «История» и «Обществознание» вместе представляют собой школьное социально-гуманитарное образование.

Основными объектами изучения в системе обществоведческого образования являются: человек, общество, экономика, социальные отношения, политика, сфера культуры, право [1. С. 4—5].

В российской педагогической практике учебный предмет «Обществознание» фактически заменил изучавшийся в советской

школе и отмененный в связи с распадом СССР предмет «Обществоведение». Учебный предмет «Обществоведение» в значительной степени был построен на основе марксистско-ленинской философии с акцентом на идеологических вопросах и отвечал задаче патриотического воспитания школьников в духе советской идеологии.

Концептуальные основы построения содержания и структуры обществознания как учебного предмета была разработана в 1990-е гг. в лаборатории Института содержания и методов обучения РАО под руководством академика Л.Н.Боголюбова. Эти основы неоднократно дополнялись и уточнялись. Наиболее серьезные изменения были обозначены в Концепции обществоведческого образования, разработанной в ИСМО РАО в 2008 г. На этой основе были изданы и включены в федеральный перечень учебники по обществознанию. В федеральный перечень учебников на 2011/12 г. вошло 7 подготовленных авторскими коллективами учебников для основной школы (точнее говоря, учебно-методических комплексов, образующих завершенные предметные линии) и 7 для старших классов.

В настоящее время количество рекомендованных учебников в федеральном перечне сократилось. Остались 4 авторские линии в основной школе (Просвещение, Дрофа, Академкнига/Учебник и Вентана-Граф), в старших классах средней школы — 3 линии «Обществознания» на базовом уровне (Просвещение, Вентана-Граф, Дрофа), плюс курсы «Экономика» и «Право» на базовом и углубленном уровнях.

Специфика и цели обществоведческого образования

Целью обществоведческого образования является познание общества. Если совокупность знаний о природе традиционно называют естествознанием, то комплекс знаний общества о самом себе можно назвать *обществознанием*. Существует точка зрения, что обществознание объединяет два вида познания: социальное (инструментом которого являются социальные науки) и гуманитарное (основу которого составляют гуманитарные науки и индивидуальная практика человека). Эта двойственная природа познания отражается в термине «социально-гуманитарное познание», которое составляет сущность *социально-гуманитарного образования*.

Подчеркнем, что обществознание призвано стать инструментом для осмысления общих проблем, которые возникают у людей в их совместной и индивидуальной жизни.

Основной функцией обществоведческого образования является содействие социализации личности, которая в педагогике понимается как процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных отношений, социальных институтов посредством усвоения элементов культуры, социальных норм и ценностей, иначе говоря — как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности [1. С. 4].

Социальный запрос и тенденции развития обществоведческого образования

В связи с введением ЕГЭ, разработкой и внедрением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) усилилось внимание общественности, научно-педагогического сообщества к вопросам развития социально-гуманитарного образования школьников. Эта проблема актуализирована поиском путей модернизации сферы образования, изменениями в обществе, геополитическом положении современной России.

Социальный запрос на развитие обществознания, его перспективы в школе включает несколько основных позиций. Кратко обобщим их содержание.

Общественные дискуссии показали, что зрелая часть общества, родители как представители активной группы населения заинтересованы в осмыслении путей развития содержания обществоведческого образования, приведении модели содержания образования в соответствие с вызовами XXI века. При этом сам характер вызовов глобализации и информационного общества субъектами образования, включая общественность, родителей, воспринимается крайне противоречиво. Креативная часть общества стремится отразить свое прошлое, прийти к определенному ценностному консенсусу в отношении прошлого и настоящего своей страны в мировом контексте, определить место и роль России в современном мире. Эта часть общества, представленная родителями выпускников, формирует запрос на построение курса обществознания как

развивающего учебного предмета, который может стать реальным инструментом познания современного социума.

Другая часть общества и, соответственно, родители школьников прагматически хотели бы более простого для понимания курса обществознания, сопряженного с контрольно-измерительными материалами ЕГЭ, который позволит решить задачу профессиональной карьеры выпускников.

Еще одна часть общества и, соответственно, родители вообще не склонны к осмыслению содержания образования, полагая, что эти вопросы отнесены к компетенции государства, школы.

Представители высшей школы, преподаватели гуманитарных кафедр университетов в ряде случаев не учитывают специфику обществознания как интегрированного учебного предмета для общеобразовательной школы и не разделяют основных положений концепции обществоведческого образования, разработанной коллективом ученых РАО под руководством академика РАО Л.Н.Боголюбова. Суть их подхода состоит в предложении на углубленном уровне в старших классах изучать курсы экономики и права. На базовом общеобразовательном уровне они допускают возможность изучения интегрированного курса обществознания. Подчеркнем, что именно эта позиция отражена в ФГОС среднего общего образования.

Позиция государства и его специализированных институтов по отношению к содержанию обществоведческого образования не однородна. Эта позиция должна быть исчерпывающе отражена в документах ФГОС. Однако особенности концепции построения ФГОС (в частности обобщенный характер требований к содержанию образования) не позволяют однозначно определить содержание и структуру обществоведческого образования. В этих условиях регулятором содержания и структуры обществоведческого образования должны стать примерные программы по обществознанию. Но сегодня эти программы не являются нормативным документом. Существующие программы (опубликованы издательством «Просвещение») по сути являются только проектами. Новый пакет примерных программ еще только разрабатывается и проходит обсуждение. Таким образом, существует некоторая правовая и методическая неопределенность, которая затрудняет проектирование и реализацию современного обществоведческого образования.

Проблемы, требующие решения

Введение ЕГЭ (по обществензнанию этот экзамен имел массовый характер) существенно повлияло на данную предметную область. Объектами проверки в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по обществензнанию являются три основных компонента содержания учебного предмета: 1) научные знания; 2) способности познавательной деятельности; 3) содержание социальных норм и понимание их роли в общественной жизни. Ценностные установки, которые в определенной степени выявляются на экзамене с помощью ответов в свободной форме, не являются объектами оценивания.

Результаты ЕГЭ позволяют сделать вывод, что значительная часть выпускников усваивает знания лишь на воспроизводящем уровне. Большая часть учащихся разделяет обыденные представления, нормы поведения и отношений в обществе, которые тиражируются в средствах массовой информации. То есть существует противоречие между научными знаниями об обществе, которые отражены в содержании обществензнания, и стереотипами поведения, распространенными в массовой культуре. Курс обществензнания в российской педагогической практике, а точнее говоря, практика его преподавания не обеспечивает развитие способности школьников применять полученные знания в проблемных жизненных ситуациях.

К вопросу о перспективах развития обществоведческого образования

В обществе в целом и в научно-педагогическом сообществе еще не достигнут консенсус в отношении определения характера вызовов XXI века, что необходимо для проектирования в системе социально-гуманитарного образования способов реакции на эти вызовы. Этот вопрос постоянно обсуждается в средствах массовой информации, особенно в связи с новой геополитической ситуацией в мире. Его неоднократно рассматривали в Совете Федерации, Государственной Думе РФ. Значимость этого вопроса с позиции государства определяется тем, что обществоведческое образования наряду с историческим формирует социальную память, гражданское

и патриотическое самосознание молодых людей, социальные и гражданские компетенции. Тем самым формируются образовательные условия, которые определяют будущее нашей страны.

В связи с обсуждением проектов ФГОС, историко-культурного стандарта состоялась широкая общественная дискуссия, которая способствовала выявлению недостатков предложенной модели ФГОС, но позитивная часть дискуссии, выводы и предложения пока еще не дают оснований считать, что желаемый консенсус в отношении российской модели построения содержания обществоведческого образования достигнут.

Основные противоречия в сфере проектирования и реализации содержания обществоведческого образования как наиболее подвижного компонента школьного образования в современном мире, которые требуют осмысления, можно сформулировать следующим образом:

— несоответствие традиционных целей образования (познание мира через усвоение научно организованной информации) задач приобщения человека к основным ценностям культурно-исторического развития общества, социализации и культурации личности (освоению личностью положительных норм и ценностей);

— несогласованность стратегии решения двух важнейших задач образования: овладение социокультурным опытом предшествующих поколений и накопление человеком индивидуального опыта жизнедеятельности в обществе;

— противоречивый характер влияния современных процедур оценки качества образования (в частности ЕГЭ) на содержание и качество образования.

Осмысление этих противоречий применительно к сфере обществоведческого образования — трудная, но актуальная задача.

Поиск необходимых для обновления системы обществоведческого образования концептуальных подходов возможен на основе осмысления существующей системы образования, оценки ее эффективности, ее потенциала в контексте современного российского и международного педагогического опыта. При этом очень важно учесть международный опыт, накопленный в разработке международных исследований качества образования (в частности PISA-2012 и др.). Понятно, что прямое заимствование этого опыта вряд ли возможно и целесообразно, но стратегия развития образования

должна учитывать российские и мировые тенденции развития образования.

Предпримем попытку своеобразной «диагностики» российской системы школьного обществоведческого образования с целью определить перспективную стратегию ее развития.

В 1990-е гг. обществознание в школах России изучалось на основе вариативных учебных курсов, включая такие популярные курсы, как «Граждановедение», «Человек и общество» и др.

После бурных постсоветских реформ 1990-х гг. в России в начале XXI века вновь утвердилась привычная знание-ориентированная (академическая, предметоцентрическая, энциклопедическая) модель содержания обществоведческого образования. Типология этой модели определена нами в соответствии с ведущим элементом транслируемого социального опыта.

На рубеже второго десятилетия XXI в., особенно в последние годы, в России обозначилась тенденция к политизации содержания обществоведческого образования, что, с нашей точки зрения, отражает ситуацию в обществе в целом.

Рассмотрим доминирующую в России академическую модель содержания обществоведческого образования.

С точки зрения критерия соотношения индивидуально-значимых и общественно-ценных результатов образования доминирующая в современной России модель содержания обществоведческого образования может быть отнесена к социально-направленной модели образования, в которой представлены элементы личностно-ориентированной модели.

В отличие от 1990-х гг., когда личностно-ориентированная модель содержания образования получила мощные импульсы к становлению, в последующие годы она не получила развития в массовой педагогической практике. Задача формирования психолого-педагогических условий для самопроектирования и самореализации личности учащихся в школах современной России не стала общественным приоритетом.

Доминирующая в России модель содержания обществоведческого образования направлена на такой эталон образовательной подготовки, который обеспечивает в первую очередь приоритет государства над запросами личности. Эта модель утвердилась в общественном сознании как образовательная традиция. С учетом

этого и формируется состав содержания образования, образовательная практика.

С точки зрения соотношения и полноты транслируемых знаний преобладающая в России модель содержания обществоведческого образования может быть отнесена к типу моделей, ориентированных на создание целостной картины мира. Средством ее построения является включение в содержание образования элементов, обеспечивающих целостность и полноту знаний.

С точки зрения соотношения обязательных курсов и курсов по выбору доминирующая модель построена на основе четкой регламентации количества обязательных для изучения учебных курсов в основной и средней школе.

С точки зрения характера и последовательности развертывания содержания обществоведческого образования названная модель является концентрической. Концентры соответствуют основным этапам обучения. Внутри концентров содержание образования развертывается линейно. Вместе с тем, учитывая новые реалии государственной образовательной политики (в частности, концепцию нового УМК по отечественной истории, включая историко-культурный стандарт), можно прогнозировать новый импульс к дискуссии о целесообразности возвращения к линейной структуре обществоведческого образования.

С точки зрения ведущего элемента транслируемых знаний доминирующая модель является академической, ориентированной на освоение знаний теоретического характера. Вместе с тем в модели присутствуют элементы практико-ориентированного и ценностно-ориентированного подходов. Все это позволяет считать доминирующую модель относительно комплексной, многоаспектной.

Академическая модель ориентирует педагогов и школьников на приобретение теоретических и практических знаний. Эта задача рассматривается как доминанта образовательной деятельности, определяющая ценность и смысл педагогической деятельности. При этом подходе обществоведческие знания рассматриваются как педагогические проекции содержания базовых наук: философии, социологии, права, экономики, политологии, культурологии. Эта модель содержания образования подразумевает учебное содержание, построенное на основе информационно-объяснительного принципа [5. С. 17—19].

Вопросы применения приобретенных знаний в практической жизни в рамках академической модели в отличие от компетентно-ориентированной модели не имеют первостепенного значения. В академической модели обществоведческого образования подразумевается, что цель образовательной деятельности — приобретать прочные знания основ базовых наук. В этом и заключается смысл образования. Доминирующая в современной России академическая модель содержания обществоведческого образования в целом соответствует государственному и социальному заказу, массовым общественным ожиданиям.

Академической модели содержания образования органично соответствует действующая в России система оценки образовательных достижений в формате единого государственного экзамена. Эта модель соответствует однокомпонентной структуре содержания образования, которая определена в документах ФГОС.

Следствием академической модели являются высокие требования к предметным результатам даже тех школьников, которые в своей последующей профессиональной деятельности не предполагают работать в сфере социально-гуманитарного знания.

Реализация доминирующей в России модели содержания обществоведческого образования затруднена недостаточной мотивацией значительной части школьников к познанию, к восприятию комплекса основ наук об обществе, к приобретению знаний о современном обществе, месту и роли человека в обществе. Эта тенденция снижения мотивации школьников к познанию общества как феномена обусловлена рядом причин:

- изменениями в ценностных приоритетах молодежи;
- снижением авторитета социально-гуманитарных наук в условиях информационной революции;
- распространением в массовом сознании ненаучных представлений, мифологем.

Еще одна проблема в реализации действующей модели обществоведческого образования обусловлена тем, что в однокомпонентной модели содержания образования федеральный инвариант не стимулирует формирования личностно значимой индивидуальной образовательной траектории, а региональный и школьный компоненты содержания образования фактически упразднены

или отнесены к сфере внеурочной деятельности, что существенно понижает их статус.

Обобщая сказанное выше, подчеркнем, что существующая модель содержания обществоведческого образования в большей степени ориентирована на «классическую школу знаний», которая не отвечает современным массовым социальным реалиям России, ее положению в глобальном мире. Недостаточная эффективность существующей репродуктивной академической модели обществоведческого образования отмечается многими экспертами.

Для понимания результативности системы отечественного обществоведческого образования, реализуемой на основе описанной выше модели, весьма показательны результаты сравнительного международного исследования состояния граждановедческого образования в разных странах, включая Россию. Эти результаты могут быть экстраполированы на российскую систему обществоведческого образования.

В 2007—2010 гг. был реализован Международный проект «Качество граждановедческого образования» (ICCS) — мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement).

Задача этого проекта (ICCS) состояла в исследовании того, каким образом молодые люди в различных странах готовятся стать гражданами. Это исследование позволило выявить уровень знаний и понимания учащимися их роли как граждан, а также их отношение к гражданству и гражданскому долгу. Оно также выявило качественный уровень образовательной практики, классного руководства, управления школами и создания школьного климата, а также и другие факторы, влияющие на эффективность граждановедческого образования [6].

Судя по результатам этого международного исследования, в российской школе теоретические знания школьников преобладают над практическими умениями. Задания на применение знаний нередко ставили школьников в тупик¹.

¹ Эти данные приводит Петр Положевец, главный редактор «Учительской газеты», национальный координатор международного проекта ICCS-2009 в материалах своего доклада «Основные результаты Международного сравнительного

С нашей точки зрения, результаты этого исследования актуализируют необходимость существенной корректировки стратегии развития социально-гуманитарного образования в российской школе. Международный опыт позволяет сформулировать ряд стратегических подходов к модернизации школьного обществоведческого образования.

Предлагаем свое видение некоторых перспективных подходов к развитию российской системы школьного обществоведческого образования в контексте вызовов глобального мира. Сформулируем их в форме концептуальных тезисов.

1. Цели школьного обществоведческого образования в мировом контексте

Вопрос о целях, задачах и обусловленных ими принципах отбора содержания школьного обществоведческого образования в рамках конкретной модели содержания образования является актуальным. В современной России и в странах Запада присутствуют *две* основные тенденции и *две* модели содержания образования. Точнее говоря, в России можно найти элементы двух моделей.

Первая тенденция и соответствующая модель направлена на то, чтобы теснее связать изучение общества с развитием личности школьников и формированием качеств, позволяющих каждому из них делать осознанный выбор жизненной позиции и проектировать свою образовательную траекторию. Эта тенденция связана с формированием умения самостоятельного мышления. Она более зримо проявляется в демократических странах, например, в Великобритании.

Вторая тенденция (и соответствующая ей модель) на первый план выдвигает «государственнические» традиции, патриотические ценности или национальную исключительность.

Первая тенденция отражает ценности и социальную практику демократического общества, вторая в большей степени характерна для общества традиционного типа.

исследования качества граждановедческого образования ICCS-2009» на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» в НИУ «Высшая школа экономики» 21.05.2012 г.

В современной России можно видеть обе тенденции, их причудливое переплетение. Доминирующая модель содержания обществоведческого образования имеет признаки двух методологических подходов. Эта модель сформировалась в условиях переходного характера российского общества с учетом особенностей процесса его социальной модернизации.

С нашей точки зрения, анализ отечественного и мирового опыта показывает, что оба названных выше подхода значимы для системы образования. На разных ступенях образования приоритетными целями являются как формирование российской идентичности (в основной школе), так и развитие научного критического мышления (в старших классах средней школы). Разумеется, в реальной школьной практике эти задачи решаются взаимосвязанно.

2. Проблема перехода к личностно-деятельностной модели обществоведческого образования школьников

Мировой опыт показывает, что перспектива развития обществоведческого образования в развитых странах во многом определяется освоением личностно-деятельностной образовательной модели. Этот подход существенно меняет ценности, цели обучения, характер образовательного процесса, особенности познавательной деятельности. Под его влиянием происходят изменения принципов построения учебной литературы, измерителей образовательных результатов. Вместе с тем актуальность этой тенденции для современной России является вопросом, который предстоит решить обществу при формулировании социального заказа системе образования.

Личностно-деятельностный подход предполагает приоритетное освоение школьниками методов работы с информацией, с информационными ресурсами разного типа, формирование опыта ценностного восприятия информации. Содержание образования, формы его организации в рамках деятельностного подхода должны способствовать формированию мышления школьников, способности работать с источниками, извлекать и анализировать социальную информацию.

Педагогическому сообществу предстоит переосмыслить, обосновать и экспериментально проверить оптимальное соотношение

научно-академического и личностно-деятельностного подходов на разных ступенях обучения, с учетом возраста школьников, особенностей общеобразовательной организации (обычная школа, гимназия с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла и др.).

Переход к личностно-деятельностной модели образования актуализируется формированием индивидуальных учебных планов, переходом к профильному обучению, включающему базовый и углубленный уровни, возможностью внедрения интегрированных курсов. Все эти вопросы, а точнее говоря проблемы, требуют концептуального осмысления.

3. Обществоведческое образование в условиях информационной революции

Информационно-образовательную среду начала XXI в. отличают такие признаки, как информационная насыщенность, множественность источников информации, а также методов их поиска и обработки, вариативность оформления и презентации новых продуктов интеллектуальной деятельности, открытость инновациям, высокие скорости обмена информацией и короткие сроки ее актуальности. Эти факторы обуславливают многообразие форм и способов образования, вариативность образовательных стратегий.

Примерно с 70-х гг. XX в. формируется тенденция интеграции образовательной среды и информационного пространства. В современную эпоху в условиях «информационной революции» главным двигателем экономического, социального и духовно-нравственного развития общества становится информация. «Если в аграрном обществе главным было взаимодействие человека с природой, в индустриальном — взаимодействие человека с искусственными, созданными им самим вещами, то в постиндустриальном обществе главным становится взаимодействие между людьми. В основе производительности в первом случае была земля, во втором — капитал, в третьем — информация и знания» (Г.Белл).

В информационном обществе сущностным образом изменился характер взаимоотношений и взаимодействия людей, изменились наши представления о мире и о самих себе, о наших возможностях и рисках. Важной особенностью интерпретации современности в

этом контексте стало понятие «интерсубъективность». Оно задает образ социальной реальности, «состоящий из множества “Я”, каждое из которых не только уникально и неповторимо, но также субъективно и своевольно, и хотя бы отчасти остается тайной для другого “Я”» [8. С. 472].

Наиболее массовая в российской школе модель содержания обществоведческого образования, как правило, не в полной мере учитывает характер современного социума, коммуникативно-информационных особенностей социальной среды, глобального и национального информационного контекста.

Прежде всего, имеются в виду доступность и глобальность информации; связь образовательных технологий с коммерческими технологиями, в том числе широкое распространение псевдонаучных представлений, которые нередко скрываются под маской науки.

Коммуникации, понимаемые в самом широком смысле слова, являются самым динамичным и быстро развивающимся элементом современности.

В современном мире изменяются как средства коммуникации, так и само содержание коммуникации, что оказывает определяющее влияние на молодежную среду, ценностные ориентации молодежи, учащихся школ. Это влияние распространяется и на ценностные ориентации педагогов, которые также подвержены влиянию информационного пространства.

При проектировании современной модели обществоведческого образования должны быть учтены характер, специфика и возможности социокультурных коммуникаций, особенности информационной среды образовательных учреждений.

В условиях «информационной революции» мировой тенденцией в содержании социально-гуманитарного образования является «визуальный поворот», который трансформировал принципы построения учебной литературы. Однако в отечественной системе общего образования все еще доминируют прежние подходы. Так, в школьных учебниках объем авторского текста существенно превышает объем методических компонентов, обеспечивающих познавательную деятельность. При экспертизе школьных учебников содержательные критерии обычно доминируют над развивающими. Считаем, что в перспективе в содержании учебников авторский

текст должен составлять не более половины объема, вторую же половину объема — материалы, направленные на организацию познавательной деятельности с источниками разного типа (документами, изобразительными материалами, ресурсами Интернета).

4. Общественное образование в условиях глобализации и регионализации как мировых явлений

Современная модель общественного образования не может быть построена без учета процессов глобализации и регионализации, общемировых тенденций развития образования.

Процессы глобализации стимулируют развитие новых информационных и коммуникационных технологий, сжимающих пространство и объединяющих весь мир в реальном времени, которые, в свою очередь, ускоряют процессы глобализации.

Процессы глобализации и регионализации способствуют интеграции российской системы образования в мировой контекст, в интеграционные процессы, в глобальную конкуренцию. Общемировые процессы глобализации и регионализации обуславливают необходимость трансформации системы общественного образования в России. Вместе с тем новейшие тенденции в развитии геополитических процессов на постсоветском пространстве (события на Украине и др.) ставят вопрос о характере российских национально-государственных приоритетов. Эти вопросы применительно к системе общественного образования должны быть осмыслены и получить отражение в содержании учебного предмета.

С точки зрения идеалов и ценностей демократического общества XXI века человек в современном мире должен обладать толерантностью, способностью к межкультурному диалогу, межкультурной коммуникации, сохраняя при этом свою национально-гражданскую идентичность. В этих условиях перед отечественной системой общественного образования объективно встают вопросы, которые требуют адекватных решений:

— Как средствами общественного образования обеспечить условия для воспитания российской гражданской идентичности?

— Как в содержании и структуре общественного образования наиболее эффективно представить национальные интересы своей страны?

— Как в структуре и содержании обществоведческого образования отразить национально-региональные, этнокультурные запросы субъектов Российской Федерации, не нарушая принципа целостности федерального образовательного пространства?

— Как обеспечить условия для формирования толерантной личности?

Учитывая сказанное выше, актуальной задачей является поиск стратегии развития обществоведческого образования, позволяющей обеспечить условия для становления личности, способной жить в современном поликультурном обществе.

Необходимо определить компоненты обществоведческого образования, которые в условиях глобализации обеспечат сохранение культурной преемственности, формирование российской гражданской идентичности, самосознания российской молодежи. Эта проблема требует научно-педагогического осмысления.

5. Современная учебная литература для педагогов и учащихся

Сегодня доминирующим в России типом построения учебников обществознания является авторское изложение преобладающих в научном сообществе версий основ социально-гуманитарных наук.

Этот научно-теоретический компонент содержания образования сопровождается методическим аппаратом, призванным активизировать познавательную деятельность учащихся. Попутно заметим, что методический аппарат учебников в значительной степени ориентирован на воспроизводство содержания учебника. При этом подходе главная фигура — автор учебника, ученый, который, как правило, является представителем академического сообщества профессиональных ученых. Позиции, ценностные ориентиры учителя и школьников как субъектов образовательной деятельности не имеют первостепенного значения.

Вместе с тем в мировой педагогической практике в демократических странах широко распространен другой тип учебной книги, в котором авторская версия событий не является главным компонентом содержания учебной книги. Доминантой учебной книги в демократических странах является дидактически организованный учебный текст, который построен на основе фрагментов источников и призван обеспечить методические условия для

формирования познавательной деятельности учащихся, их ценностей, компетенций; для овладения ими способами универсальных учебных действий. Сами названия таких учебных книг (например, *«Мы делаем историю»*, *«Мы познаем мир»*, *«Мы исследуем мировое сообщество»*, *«Американская история для сегодняшнего дня»*, *«Открывая американскую историю»* и др.) свидетельствуют о ценностях и целях исторического образования. Подчеркнем, что авторами таких учебных книг, как правило, являются педагог и научные консультанты, специалисты в области дидактики.

В настоящее время в России еще нет условий для изменения ситуации в области учебного книгоиздания. Доминирующим типом учебной литературы для школьников в ближайшее время останется классический академический учебник как ядро УМК, в состав которого войдут электронные компоненты. Вместе с тем в современной России есть примеры подготовки и публикации иного типа учебной литературы, которая может быть полезной для развивающего обучения, в том числе для углубленного изучения.

6. Компетентность педагогов в области современных методов преподавания

Овладение педагогами современной методикой преподавания и педагогическими технологиями является одной из значимых целей модернизации отечественной системы образования.

Реализация современной модели обществоведческого образования предполагает овладение педагогами современными методами преподавания, способами педагогической деятельности на основе информационных технологий (включая интерактивные методы преподавания), ресурсов Интернета. В перспективе в школе должен произойти переход к электронным учебникам, что кардинально повлияет на ситуацию в системе образования.

Современный педагог должен владеть мультимедийными ресурсами, языком общения в Интернете. Педагогическая деятельность в условиях насыщенной информационно-образовательной среды предполагает наличие у педагогов умения использовать ресурсы дистанционного обучения, «виртуального общения» учителя с учениками в Интернет-сообществах (в том числе на основе индивидуального учебного плана).

Учитель обществознания в современной школе должен уметь формировать учебный диалог как основу коммуникации. Учебный диалог поможет открыть новые смыслы в изучаемом и обсуждаемом материале. Этот подход предполагает перенос акцента с воспроизведения авторского учебного текста на формирование личностной позиции школьников, ценностного отношения к изучаемым явлениям. Данный подход предусматривает также иной тип оценки образовательных достижений школьников. В этой связи актуальна научно-педагогическая дискуссия по вопросу о способах оценки личностных и метапредметных образовательных результатов.

7. Современная модель обществоведческого образования и квалификация учителя

Реализация современной модели обществоведческого образования предполагает более высокие требования к подготовке и квалификации учителей. Однако подготовка учителей обществознания в большинстве случаев недостаточно учитывает вызовы современности. Заявленная реформа педагогического образования пока еще во многом остается декларацией.

Система переподготовки педагогических кадров (один раз в пять лет) нацелена на компенсацию (восстановление) учителями тех знаний (точнее, информации), которые за это время «наработали» академическая и педагогическая наука. В худшем случае она дублирует содержание обучения в вузе, поскольку в качестве преподавателей на курсы в региональные институты повышения квалификации (ИПК/ИРО) приглашают стабильный состав преподавателей региональных вузов. Слабая координация научно-академической и психолого-педагогической подготовки на курсах повышения квалификации, а также студентов в педагогических институтах и университетах, акцент только на научно-содержательную составляющую подготовки педагогов, неэффективность педагогической практики — все эти факторы снижают профессиональную компетентность учителей обществознания.

Актуальное направление в подготовке и повышении квалификации учителей обществознания — это освоение теоретико-методологических и методических основ современного социально-гуманитарного образования в условиях перехода на ФГОС, его

научно-понятийного аппарата (компетентности, личностные, метапредметные результаты; содержательные линии и т.д.). Сложной проблемой остается реализация требований ФГОС, определяющих стратегию развития образования. Как показывает наш опыт, эта проблема еще не решена в педагогическом сообществе.

К актуальным вопросам совершенствования обществоведческого образования можно отнести освоение способов реализации требований ФГОС в основной и старшей школе на базовом и углубленном уровнях, освоение ресурсов урочной и внеурочной деятельности.

При подготовке учителей обществознания в педагогическом вузе (или на соответствующем факультете классического университета) в первую очередь необходимо скоординировать стратегию социально-гуманитарного образования (овладение научным содержанием академических дисциплин), психолого-педагогическую и предметно-методическую подготовку будущих учителей, что позволит студенту стать учителем в современном понимании — организатором педагогического процесса и ценностно-познавательной деятельности учащихся.

Заключение

Какие же выводы можно сделать по существу сказанного выше? Наш жизненный и педагогический опыт позволяет нам утверждать, что модель обществоведческого образования (включая содержание, структуру курсов, ценностные составляющие, КИМ ЕГЭ и другие параметры модели) в современной российской школе начала XXI века в перспективе подвергнется существенным изменениям.

Среди направлений этих изменений можно прогнозировать изменения теоретико-методологического, содержательного, психолого-педагогического и методического характера. Многие в этом процессе зависят от направления эволюции российского общества в целом, выбора стратегии управления, определения ключевых целей и путей развития общества, готовности политического руководства к изменениям в обществе. Позиция руководства страны задает определенный вектор обновления обществоведческого образования в ближайшие годы.

Российская система школьного обществоведческого образования развивается в контексте социума, но при этом она сама опосредованно является фактором социокультурной модернизации общества. Чтобы система школьного общего обществоведческого образования в России эффективно развивалась, необходимо достижение общественно-педагогического консенсуса в отношении целей и ценностей образования в контексте глобальных вызовов XXI века.

В связи с разработкой ФГОС была предпринята попытка определить социокультурные ориентиры развития системы образования в контексте интересов граждан России и российского социума в целом, сформулировать адекватную стратегию педагогических действий. Но эту попытку трудно признать результативной.

Необходимо продолжить научно-педагогический поиск эффективных путей развития образования. Мировой педагогический опыт и российские образовательные традиции позволяют нам представить возможный спектр подходов к развитию обществоведческого образования. Можем сделать следующие выводы и предложения.

Преобладающую в школах России академическую модель обществоведческого образования следует трансформировать в комплексную модель, которая позволит интегрировать значимые компоненты академической (знание-центрической), компетентностной и личностно-ориентированной модели. Конкретные варианты этой интегрированной модели для разных ступеней образования должны быть разработаны и апробированы.

Цели обществоведческого образования в России должны быть переосмыслены с учетом глобального контекста и российской самобытности.

Наиболее значимой целью обществоведческого образования является не воспроизводство, репродукция содержания школьных курсов обществознания, а формирование мышления школьников, опыта работы с информацией.

Содержание обществоведческого образования при переходе к модели образования, основанной на личностно-деятельностном подходе, должно быть детально скоординировано с интерактивными методами обучения.

Проблема перегрузки учебного содержания может быть решена путем переосмысления принципов построения и полноты

содержания курсов обществознания. Традиция проектировать содержание школьных курсов экономики и права как упрощенных копий целостных университетских курсов нуждается в пересмотре с учетом результатов психолого-педагогических исследований.

Переход к новой структуре обществоведческого образования предполагает повышение квалификации педагогов, проведения опытно-экспериментальной работы по освоению нового содержания образования.

Список источников и литературы

1. Боголюбов Л.Н. Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. М.; СПб., 2013.
2. Икеда И., Садовничий В. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. М., 2004.
3. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. Изд. 2-е, испр. М., 2001.
4. Любимов Л. Гуманитарное образование в школе: императивная роль // Общественные науки. 2012. Вып. 1.
5. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: Монография / Под ред. М.В.Рыжакова, А.А.Журина. М.; СПб., 2012.
6. Основные результаты Международного сравнительного исследования качества граждановедческого образования ICCS-2009. URL: www.ug.ru/download/2009/Inst_ICCS_2009.pdf
7. Сычев А.А. Обществознание. М., 2010.
8. Шаповалов В.Ф. Основы философии: от классики к современности. М., 2001.

Глава 2

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОО К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ ИСТОРИИ

На первое место в ФГОС ОО выходят требования к результатам общего образования, которые «структурируются по ключевым задачам, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты» [4. С. 28].

В связи с этим в формате статьи рассматривается комплекс следующих вопросов:

1. Что представляют собой предметные / метапредметные / личностные результаты общего исторического образования в контексте деятельностной и компетентностной парадигмы, положенной в основу ФГОС ОО?

2. Каковы методические способы (приемы и средства) формирования предметных / метапредметных / личностных результатов в школьных курсах всеобщей и отечественной истории в основной и старшей школе?

3. Каковы типы и виды познавательных заданий, направленных на реализацию требований ФГОС ОО к предметным / метапредметным / личностным результатам изучения истории?

4. Каковы критерии диагностики, проверки и оценки предметных / метапредметных / личностных результатов изучения истории?

5. Каковы подходы к комплексной реализации требований ФГОС ОО к результатам исторического образования школьников и современные научно-методические подходы к решению этой задачи?

1. Предметные / метапредметные / личностные результаты общего исторического образования в контексте деятельностной и компетентностной парадигмы

❖ Согласно Концепции ФГОС ОО «под *предметными результатами* образовательной деятельности понимается усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого

в рамках отдельного учебного предмета, — знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности» [4. С. 24].

❖ В ФГОС основного и среднего (полного) общего образования к **предметным результатам** освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования (далее — ООП ООО) отнесены «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [9. С. 7; 10. С. 8].

На первый взгляд, эти определения разные, но по сути в обоих указаны ключевые признаки предметных результатов:

1) сфера их формирования, диагностики, проверки и оценки — *учебные предметы*, входящие в содержание основного и среднего (полного) общего образования;

2) в состав предметных результатов входят три из четырех компонентов содержания образования как педагогической модели социокультурного опыта человечества (В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин), и в первом определении они перечислены;

3) обусловленность предметных результатов разнообразной учебной и внеучебной, учебно-проектной и социально-проектной, репродуктивной, преобразующей и творческой деятельностью школьников;

4) видовое многообразие предметных результатов, представленное в двух определениях разными уровнями их обобщения: от «знаний, умений, навыков» до «ключевых понятий, методов и приемов», видов деятельности, «научных представлений», «научного типа мышления», «элементов социального опыта» и т.д.;

5) преобладание в описании предметных результатов элементов, связанных с познавательной деятельностью школьников.

Все пять обобщенных выше признаков являются ответом на вопрос: «В какой степени предметные результаты связаны с системно-деятельностным подходом? Как видим, они представлены

в «деятельностной форме» (пункты 3—5), а «содержание обучения включено в контекст решения значимых жизненных задач», благодаря чему учение мыслится «как процесс образования и порождения смыслов» (А.Г.Асмолов, М.Н.Берулава, Ю.В.Сенько и др.).

А в чем выражается связь данной модели предметных результатов с компетентностным подходом? Уже на уровне проектирования предметных результатов совершается переход «от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений и навыков к определению цели как формирования умения учиться, как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями». Пункты 2—4 убедительно свидетельствуют об этом.

Анализируя перечни предметных результатов в Примерных программах по истории в основной [5] и старшей школе [2], обратите внимание:

во-первых, на формы их презентации (представления, способности, умения, готовность и т.п.);

во-вторых, на их группировку в соответствии со спецификой учебного исторического содержания и познавательной деятельностью учеников;

в-третьих, на траектории их развития в основной и старшей школе, на базовом и углубленном уровнях.

Деятельностный подход фактически отсутствует в Историко-культурном стандарте, являющемся главной частью Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [3]. Предметные результаты изучения истории сформулированы в нем исключительно в содержательном (знаниевом) аспекте: «Заселение территории нашей страны человеком. Каменный век...», «Понятия и термины», «Персоналии», «Источники», «События / даты».

❖ Согласно Концепции ФГОС ОО, «под **метапредметными результатами** понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [4. С. 24].

❖ В ФГОС основного общего образования / среднего (полного) общего образования к **метапредметным результатам** освоения обучающимися основной образовательной программы

основного общего образования (далее — ООП ООО) отнесены «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [9. С. 7; 10. С. 8].

Сравним эти определения и выделим основные признаки метапредметных результатов образования:

1) сфера их формирования, диагностики, проверки и оценки — *учебные предметы, «предметные области» и «научные знания»*, входящие в содержание основного и среднего (полного) общего образования;

2) их ядро составляют «способы деятельности», «универсальные учебные действия», умения учиться и применять новые знания и способности в самых разных ситуациях и сферах жизни;

3) формирование и применение этих результатов происходит в широкой сфере как учебной / внеучебной деятельности школьников, так и социальной практики, коммуникации с педагогами, сверстниками и окружающими;

4) так же, как предметные результаты, они включают в себя знаниевый и деятельностный компоненты содержания образования и «опыт творческой деятельности».

В ФГОС ООО и ФГОС СОО метапредметные результаты представлены в развернутых перечнях из 9—12 положений, которые адресованы *всем учебным предметам*. На деятельностной основе они интегрируют предметные результаты общего образования в основной и старшей школе, экстраполируют их в повседневную жизнь и разнообразную деятельность учащихся. Поэтому именно они (вместе с личностными результатами общего образования, о которых речь впереди) являются основой единого образовательного пространства в условиях открытого информативного общества и вариативного образования.

«Маркерами» метапредметных результатов в ФГОС ОО и образовательных программах по истории являются *умения и целевые установки*, выходящие далеко за пределы школьного обучения: «формирование и развитие экологического мышления...»,

«готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности» и т.п.

Характеристика метапредметных результатов не будет полной, если мы не остановимся на сопряженном с ними понятии «*универсальные учебные действия*» (далее — УУД), которые определяются «как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [4. С. 18].

В Фундаментальном ядре содержания общего образования УУД разделены на четыре блока: познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные — и кратко охарактеризованы [11. С. 54—57].

Нельзя не заметить, что *блоки познавательных и коммуникативных УУД* очень похожи на перечень умений, входящих в предметные результаты изучения истории в примерных и рабочих программах. Там и там говорится о разноплановой работе с информацией и источниками, о различных формах устных и письменных высказываний, о культуре диалога и сотрудничества. Но если в школьных курсах истории эти умения представлены как *специально-предметные действия*, т.е. обусловленные содержанием конкретной учебной дисциплины («приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной литературе», «осуществлять сопоставительный анализ различных источников исторической информации», «выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем» и т.п.), то в статусе метапредметных они носят характер *общеучебных и универсальных логических действий*. Таким образом, предметные умения, которые формируются в школьных курсах истории, при определенных условиях способны подняться на уровень метапредметных, универсальных действий.

❖ Согласно Концепции ФГОС ОО «под *личностными результатами* понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам» [4. С. 24].

❖ В ФГОС основного общего образования / среднего (полного) общего образования к *личностным результатам* отнесены

«готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [9. С. 7; 10. С. 8].

Как всегда, сравним оба определения, чтобы выделить основные признаки личностных результатов общего образования:

1) сфера их формирования и диагностики — *весь образовательный процесс*, единый и неделимый на учебные предметы, образовательные области, учебную и воспитательную работу и т.п.;

2) их ядро составляют «ценностные отношения», «ценностно-смысловые установки», «социальные компетенции», способности и готовность школьников к целенаправленной познавательной деятельности и шире — к самообразованию, самореализации, самоидентификации и саморазвитию;

3) формирование и применение личностных результатов происходит как в самом образовательном процессе, так и во всех сферах общественной жизни и социально-коммуникативной практики, а временные параметры этого процесса растягиваются на всю жизнь;

4) если предметные и метапредметные результаты включали в себя три из четырех компонентов содержания общего образования (знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности), то личностные результаты, главным образом, фиксируют и представляют четвертый компонент — опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

В этих пунктах заключается уникальность личностных результатов общего образования, но вместе с ней и самые большие проблемы социально-культурного и психолого-педагогического планов.

2. Методические способы формирования предметных / метапредметных / личностных результатов в школьных курсах всеобщей и отечественной истории в основной и старшей школе

Предметные результаты изучения истории формируются на основе соответствующего учебного содержания и с использованием адекватных ему средств и приемов: информационное сообщение, описание, рассказ, характеристика, объяснение, проблемное изложение и т.д. Традиционные способы изучения исторических фактов на эмпирическом уровне, а также способы формирования понятий и теоретических знаний составляют основы профессионального мастерства учителя истории.

В перечне предметных результатов изучения истории в основной и старшей школе есть относительно новые положения, касающиеся *знаний о разных видах исторических источников, приемов работы с ними и итоговых «продуктов» исследователей* (аргументы, версии, оценки, реконструкция, концепция и т.п.). Формирование этой группы предметных результатов строится на объяснении новых понятий и демонстрации сути новых приемов на примере, главным образом, работы с первоисточниками.

Согласно системно-деятельностному подходу, в предметных результатах изучения истории *познавательным умениям* отведено больше места, чем знаниям. Многие из этих умений использованы в способах предъявления школьникам учебной исторической информации: в учебных текстах, хронологических и синхронистических таблицах, легендах исторических карт, развернутом анализе первоисточников и т.п. Но более всего в овладении предметными умениями для школьников значимы соответствующие познавательные задания (о них речь пойдет в пункте 3).

Так же, как и предметные, *метапредметные результаты* формируются *на эмпирическом и теоретическом уровнях* изучения истории, но этот процесс протекает эффективнее, когда школьники не просто видят результаты чужого труда и пользуются ими (читают и пересказывают учебники, «запоминают фактический материал», отвечают на закрытые вопросы и т.д., т.е. работают на репродуктивном уровне), а принимают самое непосред-

ственное участие в *преобразовании исходной учебной информации и создании собственных интеллектуальных продуктов.*

Чтобы трансформироваться в метаумения, специально-предметные приемы должны многократно использоваться учениками на уроках истории и во внеклассной работе, постепенно распространяться на новые виды источников, выходить в сферы межпредметных (история и география / история и обществознание / история и литература / история и ...) и надпредметных проектов («Всемирная деревня», «Уроки, преподанные человечеству войной» и т.п.).

Благодатной в этом отношении является многоуровневая работа с первоисточниками, включающая в себя *всестороннюю атрибуцию, логический, аксиологический, критический и прагматический анализ текста* [8], а также учебные и учебно-социальные проекты [6].

Так же, как предметные и метапредметные, ***личностные результаты*** формируются на эмпирическом и теоретическом уровнях изучения истории, но главным образом в познавательной деятельности школьников *творческого и проблемного характера.*

Творческая реконструкция образов исторических фактов отличается более выраженным эмоционально-окрашенным, интуитивным и личностным отношением школьников к прошлому, проживанием исторических событий, сопереживанием их героям и жертвам, соотнесением идей и поступков разных людей с собственной системой ценностей и своим жизненным опытом (хотя принцип «историзма» приветствуется в творческих работах школьников всех видов).

Большинство приемов и форм творческой реконструкции образов главных исторических фактов можно назвать *эффектными*, т.е. создающими эффект участия, присутствия, личной причастности рассказчика к событиям и людям, о которых он рассказывает. Погружаясь в мир «других» и в «другой мир», школьники начинают лучше понимать окружающих, свое время и себя в нем... Таким образом, сама возможность создать оригинальное произведение стимулирует развитие и проявление индивидуальных особенностей «маленьких историков».

Проблемное обучение («исследовательская ориентация в обучении», М.В.Кларин) представляет собой высший этап организации

познавательной деятельности, поскольку исходит из собственного опыта учащихся. В его основе лежат учебное исследование, выдвижение и проверка гипотез, мысленный эксперимент, прогнозирование и ролевое моделирование, критическое и рефлексивное мышление, поиск и определение личностных смыслов, ценностных ориентаций, обоснование и защита своей позиции, «встреча» и «отношения» с другим взглядом, другим мнением, другой позицией...

По сути, именно здесь, в «творческой мастерской» и «научной лаборатории» юного историка, процесс и результаты школьного обучения приобретают личностный характер.

3. Типы и виды познавательных заданий, направленных на реализацию требований ФГОС ОО к предметным / метапредметным / личностным результатам изучения истории

Существует несколько научно-методических подходов к классификации познавательных заданий по истории:

- по уровням познавательной деятельности школьников: репродуктивные, преобразующие, творческие, проблемные;
- по характеру выполнения: закрытые и открытые;
- по особенностям содержания и ведущим приемам деятельности: хронологические, картографические, образные, логические, поисковые и др.

В рамках нашей проблематики попробуем выделить в отдельную группу задания, связанные с **предметными результатами** изучения истории. Цель несколько искусственная, потому что дальше мы покажем, как «предметные задания» могут и должны трансформироваться в метапредметные и личностные.

Легче всего показать возможности так называемых «предметных заданий» в проверке и оценке «знаний» учащихся (а по сути, только уровня их осведомленности / информированности о запрашиваемых исторических объектах). Для этих целей идеально подходят *закрытые задания (тесты)*.

❖ **Тесты** — это краткие стандартизированные (форма предъявления, технологии выполнения, проверки и оценки) задания или комплексы заданий, направленные на выявление и дихотомическую оценку (есть — нет) достижения учеником заданного

государственным образовательным стандартом уровня предметной подготовки.

В курсах истории используется более десяти видов тестов, которые помогают формировать, корректировать, проверять и оценивать предметные знания и умения школьников [1].

Но дидактические и диагностические возможности у *открытых познавательных заданий* значительно больше, чем у тестов.

❖ **Открытые задания** — задания, направленные на формирование, диагностику и проверку неформализованных компонентов предметной подготовки учащихся. В отличие от тестов они не носят стандартизированный характер, поэтому формы предъявления их различны; ценится не универсальный, а оригинальный способ подготовки ответа (содержание, логика, аргументы, форма, стиль и пр.); естественно, не существует эталона ответа, а только рамочные критерии (требования). Отсюда — видовое многообразие открытых познавательных заданий по истории: *образные, творческие образные, логические (с условием и без него), проблемные, эмпатические, поисково-информативные, проектные и др.* [7].

Очевидно, что на **метапредметные результаты** общего образования работают не тесты, а *открытые познавательные задания*. Их развивающие возможности покажем на следующем примере комплексного задания (таблица 1).

1.1. Вспомните, под чьей властью находилась Палестина в конце XI в. Кого христиане считали иноверцами? (*закрытое задание*)

1.2. Земли каких «иноверцев» они пересекли, двигаясь в Палестину во время первого крестового похода? (*закрытое задание, но с элементами самостоятельного поиска ответа на тематической карте «Крестовые походы»*)

1.3. Чем было обусловлено и что стояло за отношением христиан к иудеям и мусульманам как носителям иной веры? Почему вопрос веры в Средневековье стал главным в определении «своих» и «чужих»? (*открытое / проблемное задание с ситуацией предположения*)

Таблица 1

	Предметные результаты	Метапредметные результаты	
1.1	<p><i>Представление</i> о политическом положении Палестины в конце XI в.</p> <p><i>Признаки понятия</i> «иноверцы», обусловленные конкретной историко-культурной ситуацией (христиане, конец XI века)</p>	<p><i>Умение актуализировать</i> ранее полученные знания или <i>находить</i> нужную <i>информацию в источнике</i> (учебник, карта, интернет и др.).</p> <p><i>Умение называть признаки</i> определяемых понятий</p>	
1.2	<p><i>Представление</i> о траектории первого крестового похода, уточняющее <i>образ</i> этого события, его характер и результаты</p>	<p><i>Умение</i> читать историческую карту с опорой на легенду</p>	<p><i>Умения</i> определять понятия, создавать обобщения, классифицировать по предложенному признаку, строить логическое рассуждение, делать выводы... (познавательный блок УУД)</p>
1.3	<p><i>Знания</i> об особенностях ислама, иудаизма и христианства, их взаимоотношениях в Средние века.</p> <p><i>Представление</i> о роли религии в консолидации и расколе средневекового общества</p>	<p><i>Умения</i> соотносить единичные исторические события и общие явления; излагать суждения о причинах и следствиях исторических фактов; определять и аргументировать свои версии и оценки</p>	<p><i>Метапредметное знание:</i> общие понятия «религия», «вопрос веры», «свои — чужие» и др.</p> <p><i>Умения</i> решать творческие задачи; строить логические рассуждения и делать выводы; работать с разными источниками информации; работать индивидуально и в группе; формулировать, аргументировать свое мнение (познавательный, коммуникативный и личностный блоки УУД)</p>

Обратите внимание, что с каждым новым вопросом расширяется диапазон не только предметных, но и метапредметных результатов! А откуда и благодаря чему они появляются?

— во-первых, вопросы 1.2 и 1.3 обращаются к новым источникам и контекстуальным знаниям учащихся;

— во-вторых, они поднимают познавательную деятельность школьников на преобразующий и проблемный уровни с соответствующими им учебными приемами обобщающей и сравнительной характеристики, решения проблемных задач, обоснования версий и т.д.;

— в-третьих, от единичного исторического события (первый крестовый поход) вопросы 1.2 и 1.3 направляют мысль школьников к более масштабным социально-культурным явлениям и проблемам, сохраняющим свою актуальность (в этой связи возможен вопрос 1.4, устремленный к личностным актам познания?).

В связи с проблемой достижения *личностных результатов* общего образования самое время подробнее поговорить о школьном эссе.

❖ *Эссе* — один из видов открытых познавательных заданий, отличающийся свободной, произвольной, отчасти спонтанной и рефлексивной формой индивидуального высказывания ученика по предложенной теме.

Скорее всего, вы впервые встречаетесь с таким определением эссе, хотя оно все чаще становится формой домашних заданий и олимпиад по истории, практикуется в ЕГЭ по обществознанию. Но «благодаря» формализованным требованиям, ориентированным сугубо на источник и / или конкретный исторический факт, ученическое эссе все дальше уходит от *личностных актов, личностных переживаний, самого феномена личности* (М.К.Мамардашвили).

Выделим основные характеристики ученического эссе, подчеркнув в них специфику произведения на историческую тему и направленность на личностные результаты общего образования:

1) предмет для рассуждений связан с прошлым, но оно каким-либо образом *актуально* и в настоящем;

2) автор эссе формулирует *собственное мнение* об исторических фактах, их версиях и оценках;

3) в поддержку *своей позиции* автор эссе конструирует аргументы, основанные как на исторических фактах и анализе источников, так и на собственных суждениях, но в контексте темы эссе;

4) свободное по форме, оригинальное по стилю, образное, эмоционально окрашенное изложение не исключает, однако, грамотного использования исторических понятий и фактов, корректного обращения с фактами истории, цитатами и источниками, *уважительного отношения к иному мнению*.

4. Критерии диагностики, проверки и оценки предметных \ метапредметных и личностных результатов изучения истории

Функции контроля, проверки и оценки ответов учащихся разработаны и теоретически, и практически. А диагностика их учебных достижений в соответствии с требованиями ФГОС ОО к многоуровневым результатам общего образования остается «вещью в себе».

❖ **Диагностичность** — возможность воспроизведения измерения и оценки определенного качества и выявления уровня готовности к определенному виду деятельности.

На основе анализа современной педагогической литературы и собственного профессионального опыта мы сформулировали отличительные признаки *заданий диагностического типа*:

— «прозрачная структура» условия задания, его нацеленность на конкретные предметные, метапредметные и личностные результаты образования;

— комплекс критериев результативности, направленный на измерение качественных характеристик свободно конструируемого ответа;

— использование политомической шкалы проверки и оценки ответов для описания широкого круга потенциальных возможностей и актуальных способностей обучающихся;

— применение преподавателями методов проверки и оценки ответов, способных «фиксировать динамику развития индивидуальных способностей обучающихся и гарантировать выявление разных типов их одаренностей» (Дж. Равен), т.е. позволяющих педагогам делать многоаспектные заключения об образовательных

успехах и проблемах своих учеников, давать им индивидуальные и конкретные рекомендации;

— интенция «обратной связи», т.е. возможность учащихся проводить самодиагностику своих ответов и на основе рекомендаций преподавателя «работать над ошибками» не ради высокой отметки (баллов), а в интересах саморазвития и самообразования.

В этом контексте **предметные результаты** — только первый и лежащий на поверхности слой знаний и умений, скрывающий под собой более значительные — метапредметные и личностные результаты общего образования.

В следующем примере *логического задания* роль инструкции выполняет образец сравнительно-обобщающей таблицы, он же — скрытый план работы над заданием и комплекс критериев, по которым можно будет судить о предметных знаниях и умениях шестиклассников в рамках изучения темы «Средневековое европейское общество».

Задание: сравните положение трех сословий в европейском средневековом обществе и заполните таблицу.

Сословия	Чем владели?	Какими правами обладали?	Какие обязанности имели?
Духовенство			
Общие выводы о сходствах и различиях			

Критерии проверки письменного ответа, которые в самом учебном процессе выполняют роль объектов изучения и формирования:

- **предметные знания:** понятие «сословие», представления о конкретных сословиях Средневековья, их образе жизни, занятиях, социальном статусе и т.п.;
- **предметные умения:** называть характерные признаки каждого сословия; формулировать ответы на вопросы тематической таблицы; сравнивать однородные факты и выделять общее и различное.

Последнее умение окажется востребованным и диагностируемым, если школьники сделают выводы по всей сравнительно-обобщающей таблице.

Это же умение ляжет в основу ответа на *проблемный вопрос*: «Как вы думаете, почему крестьяне составляли опору средневекового общества, но отношение к ним других сословий было высокомерным и жестоким?»

Критерии проверки устного / письменного ответа на этот вопрос:

- предметные знания: понятия «средневековое общество», «сословие», «крестьяне», «рыцари», «духовенство»; представления о социальном статусе и образе жизни каждого сословия; представления о характере взаимоотношений между ними и его причинах;
- предметные умения: локализовать и анализировать исторические факты в конкретной социально-культурной ситуации; излагать суждения о причинах определенного положения сословий в средневековом обществе; приводить примеры и аргументировать «высокомерное и жестокое» обращение рыцарей и духовенства с крестьянами в контексте определенного исторического времени...

Заметим, что оба задания, логическое и проблемное, связаны с одной и той же учебной темой, их прогнозируемые *предметные знания* почти одинаковы, а *предметные умения* различаются. Какой отсюда следует вывод? Чем выше уровень познавательных заданий, источников и видов деятельности, с ними связанных, тем богаче прогнозируемые предметные и метапредметные результаты, особенно в их деятельностном компоненте (для проверки этого вывода вернитесь к таблице 1).

Остановимся на проблеме проверки и оценки эссе как эффективной формой диагностики личностных результатов общего образования в школьных курсах истории. В последние годы эссе по истории вместе с критерием «*понимание*» потеряло еще один важный, с точки зрения личностных результатов образования, критерий «*открытость*». «Напишите работу так, чтобы при всей ее завершенности оставались вопросы, на которые вы бы могли ответить, если бы у вас было больше времени», — предлагали школьникам инициаторы современного олимпиадного движения по истории Максим Юрьевич Брандт и Сергей Иванович Козленко.

Между тем «открытый» и диалогический характер эссе — это органичная и не менее важная, чем собственная точка зрения автора, характеристика личностно-ориентированного жанра творческих работ по истории. С чем это связано?

Прежде всего, с природой *исторического* эссе, основанного на нашей интерпретации высказывания «другого», т.е. человека с другим опытом жизни, другой системой ценностей, со своими правами и основаниями иметь свои убеждения.

Во-вторых, с открытым, субъективным, творческим характером исторической науки, в которой «историки больше *не ищут окончательных объяснений*, а стремятся синтезировать и интерпретировать разные точки зрения». Современные ученые признают, что «они зависят от культуры, пола, класса, к которым принадлежат, так же, как и те, о которых они пишут» (П.Берк).

В-третьих, с задачами ученического эссе, задуманного как средство развития эмпатических способностей школьников (умения слышать и понимать Другого), толерантности (гуманистически-ценностного отношения к многообразию точек зрения и понимания причин этого многообразия), коммуникативной культуры (способности вести диалог, воспринимать и уважать иное мнение, корректно обсуждать дискуссионные вопросы прошлого и настоящего, принимать разумные компромиссы, менять свой взгляд под давлением убедительных аргументов и доказательств) и т.д., т.е. всего, что в ФГОС ОО отнесено к личностным результатам общего образования.

5. Подходы к комплексной реализации требований ФГОС ОО к результатам исторического образования школьников и современные научно-методические подходы к решению этой задачи

Научно-методические подходы к комплексной реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьных курсах всеобщей и отечественной истории, которые можно сформулировать на основе аналитической характеристики предметных, метапредметных и личностных результатов, заключаются:

— в единстве *трех сфер* формирования, развития и диагностики многоуровневых результатов общего образования: учебный предмет — область знаний / образовательная область — единый и целенаправленный образовательный процесс;

— в современной педагогической *модели содержания* общего и общего исторического образования, каждый из четырех компонентов которой играет свою роль в формировании предметных, метапредметных и личностных результатов;

— в единстве *трех уровней познавательной деятельности* учащихся, соответствующих им приемам (способам) учебной работы и их образовательных ресурсах;

— в *балансе закрытых и открытых познавательных заданий*, обусловленном приоритетами конкретной образовательной системы;

— в *типологии исторических источников и многоуровневости их анализа*;

— в *критериях диагностики, проверки и оценки* ответов школьников, адекватных требованиям ФГОС ОО к результатам общего образования.

Список источников и литературы

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.
2. История: Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. академика РАО М.В.Рыжакова. М., 2012.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Вестник образования. 2014. № 13.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М., 2008.
5. Примерные программы по учебным предметам. История: 5—9 классы. М., 2010.
6. Стрелова О.Ю. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2013. № 10.
7. Стрелова О.Ю. Структурно-методическая концепция учебно-методического комплекса издательства «Русское слово» по истории для 5—11 классов. М., 2013.
8. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век. М., 2006.
9. ФГОС основного общего образования. М., 2011.
10. ФГОС среднего (полного) общего образования. М., 2013.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2009.

Глава 3

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В последние годы произошли существенные изменения в обществе, оказавшие влияние на все социальные системы в целом и на образование в частности. В результате содержательно изменились и социальные требования к образованию. В их основе — критерии качества, сохранение здоровья учащихся и индивидуализация программ. Отличием новой модели образования является направленность на необходимость образования в течение всей жизни. Принципиально образование понимается как незавершенное, в результате происходит индивидуализация образовательных траекторий [4].

Современное общество ориентировано на модернизацию школьного образования в условиях ФГОС. Стандарты определяют новые требования к методам и средствам обучения, к формированию универсальных учебных действий и метапредметных знаний у школьников.

В качестве основных требований к членам современного информационного общества можно считать высокое качество образования, коммуникабельность, целеустремленность, креативность, качества лидера, а самое главное требование — это умение ориентироваться в возрастающих потоках информации и умение учиться на протяжении всей своей жизни [1. С. 3].

Основной дидактической единицей учебного процесса является урок. И в России, и в мире урок в последние года существенно изменился. Это связано, прежде всего, с изменениями, происходящими в мире, с обновлением задач, которые решает сегодня система образования. За столетия многое изменилось, но урок остался основой школьной классно-урочной системы [3. С. 3].

Урок — это систематически применяемая для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форма организации

деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени [6. С. 149].

Авторы «Дидактики» М.А.Данилов и Б.П.Есипов дают такое определение: «Урок есть самая организационная форма учебной работы в школе, при которой учитель занимается в рамках точно установленного времени с постоянным составом учащихся — с классом, по твердому расписанию, используя разнообразные методы для достижения намечаемых им дидактических задач в соответствии с требованиями учебной программы» [3. С. 3].

Современный урок должен соответствовать запросам государства, т.е. должен готовить ребенка к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. На уроке должны формироваться навыки самостоятельного и критического мышления, творческое мышление, а также умение работать с информацией, учиться и работать в коллективе. Урок должен отвечать качественным характеристикам современного образования. А это и есть основные требования стандарта — требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ. Концепция стандартов предлагает овладение общеучебными (УУД) действиями, которые обеспечивают способность учащегося к саморазвитию посредством сознательного и активного приобретения нового социального опыта. Требования к результатам освоения основных образовательных программ включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты [7].

Классическая дидактика предлагает известную типологию уроков:

- I. Урок изучения нового материала
 - ✓ урок-лекция;
 - ✓ урок-беседа;
 - ✓ урок с использованием учебного кинофильма;
 - ✓ урок теоретических или практических самостоятельных работ (исследовательского типа);
 - ✓ урок смешанный.
- II. Уроки совершенствования знаний, умений и навыков
 - ✓ урок самостоятельных работ;
 - ✓ урок — лабораторная работа;
 - ✓ урок практических работ;
 - ✓ урок-экскурсия;

✓ семинар.

III. Уроки обобщения и систематизации изученного материала.

IV. Контрольные уроки учета и оценки знаний, умений и навыков.

Форма проверки на уроке может быть различной: устная, письменная или смешанная.

V. Комбинированные уроки.

В 90-е гг. XX в. российские педагоги начинают использовать новые модели урока, связанные с образовательными технологиями. Большинство технологий строится по определенному алгоритму — последовательности стадий (этапов) урока.

В российской теории и практике создавались модели урока развивающего обучения. Появление новых вызовов времени вынуждает отвечать на них модернизацией школьного образования. Эти вызовы порождают принципиально иные требования к образованию и его результатам.

Модель готовности к реализации ФГОС построена на личностном и деятельностном подходах. Для реализации системно-деятельностного подхода и целей формирования учебно-универсальных действий служит технологическая карта урока, которая помогает в проектировании урока. Технологическая карта урока — современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся [2. С. 10].

Составляя традиционный конспект урока, учитель выстраивает содержание учебного материала по вертикали, при этом прослеживается деятельность только учителя. В технологической карте содержание учебного материала представлено по горизонтали, в этом случае учитель определяет все виды деятельности обучающихся на уроке в целом и отдельных его этапах. Форма записи урока в виде технологической карты дает возможность учителю максимально детализировать его еще на стадии подготовки, оценить рациональность и потенциальную эффективность выбранного содержания, методов, средств и видов учебной деятельности на каждом этапе урока. С помощью технологической карты можно провести не только системный, но и аспектный анализ урока, прослеживая карту по вертикали.

В современной школе урок остается главной формой организации образовательного процесса. Но для того, чтобы реализовать

требования, предъявляемые стандартом, урок должен измениться, стать новым, современным. Достижение нового образовательного результата возможно при реализации системно-деятельностного подхода. Поэтому при реализации современного урока меняются функции участников образовательного процесса: учитель становится управленцем, менеджером. В новой системе образования учитель управляет процессом обучения, а не передает знания. Функции ученика тоже меняются: современный ученик — активный участник образовательного процесса.

И, конечно, современный урок должен проходить в сопровождении современного интерактивного мультимедийного оборудования, что позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся. Современный урок направлен на формирование и развитие универсальных учебных действий.

При современном подходе к обучению на первый план выдвигаются метапредметные и личностные результаты, а следовательно, выстраивается индивидуальная образовательная траектория обучающегося. Применение на уроках современных образовательных технологий позволит реализовать индивидуальный подход в обучении, при котором каждому ученику предоставляется собственная траектория обучения и активизируется его познавательная деятельность и, таким образом, создается ситуация успеха.

Современный урок в контексте стандарта может быть представлен как образовательная технология, где цели и результаты урока связаны, а процесс зависит от типа урока и методов, выбранных педагогом. Современный урок построен как технология и открыт для применения современных образовательных технологий [3. С. 16].

Формула профессионального развития педагогов: «хочу», «могу», «знаю как», «добиваюсь» [5. С. 22].

Список источников и литературы

1. Капранова М.Н. Методика проектирования уроков в современной образовательной среде. Опыт работы по ФГОС. Волгоград, 2015.
2. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия. Волгоград, 2014.

3. Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: Методическое пособие. СПб., 2014. (Серия «Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО»).
4. Отдельнова Л.В. Современные подходы к построению образовательного процесса на уроке в соответствии с ФГОС [Электронный ресурс]. <http://ipk.68edu.ru/ipk/1389-koferentciia-fgos-sovr-v-3.html> (06.01. 2015)
5. Панова Л.Н. Формирование инновационного мышления педагогов как условие профессионального развития // Путь к успеху: научно-методический журнал. 2010. № 1. URL: mol-nrgschool.edu.tomsk.ru/gazeta/put/2011/put1.pdf
6. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.
7. URL: www.standard.edu.ru

Раздел 2

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ, ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Глава 1

О НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕКТИРОВКИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ООП «ИСТОРИЯ» (БАКАЛАВРИАТ), ООП «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ» (МАГИСТРАТУРА), ПРОГРАММЫ АСПИРАНТУРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 13.00.02 — ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИ- ТАНИЯ (ИСТОРИЯ, ОБЩЕЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ) В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Переход общеобразовательных организаций РФ на Федеральные государственные образовательные стандарты требует существенной корректировки всех учебных дисциплин, но в особенности содержания дисциплин методического характера. Учитывая, что преподавание методических дисциплин теперь осуществляется практически всеми преподавателями кафедры истории России, требуется регулярная работа по повышению собственных методических знаний, формированию методических компетенций. Составной частью повышения квалификации является и подготовка ими научно-методических публикаций. В последние годы работа в этом направлении активизировалась (см., например: Салимова Н.С. Начало присоединения Западной Сибири к России (конец XVI в.). Разработка урока для 6 класса, посвященного походу Ермака в Сибирь // Преподавание истории в школе. 2013. № 2. С. 54—57; Сапожникова Н.В. Эпистолярное наследие России в истории русской культуры XIX — начала XX вв. (профильный уровень. 10 класс) // Преподавание истории в школе. 2013.

№ 2. С. 74—77; Цысь В.В., Кириллова Л.П. Рабочая тетрадь к учебнику «История ХМАО с древности до наших дней»: для учащихся 10 класса. Ханты-Мансийск, 2013), хотя не может быть признана достаточной.

Сегодня перед ППС кафедры стоит задача по обеспечению научно-методической подготовки бакалавров и магистров к работе в новых условиях, учитывая, что именно они являются субъектами реализации ФГОС [5. С. 6].

С 1 сентября 2012 г. в Российской Федерации по мере готовности образовательных учреждений начался переход на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее — ФГОС ООО). Обязательный переход всех общеобразовательных учреждений на новые основные образовательные программы, соответствующие требованиям ФГОС ООО, будет осуществлен **с 1 сентября 2015 года**.

В соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 07.09.10 г. № 1507-р «О плане действий по модернизации общего образования на 2011—2015 годы», переход на ФГОС ступеней общего образования осуществляется в соответствии со следующим графиком:

Учебный год	Классы, переходящие на ФГОС										
2010/11	1										
2011/12	1	2									
2012/13	1	2	3		5						
2013/14	1	2	3	4		6				10	
2014/15	1	2	3	4	5		7				11
2015/16	1	2	3	4	5	6		8			
2016/17	1	2	3	4	5	6	7		9		
2017/18	1	2	3	4	5	6	7	8		10	
2018/19	1	2	3	4	5	6	7	8	9		11
2019/20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Обязательное введение ФГОС

Введение ФГОС по мере готовности

Продолжение обучения по ФГОС, введенного по мере готовности

Важно самим преподавателям изучить Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования,

чтобы знать, какие новые требования предъявляются к школе и учителю в ходе его реализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее — Стандарт) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [6]. Стандарт включает в себя требования: к результатам освоения ООП ООО; к структуре ООП ООО; к условиям реализации ООП ООО, в том числе к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям. Стандарт является основой для разработки системы объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени ООО и разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации. Стандарт направлен, прежде всего, на обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся; единства образовательного пространства Российской Федерации; доступности получения качественного основного общего образования; преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования; духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника.

Один из разработчиков новых образовательных стандартов заместитель директора Института стратегических исследований в образовании, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации Любовь Николаевна Феденко высказалась по поводу некоторых особенностей и проблем введения и реализации ФГОС ООО [3]:

1. Ведущие принципы ФГОС — принципы преемственности и развития, которые реализуются в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ — первом компоненте стандарта, который считается ведущим и системообразующим.

2. Особенности итоговой оценки достижения планируемых результатов. Предметом итоговой оценки является достижение предметных и метапредметных результатов, необходимых для дальнейшего продолжения образования.

3. Требования к структуре ООП ООО — преемственность и развитие. Все компоненты основной образовательной программы основного общего образования (далее — ООП) объединены в три раздела: целевой, содержательный, организационный. Соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, для ФГОС основного общего образования — 70 и 30%.

4. Требования к условиям реализации ООП представлены пятью компонентами: информационно-методическим, материально-техническим, финансово-экономическим, кадровым и психолого-педагогическим обеспечением.

Вызовы и проблемы, на которые при введении стандартов необходимо обратить особое внимание и которых нужно постараться избежать, по мнению разработчиков, следующие:

1. Образовательное неравенство — значительное отставание слабых групп учащихся от наиболее успешных.

2. Двойной негативный отбор педагогических кадров: не лучшие выпускники школ приходят в педагогические вузы, и самые успешные из них не возвращаются в школу.

3. Не развивается система внешкольного образования, в настоящее время только немногим больше 20% детей занимаются дополнительно по бесплатным программам.

4. Начатые в регионах реформы не получают институциональных завершений.

Какие системные задачи необходимо решить при введении ФГОС ООО, чтобы избежать рисков имитации деятельности?

1. Новый подход к системе повышения квалификации учителя.

2. Новая образовательная среда (в том числе сетевая, межбюджетная, межведомственная), обеспечивающая формирование у выпускников компетенций, соответствующих требованиям ФГОС.

3. Создание эффективных систем оценки качества образования, в том числе индивидуальных достижений учащихся.

4. Завершение трансформации механизмов финансирования.

Переход общеобразовательной школы на ФГОС ставит новые задачи и перед регионами, и здесь могут быть существенные различия, обусловленные различными факторами. Разработчиками стандарта представлены критерии готовности образовательного учреждения к введению ФГОС ООО. Они надеются, что введение стандарта второго поколения во многом изменит школьную жизнь ребенка. Речь идет о новых формах организации обучения, новых образовательных технологиях, новой открытой информационно-образовательной среде, далеко выходящей за границы школы, которые принесут радость и удовлетворение всем участникам образовательного процесса. Таковы официальные разъяснения.

Одна из главных составляющих стандарта, без которого невозможно успешное внедрение ФГОС в школе, — подготовка кадров [2. С. 62]. Следовательно, чтобы подготовить бакалавров и магистров (учителей истории) к выполнению новых задач, необходимо в рамках учебных дисциплин сконцентрироваться на формировании таких компетенций, которые позволят им быть готовым к осуществлению работы по новому стандарту. Речь идет о следующих направлениях научно-методической подготовки: обеспечение психолого-педагогической готовности (в т.ч. педагогическое проектирование, управление знаниями, знание психологических особенностей подросткового возраста); осмысление теоретических аспектов введения ФГОС (структура, содержание); обеспечение доступности новейшей информации по различным аспектам деятельности (например, психологические основы системно-деятельностного подхода; способы формирования универсальных учебных действий); обучение методам, формам и технологиям, заложенным в ФГОС (интерактивные формы и методы, урок в новой информационной образовательной среде); обеспечение готовности к созданию системы оценки ключевых компетенций, осуществлению мониторинга образовательных результатов по истории, руководству учебно-исследовательской и проектной деятельностью учащихся.

В этой связи необходимы изменения содержательных линий в следующих программах учебных дисциплин бакалавриата по направлению 030600 — «История» (см. таблицу 1):

**Рекомендуемые изменения в программах учебных дисциплин
бакалавриата по направлению 030600 — «История»**

Наименование дисциплины	Преподаватель	Редакционные изменения в названии дисциплины и рекомендуемые изменения в содержании
Теория и методика обучения истории (БЗ.В.ОД.1)	проф. Л.В.Алексева, доц. Н.В.Терентьева	Модернизация исторического образования в условиях действия ФЗ Об образовании и перехода на ФГОС ООО в общеобразовательной школе. Системно-деятельностный подход в образовании. Универсальные учебные действия и методика их формирования
Проблемы содержания школьных учебников истории (БЗ.В.ОД.2)	доц. Н.В.Терентьева	Включить темы: Федеральный перечень учебников (изучение содержания), Концепция нового УМК по отечественной истории
Организация внеклассной работы по истории (БЗ.В.ОД.5)	проф. Н.В.Сапожникова	Корректировка названия программы: «Организация внеурочной деятельности по истории» Внести изменения в содержание: Цель ВД, основные направления ВД, разработка программы ВД, результаты ВД в соответствии с ФГОС
Актуальные проблемы преподавания истории в школе (БЗ.В.ОД.8)	проф. Н.В.Сапожникова	Включить раздел: Проблемы перехода на ФГОС ООО в общеобразовательной школе: научно-методическая подготовка учителя, разработка программ учебных курсов по истории, освоение технологической карты урока с ориентацией на образовательные результаты.

Таблица 2

**Редакционные и содержательные изменения
программ методических дисциплин по ООП «Теория
и методика обучения истории» (магистратура)**

Наименование дисциплины	Преподаватель	Редакционные изменения в названии дисциплины	Рекомендуемые изменения в содержании
Современные проблемы науки и образования (М.1.Б.1)	проф. В.В.Цысь		Включить раздел: Проблемы перехода на ФГОС ООО и ФГОС ОСО в общеобразовательных организациях
Теория и методика организации внеурочной работы по истории (М.2.В.ОД.1)	проф. Н.В.Сапожникова	Теория и методика организации внеурочной деятельности по истории	Внести изменения: Цель ВД, основные направления ВД, разработка программы ВД, результаты ВД
Теория и методика обучения истории в профильной школе (М.2.В.ОД.2)	проф. Л.В.Алексеева, преп. Н.С.Салимова		Включить раздел: Подготовка учителей истории к переходу на ФГОС ОСО в общеобразовательных организациях
Мониторинг учебной деятельности школьников по истории (М.2.В.ДВ.1)	проф. Л.В.Алексеева	Мониторинг образовательных результатов школьников по истории	Полная переработка содержания программы, ее ориентация на изучение технологии мониторинга образовательных результатов школьников по истории
Организация методической работы в ОУ (М.2.В.ДВ.1)	преп. Н.С.Салимова		Включить раздел: Научно-методическая подготовка учителя истории как субъекта реализации ФГОС

Нормативные документы профильной школы (М2.В.ДВ.2)	преп. К.Г.Букренева	Нормативные документы общеобразовательной школы	Расширение содержания программы в соответствии с предлагаемым названием, включение разделов: Нормативно-правовое обеспечение введения ФГОС ООО и ФГОС ОСО (федеральный и региональный уровни)
Педагогическое проектирование (М2.В.ДВ.2)	доц. Н.В.Терентьева		Внести изменения, касающиеся технологической карты урока в условиях ФГОС, тематического планирования, разработки программ учебных курсов по истории
Дидактика истории (М.1.В.ОД.2)	проф. Л.В.Алексеева		Внести раздел: Урок истории в условиях новой информационной образовательной среды
Организация деятельности проектной лаборатории в школе (М.2.В.ДВ.4)	преп. К.Г.Букренева	Организация деятельности учебно-исследовательской лаборатории в школе	Корректировка содержания программы в соответствии с изменением ее названия

Новый формат аспирантуры требует существенной корректировки программы аспирантуры высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 — Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование), по которому кафедра осуществляет подготовку с 2013 г. Учитывая этап становления данного уровня образования в новом формате, также необходимо иметь в виду, что в соответствии с реформами системы образования, проводимыми Министерством образования РФ, в формате

обучения и системе подготовки аспирантуры произошли существенные изменения. С 2014 г. аспирантура стала третьей ступенью высшего профессионального образования. По новому стандарту учебный план подразумевает дневную форму обучения (2—3 учебных дня еженедельно) и в обязательной части учебного плана присутствуют дисциплины психолого-педагогического направления. Учебные курсы равномерно распределяются по всем трем годам очного обучения, по каждому курсу сдается зачет / экзамен согласно учебному плану. В ходе обучения аспирант также сдает экзамены кандидатского минимума. Параллельно аспирант в течение трех лет ведет научно-исследовательскую работу под контролем научного руководителя аспиранта. Обязательный результат научно-исследовательской работы аспиранта — публикация статьи в изданиях из списка ВАК и выступление на российской или международной конференции. Кроме того, аспирант принимает участие в кафедральных и межкафедральных научно-исследовательских проектах. Государственная итоговая аттестация аспиранта предусматривает защиту в конце третьего года выпускной квалификационной работы (похожая функция у дипломной работы для специалиста или магистерской диссертации для магистранта). Важно помнить, что выпускная квалификационная работа аспиранта не является эквивалентом кандидатской диссертации. По окончании аспирантуры выпускнику присваивается квалификация «преподаватель-исследователь». Обращаем ваше внимание, что написание и защита кандидатской диссертации, по новому стандарту, не входят в обязательную программу аспирантуры. Однако, если в ходе обучения аспирант опубликовал не менее трех статей в журналах из списка ВАК и получил высокую оценку экзаменационной комиссии за выпускную квалификационную работу, защита этой работы может приравниваться к предзащите кандидатской диссертации и аспирант получает возможность после окончания аспирантуры выполнить все формальные процедуры и защитить работу в диссертационном совете.

Считаем целесообразным с 2014 учебного года ввести по направлению подготовки 44.06.01 — «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование) следующий учебный

план, который составлен в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования (уровень высшего образования, подготовка кадров высшей квалификации). Стандарт утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 902.

Таблица 3

Учебный план программы аспирантуры высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 — «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование)

Блоки и дисциплины	Зачетных единиц
Блок 1. Дисциплины (модули)	30
Базовая часть	9
История и философия науки	3
Иностранный язык	6
Вариативная часть	21
Обязательные дисциплины	
Теория и методика обучения и воспитания по истории	6
Методология и методика подготовки диссертационного исследования	4
Обработка экспериментальных данных	3
Дисциплины по выбору	
Педагогика и психология высшей школы / Современные педагогические технологии	2
Информационно-коммуникационные технологии в обучении истории / Интерактивные формы и методы обучения истории	2
Нормативные документы высшего образования / Менеджмент в образовании	2
Международное сотрудничество в сфере исторического образования / Руководство НИР школьников и студентов	2
Факультативы	
Теория и методика обучения истории в лицах	
Теория и методика обучения истории в профильной школе	
Теория и методика организации внеурочной деятельности по истории	
Блок 2. Практики	4
Научно-исследовательская практика	2

Производственная практика	2
Блок 3. Научно-исследовательская работа	137
НИР аспиранта и выполнение научно-квалификационной работы (ВКР)	137
Блок 4. Государственная итоговая аттестация	9
Кандидатские экзамены	3
КЭ по истории и философии науки	1
КЭ по иностранному языку	1
КЭ по теории и методике обучения и воспитания (история)	1
Защита ВКР	6

На всех уровнях образования предстоит существенная корректировка содержания ряда дисциплин, а порой разработка абсолютно новых курсов, все это требует от профессорско-преподавательского состава кафедры истории России дополнительных затрат, выполнения поставленных задач в минимально сжатые сроки.

На что следует обратить внимание в методике преподавания новых методических дисциплин? В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по указанным ООП и программе аспирантуры, реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных методов, форм проведения занятий. В основе организации учебной деятельности — групповые формы работы. Большое место занимают обучающие игры. В педагогической литературе нет однозначно принятой классификации обучающих игр, но по типу процессов (характеристикам, времени проведения, формам и сферам моделирования, роли ведущего игры, степени заданности ролей, формам выработки решения участниками игры, системам оценивания по ходу игры) игры разделяют на три основные категории: деловые игры (игры-имитации); ролевые игры (игры-драматизации); организационно-деятельностные игры — ОДИ (организационно-мыслительные, моделирующие и проектные игры). Игровой метод позволяет диагностировать не только профессиональные качества участников, но и типовое развитие отдельных ситуаций. Подобные занятия становятся своеобразной проверкой приемов и методов профессиональной деятельности, вызывают чувство удовлетворенности и уверенности в себе.

На занятиях рекомендуется применение и кейс-метода. Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. При этом основными проблемами являются широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности. Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа. Первый этап представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Второй этап работы включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации. Кроме указанных способов обучения следует широко применять коммуникативные методы и технологии (дискуссии, дебаты, «аквариум», «системный анализ», «шляпы», мозговой штурм и др.).

Большое место в изучении методических дисциплин занимают тренинги. Это ситуации, когда в условиях многократного упражнения, применения того или иного действия формируется методическое умение. Нельзя забывать и о педагогическом моделировании, проектировании, конструировании. Все эти методы позволяют студентам получить новый опыт (собственно интерактивное обучение и осуществляется через опыт и коммуникацию). Многолетняя практика свидетельствует, что обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетенции по конкретной учебной дисциплине, поэтому нужна решительная перестройка учебного процесса на всех уровнях высшего образования. Будущим преподавателям необходимо целенаправленно овладевать интенсивными интерактивными технологиями обучения: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки [4]. Именно им предстоит идти работать

в общеобразовательные организации и реализовывать ФГОС ООО и ФГОС ОСО.

В заключение хотелось бы привести позицию Л.Асмоловой — профессора кафедры управления персоналом Московского института открытого образования (МИОО), рассматривающей проблему введения ФГОС общего образования значительно шире, чем это трактуют официальные учреждения и чиновники в сфере образования. Она считает, что на повестке дня профессиональное осмысление необходимых школе изменений, переход через порождение новых смыслов к развитию мотивации управленцев школ, педагогов, родителей, обучающихся. Такое профессиональное осмысление необходимо осуществить, базируясь на методологии системно-деятельностного подхода, на каждом из уровней анализа деятельности: ценностно-смысловом, интенциональном (целевом), операциональном (технологическом) и ресурсном. Именно такая позиция профессионального осмысления позволит, по ее мнению, от «задач-лозунгов» («Даешь повсеместное внедрение стандартов!») перейти к вдумчивому выделению проблем предстоящей деятельности, что станет смысловой основой для проектирования задач образовательной, педагогической, производственной деятельности (обеспечивающей ресурсами и условиями образовательную и педагогическую деятельность) и собственно управленческой деятельности.

Принципиальная смена смысловых ориентиров деятельности ОУ заключается в том, что от «подготовки для...», эффективной в условиях стабильной отлаженной деятельности, необходимо переориентировать школьное образование на становление и развитие образованной, компетентной и просвещенной личности, способной к осознанному и ответственному решению разноплановых задач в условиях неопределенности. Речь идет о другом образовании, которое развивает личность как индивидуальность, самостоятельную в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов, а не личность, способную мыслить и действовать лишь по шаблону «как учили и выучили». Означает ли это, что знания как ценность отходят в сторону? Абсолютно нет. Образование перестает выполнять миссию просвещения. Столь важная смена смысловых ориентиров

образования позволяет выявить проблемы, заключающиеся в несоответствии прежних приоритетов и ценностно-смысловых установок тем смысловым ориентирам и приоритетам, на которые опираются стандарты нового поколения. А от формулирования проблем на ценностно-смысловом уровне анализа деятельности нам необходимо перейти к проектированию области задач, ориентированных на формирование новых ценностно-смысловых установок и обеспечение эффективной мотивации участников образовательного процесса к внедрению ФГОС в практике конкретного ОУ.

Целевые ориентиры деятельности ОУ в условиях реализации первого поколения стандартов полностью соответствовали смысловой направленности ОУ «подготовка для...» (поступления в вуз, сдачи ЕГЭ и т.д.). Это означало, что образование в школе было нацелено на освоение ЗУНов в соответствии с направленностью образовательной программы, соответствующей типу и виду образовательного учреждения. При таких целевых приоритетах воспитательные задачи выступают как «роль второго плана», конечно, нужная и необходимая для раскрытия образа главной роли нашего «образовательного сценария», но при этом, увы, все же роль именно второго плана. В условиях введения новых стандартов смысловым ориентиром становится развитие личности ребенка, а не «полученные знания». Это в корне, по ее убеждению, меняет целевые ориентиры деятельности ОУ. Принципиальное изменение целей приводит к появлению ориентира на достижение личностных результатов, таких как личностная и социальная зрелость, проявляемая ребенком в индивидуальной и совместной деятельности (со сверстниками, с младшими и старшими детьми, с взрослыми), в социальном поведении. Это, по мнению Л.Асмоловой, позволяет выстроить новый образ результата, а в отличие от требований, выдвигаемых в прежней системе целевых ориентиров, мы будем действовать в логике «от успешной школы — к успехам ребенка». Если цели формальны, «не трогают душу», не вызывают интереса и не побуждают к изменениям всех участников совместной деятельности в ОУ, то по сути ожидать каких-либо существенных позитивных изменений не приходится. Поэтому и предстоит профессионально осмыслить необходимые изменения в каждом образовательном учреждении с учетом ориентиров деятельности, представленных в стандартах нового поколения.

А через порождение новых смыслов, считает Л.Асмолова, необходимо перейти к вдумчивой разработке стратегических и тактических целей ОУ на период реализации ФГОС и отбору технологий, которые смогут эффективно обеспечить достижение заявленных в стандарте результатов [1]. Со многими положениями, высказанными Л.Асмоловой, стоит согласиться.

Пока же в школах, следует заметить, «шуму много», а толку мало. По сути ничего не меняется. Формализм в обучении и воспитании так и не изжит, учащиеся, покидая школу, за самым редким исключением, производят впечатление людей малообразованных, плохо воспитанных, узко мыслящих. Попадая на бакалавриат, оказавшись в иных условиях и академической среде (если повезет), они начинают свое обучение. И только очень немногие из них способны продолжить обучение в магистратуре. Поэтому основной контингент для ООП ВПО магистратуры «Теория и методика обучения истории» — это школьные учителя, осознанно пришедшие повысить свой профессиональный уровень. Среди них встречаются и кандидаты исторических наук, которые поступили в магистратуру по методике с одной целью — повысить уровень методических знаний и умений, который позволит им не только успешно работать в новых условиях, но и быть конкурентоспособными на рынке труда.

Таким образом, у потребителей образовательных услуг существует потребность, и эта услуга должна быть предоставлена на самом высоком уровне. В противном случае от нее откажутся. А значит, ООП должна быть актуальной, современной, помогать магистрам (да и бакалаврам в не меньшей степени) отвечать на вызовы профессиональной среды и не только. Сегодня требуется педагог, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов; мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение. ООП бакалавриата и магистерская программа кафедры истории России Нижневарттовского государственного университета в состоянии это обеспечить. Что касается аспирантуры высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 — «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей квалификации) 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история,

общее и профессиональное образование), то кафедра находится лишь в самом начале пути подготовки кадров высшей квалификации по указанному направлению, и о результатах говорить преждевременно. Будем надеяться, что обучение в аспирантуре станет не только логическим продолжением методического образования, начатого студентами на предыдущих ступенях, уровнях образования, а позволит сформировать новые компетенции в сфере методологии предметного образования, его целей и ценностей, технологий обеспечения оценки качества, теории и методики внеурочной работы по истории.

Список источников и литературы

1. Асмолова Л. Изменение смысловых ориентиров: от успешной школы — к успехам ребенка // Интернет-издание «Просвещение». URL: izhmmc.ru/sites/default/files/users/user5/Asmolova_smysl_orientirov.docx
2. Киселева М.Г. Структура профессиональной деятельности педагога как фактор успешной реализации ФГОС // Методист. 2014. № 7.
3. Об особенностях введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Вестник образования. 2012. № 2. URL: roipkro.pskovedu.ru/?p=4531
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М., 2012.
5. Петунин О.В., Буланова С.Р., Ильина Е.И. Обеспечение научно-методической подготовки учителя как субъекта реализации ФГОС // Методист. 2014. № 7.
6. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

Глава 2

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПРАВО» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация образования в современной России рассматривается как необходимое условие инновационного развития экономики. Отсюда стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [4]. Таким образом, среднее профессиональное образование имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [3]. Указанная выше цель профессионального образования нашла отражение в требованиях как к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена, так и к организации образовательного процесса (предполагающего, в том числе, применение интерактивных средств обучения), обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте [8]. В конечном итоге, то, насколько выпускник овладел универсальными способами деятельности, направленными на решение профессионально-трудовых задач, определяет его способность к интеграции в социально-трудовые отношения на рынке труда и профессиональную успешность.

В настоящем разделе предпринята попытка систематизировать и обобщить опыт применения интерактивных технологий в преподавании курса «Право» как условия формирования общих компетенций обучающихся социально-экономических специальностей среднего профессионального образования. Одной из задач,

стоящих перед преподавателями социально-гуманитарных дисциплин, была задача конкретизации способов деятельности, определяющих овладение компетенцией. Для конкретизации способов деятельности, составляющих компетенцию, было проанализировано содержание общих компетенций, закрепленных ФГОС СПО специальностей «Банковское дело», «Страховое дело» и «Экономика и бухгалтерский учет». Анализ общих компетенций специальностей социально-экономического профиля СПО позволил выделить способы деятельности, формируемые средствами учебной дисциплины «Право», и составить критериальную основу оценивания образовательных результатов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Структура общих компетенций, определенных ФГОС СПО для специальностей социально-экономического профиля

Компетенции	Описание содержания компетенции применительно к учебной дисциплине «Право»
ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес	Знает содержание норм отечественного права, регламентирующих выбранный вид деятельности
	Умеет применять правовые нормы для решения ситуационных задач
	В области практического опыта дает оценочное суждение применению норм права субъектами при решении ситуационных задач, приводит пример из практики правоприменения по выбранной профессии
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразовани-	Знает содержание правовых норм различных отраслей отечественного права
	Умеет планировать и выбирать способы решения ситуационных задач в рамках заданных условий, разделять заданную цель на конкретные задачи
	В области практического опыта соотносит выбранное решение ситуативной задачи с заданным образцом, приводит пример из практики правоприменения по выбранной профессии

ем, осознанно планировать повыше- ние квалификации ¹	
ОК 3. Оценивать риски и принимать решения в нестан- дартных ситуациях. ОК 7 ² . Брать на се- бя ответственность за работу членов команды (подчи- ненных), результат выполнения зада- ния	Знает содержание правовых норм, определяющих степень ответственности: уголовной, материальной и дисциплинарной
	Умеет анализировать ситуацию и аргументировать свое решение заданными условиями и внутренней мотивацией; прогнозировать последствия вопло- щения данного решения в жизнь
	В области практического опыта оценивает ре- зультаты своей работы и работы команды в реше- нии задачи (определяет критерии оценивания), приводит пример из практики правоприменения по выбранной профессии
ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и реше- ния профессиональ- ных задач, профес- сионального и лич- ностного развития. ОК 5. Использовать информационно- коммуникационные технологии в про- фессиональной деятельности	Знает источники получения правовой информа- ции (работает в информационных системах Гарант, Консультант)
	Умеет проводить оценку получаемой информа- ции, определять ее достоверность в соответствии с правовой нормой; указывает на недостаток инфор- мации или ее избыток при решении ситуационных задач, в т.ч. извлеченной из сети Интернет
	В области практического опыта делает вывод о правильности решения задачи, опираясь на дан- ные, выделенные в источнике, в том числе на све- дения, извлеченные из практики правоприменения по выбранной профессии, в т.ч. извлеченные из сети Интернет
ОК 6. Работать в коллективе и ко- манде, взаимодей- ствовать с руково- дством, коллегами	Знает источники получения правовой информа- ции (работает в информационных системах Гарант, Консультант)
	Умеет при групповом обсуждении использовать приемы выхода из ситуации, когда дискуссия

¹ Содержание деятельности по каждому из этих аспектов дублирует содержание деятельности, уже заданное формулировками других общих компетенций (ОК 8, 2, 3), связанными с планированием, саморганизацией, отличаясь от них лишь указанием на объект воздействия.

² Деятельность, описанная в ОК 7 из стандартов СПО, пересекается с деятельностью, описанной в ОК 3, в аспекте нести (принимать) ответственность.

	<p>зашла в тупик, или резюмирует причины, по которым группа не смогла добиться результатов обсуждения деятельности</p> <p>В области практического опыта оценивает результаты своей работы и работы команды в решении задачи (определяет критерии оценивания), приводит пример из практики правоприменения по выбранной профессии</p>
ОК 10. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей)	Формирование указанной компетенции ограничивается гендерными признаками и может относиться к профессиональной компетенции, требующей определенных знаний, умений и опыта деятельности для ее формирования. Применительно к учебной дисциплине «Право» для формирования этой компетенции обучающиеся должны знать основы конституционного права, уголовной и гражданской отраслей права
ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности	Данный показатель не измерим в условиях реализации учебной дисциплины «Право»; он демонстрирует степень сформированности всех рассмотренных выше общих компетенций, а также профессиональных компетенций

Данные, представленные в таблице, позволяют сделать вывод о том, что ключевыми структурными элементами общих компетенций являются:

— знание содержания норм различных отраслей отечественного права;

— коммуникативные умения, связанные с работой с информацией, организацией и управлением работой в группе. Обозначенные выше структурные элементы общих компетенций формируются в большей степени с применением интерактивных технологий [2]. Интерактивные технологии предполагают обучение в сотрудничестве преподавателей и студентов, в котором преподаватель выступает в роли организатора процесса. Е.А.Певцова, автор серии учебников по праву, в т.ч. предназначенных для начального и среднего профессионального образования, выделила такие технологии: проблемное обучение (решение ситуативных задач), работа в малых группах, мозговой штурм. При организации работы

преподаватели методического объединения социальных наук и права Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа определили необходимым ознакомление студентов с критериями оценки ответов, используемых при проведении промежуточной аттестации. Например, формирование и совершенствование коммуникативных умений (планировать и выбирать способы решения ситуационных задач в рамках заданных условий, разделять заданную цель на конкретные задачи, анализировать ситуацию и аргументировать свое решение заданными условиями и внутренней мотивацией, прогнозировать последствия воплощения данного решения в жизнь, проводить оценку получаемой информации, определять ее достоверность в соответствии с правовой нормой; указывать на недостаток информации или ее избыток при решении ситуационных задач, в т.ч. извлеченной из сети Интернет, оцениваются через решение ситуационных задач) осуществляется с использованием ситуативных задач. Например, «В поселке Родничок планируют построить цементный завод. Спрогнозируйте действия администрации, для того чтобы решение построить завод было законным. Какие отрасли права регламентируют указанный прецедент? При ответе на вопрос используйте нормативно-правовые акты, в т.ч. извлеченные из сети Интернет».

Ответ: В первую очередь местные власти должны проинформировать население о строительстве завода (ст. 18 Градостроительного кодекса Российской Федерации об участии граждан, их объединений и юридических лиц РФ в обсуждении и принятии решений в области градостроительной деятельности). Местные власти должны предоставить результаты проведенной экологической экспертизы (в соответствии со ст. 42 Конституции РФ «Свободный доступ к экологической информации»). В таком случае действия местных властей будут законными.

Как указывалось выше, для студентов определяются четкие критерии оценивания ответов: 3б. — правильно ответил на вопрос, привел ссылки на статьи, извлек юридический прецедент из источников; 2б. — правильно ответил на вопрос, привел ссылки на статьи; 1б. — правильно ответил на вопрос, не оперируя выдержками из нормативно-правовых актов.

Формирование коммуникативных умений происходит также в ходе организации внеаудиторной деятельности: проведение научных

исследований, выполнение проектов (например, участие в ежегодных конкурсах «Моя законодательная инициатива», «Если бы мэром был я ...», проводимых Администрацией г. Нижневартовска). Уровень сформированности коммуникативных умений студентов в конечном итоге определяет качество выполняемых учебно-исследовательских работ, успешность участия в научно-практических конференциях регионального, всероссийского и международного уровней (формальная оценка — наличие диплома призера и победителя).

В описании содержания компетенции применительно к учебной дисциплине «Право» раздел **«В области практического опыта»** дублирует сформированность коммуникативных умений, но на более высоком уровне. Формулировки «оценивает результаты своей работы», «проводит оценку получаемой информации», «делает вывод о правильности решения задачи» и пр. требуют применения аксиологического подхода к решению задачи. Аксиологические умения оцениваются в ходе применения таких техник как «мозговой штурм», когда преподаватель задает проблему студентам и предлагает им высказать свое мнение о ее решении, предварительно поделив их на группы. Каждое решение обсуждается, из представленных выбирается наиболее оптимальное.

Например: Правомерно ли решение? «О.Юрова (26 л.) и А.Власов (32 г.) подали заявление в ЗАГС о заключении брака. Им было отказано по причине разного вероисповедания».

От обучающихся требуется аргументировать свое мнение со ссылкой на нормативно-правовые акты. Преподаватель анализирует мнения каждой группы, зачитывает часто встречающиеся.

При использовании этой техники у обучающихся также отслеживается умение использовать приемы выхода из ситуации, когда дискуссия зашла в тупик, или резюмировать причины, по которым группа не смогла добиться результатов обсуждения деятельности.

Прогнозируемые результаты использования интерактивных технологий в преподавании учебных дисциплин социально-экономического цикла видятся в образованности обучающихся специальностей социально-экономического профиля, овладевших компетенциями в полном объеме. Качество образованности выпускника определяется его интеграцией в социально-трудовые отношения

на рынке труда, стратегией непрерывного образования как фактора профессиональной успешности и нормой.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию. Вопросы теории и методики. Нижневартовск, 2010.
2. Гутников А. Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. СПб., 2001.
3. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ». 2014. Ст. 68. Среднее профессиональное образование. URL: www.assessor.ru/zakon/13.08.2014
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). URL: base.garant.ru/13.08.2014
5. Певцова Е.А. Право для профессий и специальностей социально-экономического профиля: Учебник для студентов начального и среднего профессионального образования. М., 2011.
6. Певцова Е.А. Право для профессий и специальностей социально-экономического профиля. Книга для преподавателей: Учебно-методическое пособие. М., 2011.
7. Певцова Е.А. Примерная программа учебной дисциплины ПРАВО для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования / ФГУ «ФИРО» Минобрнауки России, 2008.
8. ФГОС СПО по специальности 080114 — Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) от 06.04.2010 г. № 282. URL: base.garant.ru/13.08.2014

Глава 3

О РЕЗУЛЬТАТАХ ЭКСПЕРИМЕНТА «ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ИСТОРИИ», ПРОВЕДЕННОГО НА БАЗЕ МБОУ «ИЗЛУЧИНСКАЯ УИОПОСШ № 2» п.г.т. ИЗЛУЧИНСК ХМАО — ЮГРЫ В 2013/2014 УЧЕБНОМ ГОДУ

В настоящее время перед образовательной системой стоит глобальная задача выхода на фундаментально новый качественный уровень преподавания. Успешная работа в данном направлении предполагает интеграцию современных педагогических приемов обучения и использование электронных образовательных ресурсов. Результатом многолетней работы по данной теме стал поиск оптимальных путей преодоления затруднений обучаемых в освоении курса «Истории средних веков, 6 класс».

Условия проведения эксперимента. Эксперимент осуществлялся в процессе педагогической практики в марте-апреле 2013/2014 учебного года в 6 «А» и 6 «В» классах МБОУ «Излучинская ОСШ № 2» Нижневартовского района ХМАО — Югры.

Цель эксперимента: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия обеспечения эффективного использования электронных образовательных ресурсов (на примере курса Всеобщей истории, 6 класс), призванных повысить качество знаний обучающихся по истории.

Задачи эксперимента:

1. Экспериментально проверить формы, методы и педагогические условия, в результате которых использование ЭОР становится средством повышения качества образовательных результатов по истории.

2. Определить, на каких этапах урока использование мультимедиа является более эффективным инструментом в формировании знаний обучаемых.

3. Выработать методические рекомендации по применению ЭОР в преподавании истории.

4. Провести анализ полученных данных.

5. Подтвердить / опровергнуть гипотезу эксперимента.

Объект исследования — процесс обучения истории в 6 классе, **предмет** — условия применения электронно-образовательных ресурсов на разных этапах урока, выявление наиболее эффективных приемов.

Гипотеза исследования выражается в следующем предположении: если в процессе обучения истории в общеобразовательной школе создать правильные дидактические условия использования ЭОР, то это будет способствовать:

— повышению эффективности обучения и улучшению усвоения учебного материала;

— экономии времени в решении стандартных задач;

— созданию эмоционально-положительного отношения к предмету «История средних веков»;

— повышению информационной культуры обучающихся;

— развитию познавательной и творческой активности обучающихся, что в целом будет способствовать повышению качества образовательных результатов по истории.

Таблица 1

Содержание эксперимента

Этапы эксперимента	Содержание эксперимента	Сроки эксперимента
Диагностический этап	Выявление проблемы и обоснование ее актуальности	Сентябрь-октябрь
Прогностический этап	Разработка развернутой программы эксперимента (формулирование цели исследования, конкретизация задач эксперимента; обозначение рабочей гипотезы)	Январь-февраль
Организационный этап	Методическое обеспечение эксперимента (дидактические материалы, тексты письменных обучающих и контрольных работ, анкеты, описание приемов и каждого элемента экспериментальной деятельности)	Февраль-март

Констатирующий эксперимент	Проведение исходных констатирующих срезов, реализация новых технологий, отслеживание процесса промежуточных (текущих) результатов, корректировка испытываемой технологии, контрольные срезы	Март-апрель
Формирующий эксперимент	Обработка данных, соотнесение результатов эксперимента с поставленными целями, анализ полученных данных, корректировка гипотезы, модели новой технологии в соответствии с результатами, оформление и описание хода и результатов эксперимента	Май

Результаты констатирующего эксперимента на базе МБОУ «Излучинская УИОПОСШ № 2» п.г.т. Излучинск ХМАО — Югра в 2013—2014 учебном году:

Цель констатирующего эксперимента: Выявить начальный уровень предметных результатов обучаемых по истории; провести анализ полученных сведений.

Одним из значимых факторов, влияющих на эффективность процесса обучения, является рост мотивации обучаемых, а это не только глубокое понимание предмета, но и интерес к нему и как следствие успешность освоения общеобразовательной программы по истории. В этой связи целесообразно было проведение анкетирования среди учащихся с целью выявления учебных интересов, проводимого на этапе констатирующего эксперимента, разработанного С.С.Гриншпун [5].

Цель анкетирования: Проанализировать учебную мотивацию обучаемых ба класса и бв класса. Выявить обучаемых, увлеченных предметом «История».

Анкета по выявлению учебных интересов у подростков

1. Какие учебные предметы тебе нравятся больше всего?
2. Чем они тебе нравятся?
3. По каким предметам успеваешь лучше всего?
2. Какие учебные предметы тебе не нравятся? Почему?
3. В каких кружках ты работаешь?

4. Каковы результаты твоей работы в кружке (коллекционирование, участие в соревнованиях, выступления, поделки)?
5. Чем увлекаешься вне школы?
6. Думал ли ты о своей будущей профессии (да, нет)?
7. Если думал, то о какой именно?

Результаты анкетирования: В анкетировании приняло участие 45 человек, из них 7 человек отметили учебный предмет «История» как самый интересный (5 человек — в 6а классе, 2 человека — в 6в классе). В качестве аргументации обучаемые, выбравшие предмет «История», отметили: «читаю дополнительно», «просто интересно», «мало задают», «люблю делать контурную карту», «хочу узнать о событиях прошлого», «не знаю», «интересно слушать рассказ учителя». 2 анкеты показали, что выбор данного предмета случаен, поскольку отсутствовало осмысленное и осознанное пояснение ответа.

Проведение входного контроля по разделу «Раннее средневековье», глава I «Западная Европа в раннее средневековье».

Цель проверки: Проанализировать предметные результаты по истории, сформированные в педагогической деятельности с января по февраль 2013/2014 учебного года, наметить пути устранения пробелов в знаниях обучаемых; выявить уровень усвоения школьниками учебного материала, корректируя на этой основе урочную и внеурочную деятельность по содержанию и организации учебно-воспитательного процесса.

Входной контроль

Описание заданий входного контроля: Все тестовые задания разделены на 3 уровня сложности, отражающие разноуровневую подготовку обучаемых 6 класса.

Уровень А — базовый. Задания составлены из четырех вариантов ответов, с одним верным ответом.

Уровень В — более сложный (1—2 вопроса). Задания, представленные в этой группе, требуют от обучаемых более глубоких знаний. Ответов к этому заданию может быть больше одного. Ответом также может служить правильное сочетание букв и цифр, которые нужно записать в таблицу. Творческий ответ на вопрос

уровня В должен быть исчерпывающим. Задания группы А рассчитаны на знание обучаемыми фактического исторического материала. Каждый ответ оценивается в 1 балл. Задания группы В направлены на выявление способностей школьников соотносить даты и события, выстраивать логические цепочки, давать краткие ответы на поставленные вопросы. Эти задания считаются выполненными правильно в том случае, если обучаемый последовательно указывает символы букв или цифр, термины и определения. Ответы группы В оцениваются в 2 балла, если в задании верно указаны более двух вариантов ответа. Ответы группы В оцениваются в 1 балл, если правильно указан хотя бы один ответ.

Анализ полученных данных: Типичными ошибками в контрольной работе обучаемых были задания на знание дат, каждый второй допустил ошибку (задания 1, 2 — А часть; В — 2). А также учащиеся продемонстрировали слабый уровень знания терминов (задание В — 1). Возможно, это связано с тем, что обучаемые не выполняют в системе домашнего задания, читают и прорабатывают параграф не в полном объеме. На уроке следует больше времени уделять заданиям, связанным с линией времени — это является важной составляющей формирования хронологических умений обучаемых. Работая с терминологическим аппаратом, следует создать словарь исторических понятий.

Таблица 2

Класс	Кол-во уч-ся	Выполняли работу	Оценки				Средний балл	% качества	% успеваемости
			«5»	«4»	«3»	«2»			
6а	24	24	4	10	8	2	4	58	92
6в	20	20		8	8	4	3	40	80

Данный этап показал, что существует ряд трудностей при организации процесса обучения, т.к. в ходе эксперимента учащиеся продемонстрировали:

1. Плохое владение пересказом текста.
2. Невнимательность и неусидчивость при работе с терминами и датами.

3. Нежелание выполнять домашние задания.
4. Возросший темп урока: учащиеся не успевают записывать.
5. Возросший объем работы, как на уроке, так и дома, для многих оказался не по силам.
6. Неготовность обучаемых самостоятельно находить дополнительную информацию и работать с ней.

Планируемые результаты:

- В конце IV четверти подвести итоги по номинациям «Лучший по истории», «Лучшая предметная тетрадь».

знать

- хронологию событий — основные этапы и ключевые события истории средних веков;
- важнейшие достижения культуры; системы ценностей, сформировавшиеся в ходе исторического развития;
- основные виды исторических источников;

уметь

- соотносить даты событий отечественной и всеобщей истории с веком; определять последовательность и длительность важнейших событий отечественной и всеобщей истории;
- отвечать на вопросы и решать поставленные учебные задачи, опираясь на текст исторического документа; использовать факты, содержащиеся в источниках, в рассказе об исторических событиях; сравнивать свидетельства разных источников;
- показывать на исторической карте территории расселения народов, границы государств, города, места значительных исторических событий;
- рассказывать о важнейших исторических событиях и их участниках, демонстрируя знание необходимых фактов, дат, терминов; давать описание исторических событий и памятников культуры на основе текста и иллюстрированного материала учебника, фрагментов исторических источников; использовать приобретенные знания при написании творческих работ, рефератов, сочинений, отчетов об экскурсиях;
- соотносить общие исторические процессы и отдельные факты; выявлять существенные черты исторических процессов, явлений и событий; группировать исторические явления и события

по заданному признаку; объяснять смысл изученных исторических понятий и терминов, выявлять общность и различия сравниваемых исторических событий и явлений; определять на основе учебного материала причины и следствия важнейших исторических событий;

- объяснять свое отношение к наиболее значительным событиям и личностям истории России и всеобщей истории, достижениям отечественной и мировой культуры.

Цель формирующего этапа эксперимента: Выявить формы, методы и педагогические условия, в результате которых использование ЭОР становится средством повышения качества образовательных результатов по истории.

Содержание формирующего этапа эксперимента: Разработанный комплекс уроков по истории средних веков предполагал использование ЭОР на разных этапах урока. Комплексный подход применения электронных ресурсов находился в прямой зависимости от целей и задач урока. Однако их использование позволяло решать такие проблемы, как адаптивность учебного материала (в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых), интерактивность (взаимодействие ЭОР и обучающихся), реконструкции событий прошлого (возможность обучаемых воспринимать события прошлого непосредственно), создание условий для повышения мотивации обучаемых.

При этом использовались приемы критического мышления, интерактивного обучения, игровых технологий, личностно-ориентированного обучения, все это в сумме позволило построить учебный процесс на основе развития познавательных возможностей обучаемых.

В современных образовательных условиях необходимо выстраивать индивидуальную образовательную траектория обучаемых, в связи с этим особенно актуален вопрос об отслеживании результатов по предмету. По ходу работы на этапе формирующего эксперимента была разработан «Индивидуальный лист работы обучаемого по разделу», который позволил эффективно отследить успешную деятельность каждого учащегося по изучаемому разделу и объективно выставить отметки по итогам работы за четверть:

Индивидуальный лист работы обучаемого по разделу

№	Ф.И.О.	Контурная карта	Работа на уроке	Тест	Исторический диктант	Домашнее задание	Творческая работа	Работа с учебником	Контрольная работа

Предприняты попытки разнообразить формы работы путем проведение бесед, например, по теме «Средневековая деревня». **Задание.** Ознакомьтесь с документом, составленным во Франкском государстве в конце VIII в., и ответьте на вопросы.

Господину брату моему... Всем ведомо, что крайняя бедность и тяжкие заботы меня постигли, и совсем не имею, чем жить и одеваться. Поэтому, по просьбе моей, ты в величайшей нужде моей не отказал вручить мне из своих денег (столько-то) солидов (монет), а у меня совсем нечем выплатить эти солиды. Поэтому я просил совершить и утвердить закабаление тебе моей свободной личности, чтобы отныне вы имели полную свободу делать со мной все, что вы можете делать со своими прирожденными рабами, именно: продавать, выменивать, подвергать наказанию.

Беседа по документу:

- 1) Что заставило человека, от лица которого составлен документ, пойти на подобный шаг?
- 2) Как вы полагаете, мог ли он избежать подобной участи?
- 3) Какое общественное положение отныне он стал занимать?
- 4) Как вы думаете, какие явления, происходившие во франкском обществе той поры, отражает документ?

Элементом успешной работы на уроке также является просмотр видеофрагментов, например, по теме «Культура Византии» — **Собор Святой Софии** длительностью 3:04. Предварительно даются вопросы к видеофрагменту:

1. Кто и когда построил храм св. Софии?
2. Опишите купол храма.
3. На территории какого современного города расположен храм св. Софии?

4. Сколько лет шло строительство храма?

При просмотре обратите внимание на термины *базилика, неф, трансепт, алтарь, апсида*.

Обучаемые с помощью учителя или самостоятельно делают вывод: Собор Святой Софии остался высшим достижением византийской архитектуры. Возведение столь грандиозного сооружения технически было настолько сложным, что повторить его никто и никогда не пытался.

Важно отметить и работу с анимированными картами. Примером может служить фрагмент урока по теме «Крестовые походы» — Первый Крестовый поход. Анимированная карта.

Целевая установка: Работу по изучению вопроса построим по анимированной карте. По ходу демонстрации карты вам следует заполнить таблицу:

Дата похода	Состав участников	Результат похода

После проверки таблицы обучаемые делают вывод: Две составные части этого похода — поход бедноты и поход рыцарей. Причинами победы крестоносцев были не только религиозный энтузиазм и высокие боевые качества рыцарей, но и разобщенность мусульманского Ближнего Востока именно в момент Первого Крестового похода.

Подводя итог проделанной работы, важно отметить, что создание презентаций как средства обучения позволило справиться со следующими трудностями в формировании исторического мышления обучаемых:

- А) Неумение выделять в учебном материале существенные и отличительные признаки явлений, процессов и фактов;
- Б) Трудности в осмыслении терминов и понятий;
- В) Однозначные и неразвернутые ответы на предлагаемые вопросы;
- Г) Слабое речевое восприятие изучаемого материала;
- Д) Трудности в работе с исторической картой;
- Е) Страх перед заданиями продуктивного характера (не умею, не хочу).

Результаты формирующего этапа эксперимента:

Итоговый контроль

Описание заданий итогового контроля: Контрольная работа состояла из трех частей: тестовых заданий части А, задания уровня В и творческого задания С. *Уровень А* — базовый. *Уровень В* — более сложный, требующий от обучаемых более глубоких знаний. Творческий ответ на вопрос уровня С должен был продемонстрировать осмысленное понимание исторической эпохи.

Анализируя работы обучаемых, можно отметить, что часть ошибок была допущена в А части, в основном при работе с терминами (натуральное хозяйство, барщина, сейм, горожане). Сложность вызвало задание части В по теме «Культура Средневековья». Обучаемые, выполнившие контрольную работу на 3, даже не попытались приступить к творческому уровню или в ответах допускали некорректные, нечеткие формулировки предложений, таким образом, ответ не был цельным, содержал отрывочные сведения.

Анализ полученных данных: С базовым уровнем справились 45 человек из 50, с уровнем повышенной сложности — 27 человек, с высоким уровнем сложности — 9 обучаемых. Обучаемые, написавшие контрольную работу на 4, 3, 2, выполняли работу над ошибками. Цель данной работы заключалась в корректировке знаний по слабо усвоенным разделам. С работой справились все обучаемые.

Таблица 4

Класс	Кол-во уч-ся	Выполняли работу	Оценки				Средний балл	% качества	% успеваемости
			«5»	«4»	«3»	«2»			
6а	24	24	7	10	6	1	3,9	71	96
6в	26	26	2	8	12	4	3,3	40	92

Анализируя этапы эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. ЭОР в образовательном процессе — это одно из средств обучения, помогающих сформировать информационную образовательную среду урока. И если оно логично и подчинено одной дидактической идее, то это приносит положительные результаты,

связанные с учебно-познавательной и мотивационной деятельностью обучающихся. Об этом свидетельствуют данные входного и итогового контроля (6а класс — процент качества обученности увеличился на 13%, уровень успеваемости — на 4%; 6в класс — уровень успеваемости увеличился на 12%, а качество осталось прежним и составило 38%).

2. Применение мультимедиапрезентаций в образовательном процессе должно реализоваться в формуле: изучение нового + использование ЭОР + живое слово учителя.

3. Темп и интенсивность урока увеличивается за счет экономии времени: оформление доски, вопросы к материалу, беседы, целеполагание, физкультминутка и др. Динамичность ЭОР позволяет создать особый эмоциональный настрой и увлечь детей по ходу рассказа, дискуссии, беседы. Показателем в этом направлении является количество обучающихся, принимающих активное участие в уроке (февраль 2013/2014 года — 2—3 человека, апрель-май 2013/2014 год — 8—9 человек).

4. Использование на уроках медиапродуктов: текстов, схем, таблиц, линий времени, картографического материала, картин, фотографий, анимации и видеофрагментов расширяет информационные возможности урока (при этом учитываются различные способы усвоения информации, типы запоминания и т.д.).

5. При подготовке к итоговой контрольной работе применение компьютерных вариантов тестов позволило повысить уровень усвоения знаний, активизировало познавательную деятельность обучающихся, способствовало формированию у них реальной оценки собственных знаний.

6. Анимированные карты позволяют прочувствовать то событие, которое изображается на экране. На этих картах можно проследить ход и этапы Крестовых походов, Столетней войны, Войны Алой и Белой Розы. Они позволяют усваивать материал более точно и в результате безошибочно выполнить контурную карту (71% обучающихся 6а класса по данным темам справились с картой на 4 и 5; 6в класса — 63%).

7. В целом исследование показало, что существует ряд противоречий в использовании ЭОР в процессе обучения истории:

- между задачами построения учебного процесса на основе деятельностного подхода, развивающих технологий, с одной стороны,

и информативным, «знаниевым» характером издаваемых электронных средств обучения истории — с другой;

- между потребностью создания учебных компьютерных программ, адресно предназначенных для уроков истории, и фактическим существованием электронных продуктов, не ориентированных на школьные учебные программы и типовое планирование;
- между огромным образовательным, развивающим и воспитательным потенциалом компьютерных средств в обучении истории и практическим использованием только их информационных возможностей.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2005.
2. Андреев К.А. Информ-глобализация в образовании: факторы риска и собственно реабилитация // Народное образование. 2010. № 9.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 1999.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: Пособие для учителя. М., 2008.
5. Гриншпун С.С. Анкеты и тесты для 6 класса URL: www.ucheba.com/met_rus/k_upravobraz/k_vnutrikon/prof_6.htm.20.02.2014
6. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории? М., 1969.
7. Дорожкина Н.И. Современный урок истории: использование мультимедийных презентаций. М., 2009.
8. Нижневартовский район в судьбах Югры и России: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня образования Нижневартовского района / Под общ. ред. проф. Л.В.Алексеевой. Нижневартовск, 2013.
9. Чернов А.И., Морозов А.Ю., Пучков П.А., Абдулаев Э.Н. Компьютер на уроках истории и обществознания: Пособие для учителя. М., 2009.

Раздел 3

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Глава 1

НУМИЗМАТИКА И БОНИСТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ УРАЛА И СИБИРИ

Не секрет, что мы с трудом усваиваем абстрактную информацию, да еще и тогда, когда не уверены в ее дальнейшей востребованности. Правда, есть и исключения. Вполне допустимо абстрагироваться при изучении точных или технических наук. Но это немислимо на уроках истории, иначе она превращается в социологию. Изучение событий прошлого возможно лишь при полном погружении в их трактовки, при стремлении осмыслить и понять логику поведения наших предков, возможном только в результате осознания объективности всего происходящего. Но на уроке на это, как правило, нет времени. Так что не стоит удивляться тому, что подавляющее большинство учителей ограничивается изложением материала по учебнику и разбором вопросов в конце параграфа, не задумываясь о том, сохраняется, формируется или исчезает у их учеников мотивация к изучению их предмета. А думать об этом стоит.

Проблема в том, что подавляющее большинство выпускников наших средних учебных заведений в лучшем случае помнит ключевые даты и важнейшие понятия, но не имеет ни малейшего представления о логике истории. Стоит ли в этом случае говорить о сформированности чувства осознанного патриотизма, о стремлении к изучению истории своего государства, да и, собственно, о желании сохранить свои корни? Чем дальше, тем больше наша образовательная система выпускает «Иванов, не помнящих родства», причем это еще и не самое худшее. Уже стала притчей во языцех фольк- и альтернативная история. Ведь общепринятая

методика изучения истории в школе настолько не удовлетворяет массы, что побуждает их искать эрзац-знания, которые, естественно, появляются в изобилии. Вряд ли мы сможем себе представить, что ждет школу в будущем, когда туда придут работать молодые специалисты, с молодых ногтей зачитывающиеся «Велесовой книгой» и трудами А.Т.Фоменко и Г.В.Носовского. А пока нам остается только констатировать тот факт, что свою задачу школьные учителя истории не выполняют.

Что же может быть этому причиной? Начнем с того, что учитель должен быть интересен ученикам, причем не только как личность — это субъективно, а как специалист в своей сфере. В результате ими будут востребованы как знание школьного курса, позволяющее успешно готовить к поступлению в вузы, так и владение материалом на исследовательском уровне.

Дело в том, что научные представления меняются крайне быстро, и учитель обязан не только отслеживать эти новации, но и участвовать в разработке новых концепций. В любом случае, учащимся очень важно осознавать то, что их преподаватель — специалист, причем такого уровня, которого они не смогут достигнуть и после завершения обучения в школе. Он должен быть авторитетным, иначе к его словам не будут прислушиваться. Преподаватель должен стать учителем в исходном, античном значении этого слова.

Мы отдаем себе отчет в том, что поставленная задача крайне трудна и, к сожалению, не для всех достижима. Но решить ее все же можно. Предлагаем школьным учителям поискать возможность добавить краски в серый и скучный образ заурядного преподавателя, традиционно поддерживаемый ими на уроках. Точнее, чтобы ученики к вам прислушивались, чтобы они увлеклись вашим предметом, советуем заинтересовать их в себе как в состоявшемся ученом, специалисте. Понятно, что редкий учитель является энциклопедистом, готовым без подготовки выдать обоснованное суждение о причинах и технологии построения пирамид народами Мезоамерики, обсудить с учениками ход и итоги сражения при Каннах, а также объяснить им логику двухмасштабной системы цен в Советском Союзе. Да это и не требуется. Полагаем, что достаточно доказать ученикам, что исторические знания вполне актуальны, т.е. нужно сделать из них свое хобби.

Но почему именно хобби? Как известно, и детям, и взрослым свойственно стремление отрешиться от проблем действительности в своих собственных мирах, в которых они определенно и безусловно успешны. Самый простой и общественно безопасный метод достижения этого — увлечение, которым занимаются на досуге, т.е. хобби.

Учитывая специфику предмета и потребности учащихся, это должно быть собирательство. Оно свойственно многим школьникам. Но коллекционировать следует то, что позволит покончить с абстрагированностью школьных исторических знаний, сделает их наглядными, предметными и актуальными. Допускаем, что это должны быть монеты или бонны. Причем учителю отнюдь не следует коллекционировать сами артефакты. Куда интереснее накапливать сведения о них, читать современную научную литературу, изучать самостоятельно, участвовать в работе конференций, делать все возможное для пополнения багажа исторических знаний.

Сразу же заметим, что это не наша идея и она отнюдь не нова. Ее реализовывали уже на заре Нового времени. Тогда изображения монет появились на страницах учебников. Речь идет о достаточно хорошо известных трудах «*Epitome du thresor des antiquitez...*» [37] Я. де Стада, Ж.Луве и Т.Гере, «*Description de la Limagne d'Auvergne en forme de dialogue...*» [36] Г.Симеони, А.Чапуиса и Г.Руиля, а также о фундаментальном исследовании великого французского энциклопедиста, основателя научной византистики Ш. дю Фресне дю Канжа — двухтомной «*Historia Bysantina duplici commentario illustrata*» [29]. Нумизматический материал активно привлекался и для иллюстрирования античных исторических сочинений, к примеру, «*Gaji Suetonii Tranquilli Opera*» [30].

Не случайно все эти исследования предназначались для учащихся элитных учебных заведений. Изображения монет не только украшали книги, но и делали процесс чтения значительно интереснее. Можно сказать, что таким образом привлекали читателя.

Та же тенденция наблюдалась в XVIII — начале XX вв. Преподаватели не упускали возможности привлечь внимание учащихся путем демонстрации монет. Причем, что немаловажно, такие работы стали выходить и в России. Так, директор Симферопольской мужской гимназии Г.И.Тимошевский провел в 1888 г. учебную экскурсию по «пещерным» городам Крыма, в частности,

на Мангуп, в ходе которой демонстрировались старинные монеты [1. С. 122]. А преподаватель немецкого языка О.Ф.Ретовский настолько серьезно погрузился в изучение нумизматики средневековых государств Причерноморья, что издал фундаментальные монографии по денежному делу Крымского ханства [13. С. 73—118. табл. I—IV; 14. С. 79—89. табл. V; С. 90—98. табл.; 31. S. 10—107. Taf. VII—XI; 32. S. 187—330. Taf. XII—XXX; 33. S. 242—308. Taf. I—VI; 34] и Трапезундской империи [35], а также серию статей об эмиссиях генуэзской Каффы [9. С. 1—72. табл. I—VI; 10. С. 49—104. табл. I—III; 11. С. 1—52. табл. IV—V; 12. С. 1—17. табл. VI; 16. С. 1—16. табл. I].

В результате социальной революции ситуация кардинально изменилась. Во-первых, были закрыты элитные учебные заведения, в которых работали преподаватели-творцы. Дело в том, что советская школа до 1934 г. не нуждалась в серьезном курсе истории, а позже он был стандартизирован с учетом концепций формационного подхода и классовой борьбы [18. С. 24—29]. Во-вторых, пропагандируемая тогда идея социального равенства не сочеталась с представлениями о собственности, в т.ч. и на объекты коллекционирования. Это привело к пополнению научных собраний и изменило режим хранения артефактов. То есть они уже не осознавались населением как нечто осязаемое, доступное. В итоге наработки преподавателей прошлого стали уже неприменимы.

Конечно, педагоги и ученые советского периода пытались найти новые подходы к решению проблемы популяризации исторических знаний с помощью нумизматики. Из-под их пера выходили работы, которые с полным основанием следует считать серьезными исследованиями, причем написанными простым, доходчивым языком. Речь идет о книгах: «Русская монетная система» [17] И.Г.Спасского, «Наш рубль» [8] Н.Д.Мец, «Деньги» [2] Е.Г.Елизаветина, «Нумизматика в школе» [3] Э.И.Кучеренко и Д.И.Мощнягина, «Очерк о серебре» и «Очерк о золоте» М.М.Максимова [6; 7], а также о написанном им в соавторстве с М.Б.Горнунгом «Очерке о первой меди» [5]. Необходимо отметить и серию научно-популярных трудов авторитетнейшего советского нумизмата-ориенталиста Г.А.Федорова-Давыдова: «Курганы, идолы, монеты», «Монеты рассказывают» и «Монеты — свидетели прошлого: Популярная нумизматика» [19—21; 25], а также серию его статей

в «Советском музее» [22. С. 71—73; 23. С. 67—70; 24. С. 63—65; 26. С. 49—52; 27. С. 44—47. 28. С. 44—47].

Правда, все эти труды предназначались уже не ученику, а учителю, которому было предоставлено монопольное право на принятие решения о целесообразности использования нумизматического материала на уроках. Это делалось с расчетом на знания, полученные им в вузе в результате изучения вспомогательных исторических дисциплин. Однако для их преподавания не были подготовлены кадры специалистов. К слову, крайне мало их и сейчас. К сожалению, студенты немногих вузов могут контактировать с исследователями высочайшего уровня, такими как М.Г.Абрамзон, А.Л.Пономарев, С.Ю.Сапрыкин и Н.А.Фролова и, в результате, имеют возможность приобщиться к научной нумизматике. Все же остальные, увы, изучают ее только теоретически и, вследствие этого, не могут воспользоваться наработками педагогов XVI — начала XX вв. и открытиями ученых современности.

Есть ли выход из такой ситуации? Полагаем, что он имеется. Может быть, и не стоит современному учителю истории знать о денежном деле древнегреческих государств на исследовательском уровне, раз он живет, например, в Сибири, где античные артефакты не встречаются. Ведь популяризаторы нумизматики, жившие в конце XIX — начале XX исследовали те памятники, которые находили в регионах своего проживания. Можно сказать, что они были учеными-краеведами. Предлагаем использовать их наработки, но уже на современном этапе. То есть не следует готовить в вузах учителей с энциклопедическими знаниями по нумизматике. Как правило, это невозможно или же, в лучшем случае, крайне затруднительно. Считаем, что вполне достаточно в рамках изучения курсов локальной истории привить студентам интерес к исследованию местных платежных средств, которые, в свою очередь, позволяют иллюстрировать на уроках, на первый взгляд, не самые актуальные для учащихся периоды истории.

Попытаемся обосновать наш тезис. Причем сделаем это на материале нашего региона. Сразу же заметим, что он определенно беден находками античных и средневековых монет. Зато регулярно встречаются деньги российского чекана и подражания им. Так, в прошлом, 2013 г. ученица МБОУ СОШ № 15 Сураева О.О. под руководством своего учителя И.Н.Гудимовой атрибутировала

довольно редкую подделку пятака времен Екатерины II (1762—1796)¹. Детальное и, можно уверенно сказать, профессионально проведенное ими исследование² дало возможность не только проиллюстрировать ситуацию в регионе, сложившуюся во время правления этой императрицы, но и позволило привлечь внимание учащихся к этой проблеме. Основываясь на этом выводе и развивая его, допускаем, что есть все основания не надеяться на обнаружение подобного рода артефактов, а активно иллюстрировать учебный материал изображениями тех денежных знаков, которые распространены в нашем регионе. В том числе и ординарных монет, уже изъятых из обращения. Важно только придерживаться принципов научности и историчности, т.е. стараться привлекать те материалы, в атрибуции которых не возникает сомнений.

Кроме того, было бы вполне целесообразно, излагая историю Гражданской войны в России, рассказать ученикам о боннах Сибирского временного правительства, Директории, властей Урала и А.В.Колчака, а также ДВР и РСФСР. При этом было бы неплохо рассказать о потребностях, побудивших власти ввести эти денежные знаки в обращение, а также о причинах их последующего изъятия. Дело в том, что бонны, выпускавшиеся в тот период огромными сериями, сохранились в большом количестве и, следовательно, оказались доступными для коллекционирования. Учитель же, владея навыками их атрибуции, сможет не только привлечь внимание учащихся к истории, но и привьет им навыки научного исследования.

Мы отдаем себе отчет в том, что поставленная задача очень сложна. Дело в том, что значительная часть подобных выпусков до сих пор или не выявлена, или еще находится в процессе изучения. Речь идет не об уникальных подражаниях вроде реплики екатерининского пятака, а о так называемых «частных деньгах» и о всевозможных суррогатах, эмитировавшихся как в первые годы Советской власти, так и в 1980—1990 гг. Но позволим себе заметить, что мы это уже делаем, причем не первый год. Было установлено, что ученики хорошо запоминают сведения об исторических

¹ Знаю о находке, т.к. писал рецензию на подготовленный ими проект.

² Был проведен штемпельный анализ, рассмотрены физические характеристики, в т.ч. и состав монетного сплава.

процессах, если им демонстрируют интересные и занимательные иллюстрации. Кроме того, демонстрация изображений относительно новых бонн оказалась крайне перспективной. Они значительно интереснее с методической точки зрения, так как их изучение проще, а полученные результаты можно уточнить у современников событий. К примеру, излагая материал о ситуации в России во время правления Б.Н.Ельцина, целесообразно рассказать о деньгах предприятий, к примеру: талонах Юганскнефтегаза, эмитировавшихся в долларах США, рублевых «платежных средствах» Правительства Хакасии, «сопках» Благовещенска, а также о «единицах» Березовской ГРЭС [4].

Поиск информации о боннах не только разовьет интерес учащихся к проблеме, позволит им самостоятельно изучить материал, но и привьет интерес к самостоятельному исследованию, на которое, с учетом потребностей общества, и следует делать упор.

Итак, если наши рассуждения верны, то учителям истории, работающим в наших регионах, было бы целесообразно привлекать в качестве иллюстраций изображения тех денежных знаков, которые могут быть доступными для учеников¹.

Если удастся заинтересовать учащихся атрибутами платежных средств, то они не только смогут наилучшим образом изложить материал, сделают его не абстрактным, а вполне конкретизируемым и, следовательно, запоминаемым, но и привьют живой интерес как к изучаемому предмету, так и, собственно, к истории Отечества, что и является нашей основной задачей.

Список источников и литературы

1. Вторая учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии в Бахчисарай / Сост. А.Н.Попов. Симферополь, 1888.
2. Елизаветин Г.В. Деньги. М., 1963.
3. Кучеренко Э.И., Мошнягин Д.И. Нумизматика в школе. М., 1968.
4. Либертарианский рай: эрзац-деньги СССР и России. URL: tfolk.ru/?p=9273
5. Максимов М.М., Горнунг М.Б. Очерк о первой меди. М., 1976.
6. Масимов М.М. Очерк о золоте. М., 1977.

¹ Полагаем, что привлечение этого материала позволяет задействовать активные методы обучения истории, а точнее — проблемные, поисково-конструктивные и исследовательско-творческие.

7. Масимов М.М. Очерк о серебре. М., 1974.
8. Мец Н.Д. Наш рубль. М., 1960.
9. Ретовский О. Генуэзско-татарские монеты // ИАК. 1906. № 18.
10. Ретовский О. Генуэзско-татарские монеты города Каффы // ИТУАК / Ред. А.И.Маркевич. Симферополь, 1897. № 27.
11. Ретовский О. Генуэзско-татарские монеты города Каффы. Статья вторая // ИТУАК / Ред. А.И.Маркевич. Симферополь, 1899. № 29.
12. Ретовский О. Генуэзско-татарские монеты города Каффы. Статья третья // ИТУАК / Ред. А.И.Маркевич. Симферополь, 1902. № 32—33.
13. Ретовский О. К нумизматике Гиреев (с 4-мя таблицами) // ИТУАК. Симферополь, 1893. № 18.
14. Ретовский О. К нумизматике Гиреев. V. Монеты Менгли-Гирея I. Первое дополнение (с рисунком) // ИТУАК. Симферополь, 1893. № 19.
15. Ретовский О. Монеты Гази Герай хана II бен Девлет // ИТУАК. Симферополь, 1889. № 8.
16. Ретовский О. Новые генуэзско-татарские монеты // ИАК. 1914. № 51.
17. Спасский И.Г. Русская монетная система. М., 1960.
18. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.
19. Федоров-Давыдов Г.А. Курганы, идолы, монеты. М., 1968.
20. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты рассказывают (Нумизматика). М., 1963.
21. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты — свидетели прошлого: Популярная нумизматика. М., 1985.
22. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты в новое время // СМ. 1987. № 2.
23. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты в средние века // СМ. 1986. № 6.
24. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты древнего мира // СМ. 1986. № 5.
25. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты рассказывают. М., 1981.
26. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты средневековой Руси // СМ. 1987. № 1.
27. Федоров-Давыдов Г.А. Нумизматика для всех // СМ. 1986. № 3.
28. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты Киевской Руси // СМ. 1986. № 4.
29. Fresne du Cange C., du. *Historia Bysantina duplici commentario illustrata*. Paris, 1680.
30. Gaji Suetonii Tranquilli Opera, et In Commentarius Samuelis Pitisci. quo antiquitates romanæ, tum, ab interpretibus doctissimis, Beroaldo, Sabellico, Egnatio, Ursino, Grutero, Torrentio, Casaubono, Marcilio, Boxhornio, Graevio, Babelonio etiam explicatæ, tum ab illis neglectæ, ex auctoribus idoneis permultis, græcis & latinis, veteribus & recentioribus, perpetuo explicantur: huic accedunt index auctorum, ... imperatorum, imperatoresque arctissimo gradu contingentium icones, & figuræ ex veterum monumentis ... Trajecti ad Rhenum [Utrecht]: Ex officina Francisci Halmæ, 1690.
31. Retowski O. Die Münzen der Girei (Fortsetzung) // ТМНО. М., 1903. Т. 3 Вып. 1. С. 10—107. Таб. VII—XI.
32. Retowski O. Die Münzen der Girei (Schluss) // ТМНО. М., 1905. Т. 3. Вып. 2.
33. Retowski O. Die Münzen der Girei // ТМНО. М., 1901. Т. 2. Вып. 3.
34. Retowski O. Die Münzen der Girei. М., 1905.
35. Retowski O. Die Münzen des Komnenen von Trapezunt. М., 1910.
36. Simeoni G., Chappuys A., Rouillé G. Description de la Limagne d'Auvergne en forme de dialogue : avec plusieurs médailles, statues, oracles, epitaphes, sentences,

& autres choses memorables, & non moins plaisantes que proufitables aux amateurs de l'antiquité. Lyon, 1561.

37. de Strada J., de, Louveau J., Guérin T. Epitome du thresor des antiquitez, c'est à dire, Pourtraits des vrayes medailles des Empp. tant d'Orient que d'Occident. Lyon, 1553.

Список сокращений

ИТУАК — Известия Таврической ученой архивной комиссии

ИАК — Известия Императорской Археологической Комиссии

СМ — Советский музей

ТМНО — Труды Московского нумизматического общества

Глава 2

ДЕНЕЖНОЕ ОБРАЩЕНИЕ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ОРДЫНСКИЙ ПЕРИОД (МАТЕРИАЛЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ)

Расцвет Золотой Орды обусловил благоденствие оседлого населения Крыма, Поволжья, Северного Кавказа и Средней Азии. Появлялись новые и росли ранее основанные города, развивались товарно-денежные отношения. Важнейшие торговые центры наладили выпуск медной и серебряной монеты. Не все они выпускали серии общегосударственного образца. Известно, что локальные эмиссии проходили на Дунае, в Крыму, на Северном Кавказе и в Средней Азии [13; 16. С. 7—70]. Однако это отнюдь не препятствовало повсеместному использованию монет чекана Сарая аль-Махруса и Сарая аль-Джедид, выполнявших роль общегосударственных платежных средств [16. С. 15]. Об этом говорит не только обширность ареала их использования, но и масштабность выпуска. Есть все основания видеть в них подлинные гиперэмиссии [16. С. 15]. Так что монеты ордынского чекана являются не только информативными, но и достаточно широко распространенными историческими источниками.

Не стоит удивляться тому, что уже не первое поколение нумизматов-ориенталистов отдает должное изучению денежного дела Золотой Орды¹. Однако, несмотря на многовековое исследование, до сих пор довольно остро стоит вопрос о существовании денежного обращения на дальней периферии этого государства — в Западной Сибири. Дело в том, что выпуски ее правителей и городов до сих пор не выявлены². Правда, на ее территории находят

¹ Напомним, что первые фундаментальные исследование по ордынской нумизматике вышли из-под пера Х.М.Френа [23; 24; 25; 26; 27; 28].

² Да, А.Г.Нестеров опубликовал монеты, которые, по его мнению, следует отнести к сибирскому чекану [7. С. 29—30; 8. С. 57—63; 9. С. 274—279; 10. С. 78—84]. Однако мы, вслед за А.К.Бустановым [2. С. 162—166], не можем согласиться с такой точкой зрения. И дело не в том, что А.Г.Нестеров якобы не смог разобрать легенду аверса. Мы же, в свою очередь, уверены в верности его прочтения. При этом считаем необходимым сослаться на тезисы доклада новосибирского исследователя Р.Ю.Ревы [12. С. 58, рис. 1, 10—12]. Сложность в том,

привозные монеты, однако до сих пор нет единого мнения по вопросу о характере их использования местными жителями. Ведь неразвитость ее экономики не способствовала становлению и развитию денежного обращения. Так что есть основания полагать, что жители ордынской Сибири не использовали монеты как средство обращения и вели меновую торговлю.

Заметим, что эта точка зрения не является общепринятой. Так, если В.И.Соболев [14. С. 35; 15. С. 57] и Г.А.Федоров-Давыдов [17. С. 221] разработали ее и старались обосновать, то их оппоненты: А.А.Адамов [1. С. 63], И.В.Зайцев [4. С. 29], Д.М.Исхаков [5. С. 19], Л.Р.Кызласов [6. С. 47] и А.Г.Нестеров [7. С. 29—30; 8. С. 57—63; 9. С. 274—279; 10. С. 78—84] придерживались противоположного мнения. Эти ученые выявили и описали монеты, которые, безусловно, участвовали в денежном обращении.

Сразу же заметим, что мы не ставим перед собой задачи найти окончательный ответ на этот вопрос. Считаем вполне достаточным вынести на научное обсуждение наше видение проблемы, которое, как нам кажется, позволит приблизиться к ее пониманию и, следовательно, к разрешению.

Первым делом попробуем обобщить сведения о находках золотоордынских монет в нашем регионе. Для этого обратимся к работам нумизматов-ориенталистов. Речь идет об основополагающих трудах Г.А.Федорова-Давыдова [16; 18. С. 94—192], а также о публикациях А.А.Адамова [1. С. 63], А.Г.Нестерова [7. С. 29—30; 8. С. 57—63; 9. С. 274—279; 10. С. 78—84] и А.В.Пачкалова [11. С. 39—41]. Эти исследователи проследили, что первые находки золотоордынских монет в Западной Сибири были зафиксированы уже в первой четверти XVIII в. — их опубликовал голландский ученый Н.К.Витсен [29]. Судя по таблице, приведенной во второй части его «Noord en Oost Tartarye», при строительстве сибирских заводов были найдены четыре восточные серебряные монеты, две из которых, небольшого диаметра, были ордынского чекана. По словам исследователя, их обнаружили в средневековых погребениях. Очевидно, что эти монеты ценили. Причем, что крайне важно, их, как правило, не пробивали. По крайней мере,

что монеты были отчеканены в Орду Базаре, причем на них была оттиснута тамга, характерная для региона Хаджи Тархана. Полагаем, что там же отчеканили и монеты, изданные А.Г.Нестеровым [21].

отверстие заметно только на одной из них — верхней. Следовательно, монеты служили не только сырьем для украшений. Полагаем, что они были положены в могилы как ценности, а точнее, как платежные средства, в которых, по мнению окружающих, усопший мог нуждаться на том свете.

И, действительно, на территории г. Искер были зафиксированы находки ордынского серебра. Кроме них были найдены медные монеты, по-видимому, среднеазиатского чекана второй пол. XV — нач. XVI вв. [11. С. 40. № 14]. С нашей точки зрения, это чрезвычайно важно. Дело в том, что если купцы гипотетически могли доставлять серебро для осуществления расчетов друг с другом, то вести с собой малостоящую медь было бы с их стороны крайне нелогично. Учтем и то, что разменная монета из недрагоценного металла была тогда не только кредитной, но и, что куда существеннее, являлась платежным средством с ограниченным периодом использования [16. С. 36—39]. Так, к примеру, в Золотой Орде регулярно проходила эмиссия пулов новой разновидности, а прежде выпущенные или девальвировались, или вовсе демонетизировались [16. С. 36—39]. В Средней Азии наблюдалась иная ситуация — медь чекана ее городов обращалась довольно долго, правда, периодически надчеканивалась [3]. Однако вряд ли купцы решались везти с собой медь в Западную Сибирь для расчетов друг с другом — в этом не было бы никакого экономического смысла. Заключаем, что региональное обращение усваивало не только серебряную, но и медную монету, что, безусловно, говорит о его развитости.

Следует учесть и то, что находки ордынских монет нередки в Курганской области. Согласно сводке, составленной А.В.Пачкаловым, самой ранней из них было серебро Узбека (1313—1341) [11. С. 40. № 7], а самыми распространенными стали выпуски Джанибека (1342—1357) [11. С. 40. № 2, 8]. Немаловажно и то, что на территории этой области была найдена медная монета второй пол. XV—XVI вв. среднеазиатского чекана [11. С. 40. № 5]. Как видим, мы имеем дело с очевидной тенденцией: региональное денежное обращение активно усваивало привозную медь. Причем, что интересно, не только среднеазиатского чекана. При проведении разведок на Барсуковской стоянке в Каргопольском районе был найден пул сарайского чекана, выпущенный в 1340-х гг.

[11. С. 40. № 9]. Учтем и то, что на территории области зафиксирована находка анонимной ордынской меди XV в. [11. С. 40. № 10].

Что же касается среднеазиатской меди XV—XVI вв., то сами факты ее обнаружения говорят не столько о развитости торговли между нашими регионами, сколько о высоком спросе на платежные средства, ощущаемом тогда в Западной Сибири. Допускаем, что привозная медь воспринималась в регионе уже не как иностранная монета с условной стоимостью, а как своеобразные жетоны, цена которых регулировалась местными властями.

К слову, мы обязаны акцентировать внимание на следующем обстоятельстве. Раз в Западной Сибири своих денег не чеканили, то привозные платежные средства могли использоваться значительно дольше, чем в государствах, их эмитировавших. Но сам факт обнаружения монет в ходе раскопок убедительно свидетельствует о развитости денежного обращения в Ордынский период.

Мы можем обосновать этот тезис на материале клада, обнаруженного в г. Чердынъ в 1940-х гг. В кладе русских монет XVI—XVII вв. (404 экз.) был выявлен данг Бердибека (1357—1359) [11. С. 40, № 9]. Очевидно, что он не мог поступить в регион вместе с серебром Московского государства. Вернее всего, ордынское серебро обращалась в регионе со времен эмиссии. Только этим обстоятельством можно объяснить его выпадение в клад вместе с русской монетой.

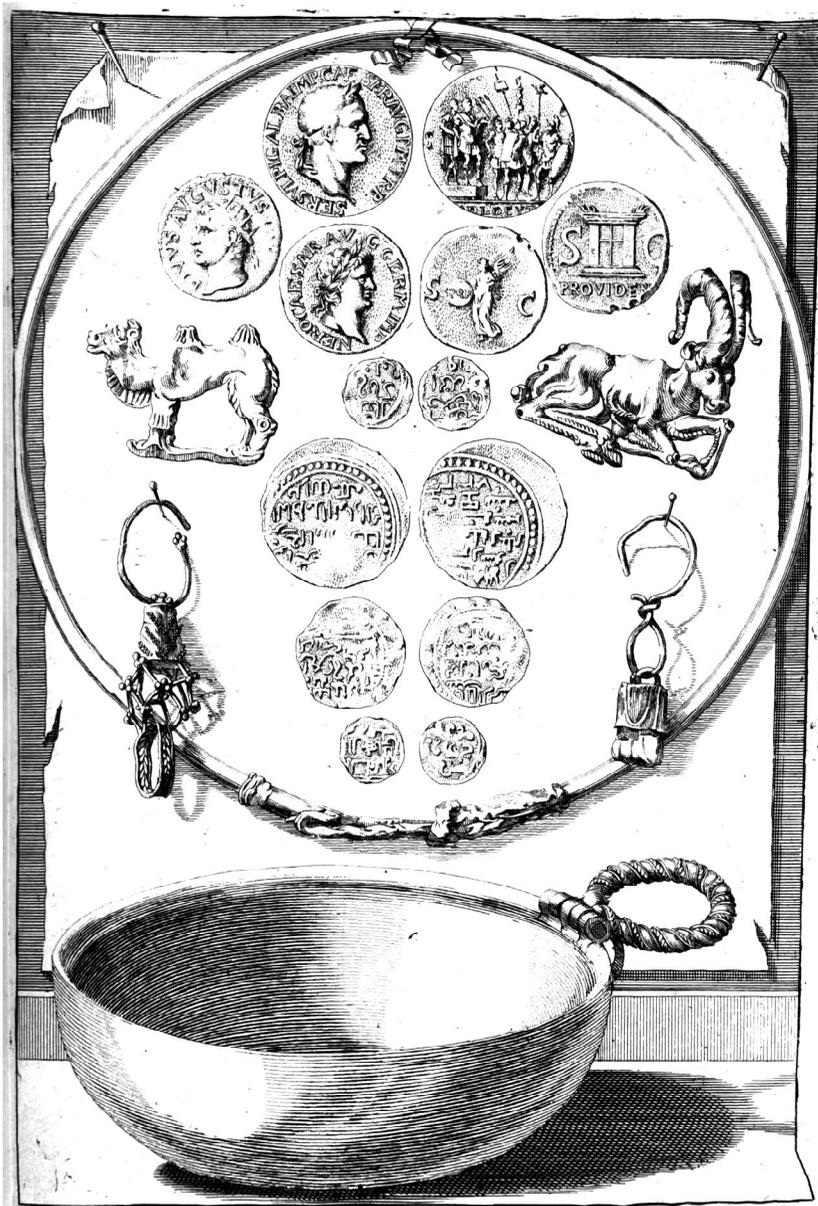
Крайне важно и то, что в регионе обращалась не только разменная монета. Мы учитываем сам факт обнаружения в 1893 г. Тереховского клада, в состав которого наряду с двадцатью золотоордынскими дангами, выпущенными в 1313—1362 гг., входило два серебряных слитка весом в 198,14 г и 192,83 г [18. С. 153. № 127]. Есть все основания видеть в них ордынские сомы. Заключаем, что жители средневековой Сибири использовали весь спектр известных тогда денежных средств, что, безусловно, свидетельствует о развитости регионального денежного обращения. Хотя, судя по редкости находок, монеты использовали правители и их приближенные, а также горожане. В то же время подавляющее большинство жителей страны удовлетворяли свои потребности в результате меновой торговли, хотя и ценило монеты как платежные средства.

Заметим, что подобная тенденция прослеживается не только на Востоке. Есть все основания объяснять ее самим фактом суще-

ствования натурального хозяйства. Так что редкость монет вполне объяснима. Следует помнить и о том, что в государствах, не смогших наладить собственную эмиссию, возникали идеальные условия для образования сокровищ длительного накопления. Они образовались потому, что все платежные средства, поступившие в такой регион, долго не могли потерять своей покупательной способности. Это становилось возможным лишь в том случае, если на денежный рынок поступали новые монеты, причем массовой эмиссии. Подобное явление хорошо просматривается на причерноморском античном нумизматическом материале [22. С. 191—216]. Как видим, оно было свойственно и Сибири.

Мы отдаем себе отчет в том, что наши выводы, хотя и вполне очевидные, требуют педантичной проверки. Дело в том, что крайняя редкость ордынского нумизматического материала не позволяет проследить этапы развития денежного обращения в регионе. А без этого довольно трудно судить о времени и обстоятельствах его возникновения. Выявленные же нами закономерности: проникновение монеты при Узбеке, активное обращение при Джанибеке, замирание денежного хозяйства в XV в. — хотя и очевидны, но, вернее всего, неточны. Дело в том, что пока приходится оперировать сравнительно небольшим количеством монет, причем обстоятельства находки значительной их части, увы, не могут быть установлены [11. С. 40. № 9, 10].

Очень трудно объяснить и тот факт, что в Сибири не наладили выпуск собственной монеты. Причем это будет сложно списать на неразвитость регионального хозяйства — даже в Новое время на Востоке прослеживалась меновая торговля, а деньги использовались в основном жителями городов. Правда, можно предположить, что в Сибири выпускали подражания восточным монетам. Ведь одна из таких реплик уже известна [11. С. 40. № 3]. Однако такие памятники крайне сложны для изучения [20. С. 157—172], которое, к слову, не ограничивается только атрибуцией нумизматического материала. Следует педантично изучить обстоятельства находки, иметь представление об археологическом слое ее залегания и, самое главное, установить обстоятельства выпуска и поступления в обращение. Увы, ответить на эти вопросы пока не удастся. Нам остается только надеяться на то, что их освещение окажется возможным уже в ближайшем будущем.



Изображения монет, найденных в нач. XVIII в.
при строительстве сибирских заводов (по Н.К.Витсену)

Список источников и литературы

1. Адамов А.А. Археологические памятники города Тобольска и его окрестностей. Культурное наследие народов Западной Сибири. Тобольск; Омск, 2000.
2. Бустанов А.К. К вопросу о денежном обращении в Сибирском улусе в XIV—XVI вв. // Труды V Международной нумизматической конференции «Монеты и денежное обращение в монгольских государствах XIII—XV веков» (Волгоград, 18—23 сентября 2006 г.). М., 2008.
3. Давыдович Е.А. История денежного обращения средневековой Средней Азии (медные монеты Мавераннахра XV — первой четверти XVI в.). М., 1983.
4. Зайцев И.В. Астраханское ханство. М., 2004.
5. Исхаков Д.М. Введение в историю Сибирского ханства. Очерки. Казань, 2006.
6. Кызласов Л.Р. Письменные известия о древних городах Сибири. Спецкурс. М., 1992.
7. Нестеров А.Г. Монеты Ибрагим хана // Уральский следопыт. 1990. № 12.
8. Нестеров А.Г. Монеты Сибирских Шейбанидов // II Берсовские чтения: Материалы науч. конф. Екатеринбург, 1994.
9. Нестеров А.Г. Монеты Сибирских Шейбанидов // Восток—Запад: диалог культур Евразии: вопросы средневековой истории и археологии. Изучение и сохранение историко-культурного наследия / Рос. акад. ест. наук; под ред. А.А.Бурханова. Казань, 2001. Вып. 2.
10. Нестеров А.Г. Тюменское ханство: Государство Сибирских Шейбанидов в XV в. // Уральское востоковедение. Екатеринбург, 2007. Вып. 2.
11. Пачкалов А.В. Новые находки средневековых мусульманских монет в Сибири и на Урале // История, экономика и культура средневековых тюрко-татарских государств Западной Сибири: Материалы междунар. конф. Курган, 2011.
12. Рева Р.Ю. Монеты Шибанидов XV века // Семнадцатая Всероссийская нумизматическая конференция: Тезисы докладов и сообщений (Москва, Пушкино, 22—26 апреля 2013 г.). М., 2013.
13. Сагдеева Р.З. Серебряные монеты ханов Золотой Орды. М., 2005.
14. Соболев В.И. История сибирских ханств (по археологическим материалам): Автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Новосибирск, 1994.
15. Соболев В.И. Раннесредневековые города татарского населения Западной Сибири // Город и деревня Сибири досоветского периода в их взаимосвязи. Новосибирск, 1988.
16. Федоров-Давыдов Г.А. Денежное дело Золотой Орды. М., 2003.
17. Федоров-Давыдов Г.А. Золотоордынские города Поволжья: Керамика. Торговля. Быт. М., 2001.
18. Федоров-Давыдов Г.А. Клады джучидских монет // Нумизматика и эпиграфика. М., 1960. Т. I.
19. Френ Х.М. Монеты ханов Улуса Джучиева или Золотой Орды с монетами разных иных мухаммеданских династий в прибавлении. СПб., 1832.
20. Чорев М.М. К атрибуции Чамну-Бурунского клада // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы Всерос. Науч.-практ. конф. (Нижневартовск, 7—8 февраля 2012 г.) / Отв. ред. А.В.Коричко, В.Н.Ерохин,

Я.Г.Солодкин. Нижневартовск, 2012. Ч. I: История идей и история общества. Отечественная история.

21. Чореф М.М. К вопросу о наличии денежного обращения в Сибирском ханстве // Вестник Сургутского государственного университета (в печати).

22. Чореф М.М. К вопросу о периодизации денежного обращения Таврики в эпоху римского господства // *Stratum plus*. 2013. № 4.

23. Fraehn C.M. Die Münzen der Chane vom Ulus Dschutschi's oder von der Goldenen Horde: nebst denen verschiedener anderen muhammedanischen Dynastien. St.-Petersburg; Leipzig, 1832.

24. Fraehn C.M. Numophylacium orientale Pototianum. Riga, 1813.

25. Fraehn C.M. Recensio numorum Muhammedanorum Academiae imp. scient. Petropolitanae / Ed. B.Dorn. T. II. Petropoli, 1855.

26. Fraehn C.M. Recensio numorum Muhammedorum academiae Imp.scient. Petropolitanae. T. I. Petropoli, 1826.

27. Frähn C.M. Das Mohammedanische Münzkabinett des Asiatischen Muzeum der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu St. Peterburg. St.-Petersburg, 1821.

28. Frähn C.M., Pflug G. Beiträge zur Muhammedanischen Münzkunde aus St. Petersburg, oder Auswahl seltener und merkwürdiger, bis dahin unbekannter Muhammedanischer Münzen aus dem Kabinet des Kaiserlich Russischen. Berlin, 1820.

29. Witsen N. Noord en Oost Tartarye. Band. II. Amsterdam, 1785.

Раздел 4

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУКА: ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Глава 1

НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ И ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИФИКИ ИНСТИТУТА ВЛАСТИ В РОССИИ КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Современное профильное и высшее профессиональное образование в условиях крайне противоречивых, но одновременно и обнадеживающе перспективных реформационных трансформаций нуждается в углубленно продуктивном осмыслении методических перспектив изучения феномена института власти в целом и его российской модуляции в частности как исключительно познавательно-прикладного научного объекта. В том числе, на уровне понимания глубинно опосредованной взаимосвязи социальной психологии, ментальности и ритуализации культуры, генетических кодов историко-культурных традиций, поведенческих норм и гендерных стандартов в обществе и истории.

Поэтому освоение основополагающих категорий исторической науки, культуры и философии, методических приемов и технологий преподавания цикла общемировоззренческих дисциплин позволяет искать и находить ответы на ключевые вопросы истории. Ими являются: природа и сущность института власти в России; его культурологическая матрица и особенности распределения социальных ролей; поиск оптимально эффективных средств изучения становления и развития властных агрегаций в условиях трансформации российской культуры; эволюция стилей русского национального поведения; взаимовлияние и «взаимовыдавливание» институтов власти и свободы выбора человека в условиях глобализации.

Как следствие, закономерным явлением стал многовековой поиск литературно-идеологических верификаций идеи мессианства российской цивилизации с рождением универсальных проектов Всеславянства и Евразийства. Сегодня необходимо расширение аналитико-прогностических возможностей исторического знания, особенно за счет появления такого неразработанного пока научного направления, как *историческая конфликтология*.

Все это позволяет говорить о несомненной познавательной и прикладной значимости в образовательном процессе разноуровневых проблем национального идеала централизованной власти; истоков и смысла русского самодержавия; культурной семантики русского деспотизма; причин спора вокруг «русской идеи» и концепций «всемирной отзывчивости» Ф.М.Достоевского и «всеединства» Вл. Соловьева.

Традиционализм в подходах по отысканию Россией *«своего»* места в историческом диалоге между Западом и Востоком наглядно демонстрирует трагизм истоков современной глобализации, в том числе сквозь призму событий на Украине с их варваризацией «исторической массовки» и недееспособностью украинских властей, превративших институт власти в неуправляемый комплекс индивидуальных международных коммерческих проектов и кланов.

Новое понимание исторической реальности сегодня скрыто не только в мирах квантовой механики или таинстве глубин Вселенной. Оно растворено в повседневности встреч со сложным устройством нашего общества, «непредсказуемостью» функционирования аппарата регулирования ежеминутно возникающих в нем проблем, что традиционно является прерогативой властных институтов. Автор скандально нашумевшей в свое время книги «48 законов власти» Роберт Грин воспроизводит сюжет наглядной трансформации установленного веками жесткого порядка распределения социальных ролей в испанском высшем обществе через контекст изменений всего лишь (!) *композиционного оформления живописного полотна «Менины»* (1656) знаменитым портретистом Веласкесом. В левой части картины изображен сам художник перед полотном, которое он пишет, но саму картину мы не можем видеть — она повернута к зрителю оборотной стороной. За спиной живописца стоит принцесса со свитой, чьи лица неразличимы, но где-то

вдали просматриваются два крошечных лика, отраженных в зеркале на задней стене, являя собой намек на присутствие в «постановочной» композиции короля и королевы Испании, находящихся вообще за пределами видимости художника [2. С. 354—355].

Тем самым искусство становится не только специфичным хронистом, *фиксируя* кардинальные перемены в динамике власти и способности человека найти собственное место в обществе. Веласкес *выписал* себя в более выигрышной диспозиции, нежели короля с королевой! В известном смысле слова, он как Творец обладает даже большей властью (в том числе над Временем!), чем те, кто заказал ему этот парадный портрет. Тем самым он превратил себя — художника — в активного Человека Власти, разговаривающего сегодня через хрономост и с нами.

Имиджелогия, которую привлек в качестве инструмента этот всемирно известный живописец, естественно, тогда даже не знавший этого понятия, стала в наше время самостоятельным научным направлением и инструментом контроля социального управления, частью публичной коммуникации и стратегического менеджмента [6]. Правда, в провокативной книге «Русская модель управления» ее автор А.П.Прохоров утверждает, что по сути институт управления в российском варианте не просто неэффективен, а в каком-то смысле даже невозможен из-за психологизма российских традиций, принципиально не допускающих конкуренцию, либо меняя ее характер на *«что-то другое»* [5. С. 22, 70, 77]. Сегодня, похоже, даже кризис не может заставить российскую систему управления перейти из «ожидания» в активный режим «функционального». Вместо того, чтобы серьезно готовиться к модернизации производства и инициировать развитие *реальной экономики*, власть выжидает окончания кризиса и санкций, в том числе, возможного «чудесного» повышения цен на нефть.

Экономист и обозреватель «Эха Москвы» Юлия Латынина подчеркивает, что конкуренция идет в России не в сфере экономики, а в области клановых и мафиозных отношений властных элит и группировок, что мы сегодня и наблюдаем. По справедливому замечанию Питера Друкера, «людьми не надо “управлять”. Задача — направлять людей» [3. С. 39—40]. Хотя, действительно, везде, где мы имеем дело с социальной или культурной реальностью, встречается управление. С другой стороны, уточняет

В.М.Розин, шамана у аборигенов, верховного жреца или Петра I язык не поворачивается назвать менеджером, но разве члены племени, древнего царства или подданные российского государя не подчинялись беспрекословно их приказам? [7. С. 5—6]. И здесь есть над чем подумать: каким образом мог быть «ратифицирован» подобный «общественный договор» у столь диаметрально противоположных (и противоположных ли?) институтов в пространстве и времени с унификационно-результативным итогом согласования, становясь фактически зеркальной матрицей современной системы корпоративного принятия управленческих решений.

По словам мудрого Мишеля Монтеня, «все описания придуманных из головы государств — не более чем смехотворная блажь, непригодная для практического применения. Ожесточенные и бесконечные споры о наилучшей форме общественного устройства и о началах, способных объединять людей воедино, являются спорами, полезными только в качестве упражнения нашей мысли...» [4. С. 227—228]. Между тем еще древнегреческий философ Антисфен на вопрос учеников, как следует относиться к государству, отвечал: «Как к огню: не подходить слишком близко, чтобы не сгореть, и не отходить слишком далеко, чтобы не замерзнуть» [1. С. 58].

Современные реалии диктуют необходимость расширения проблемно-тематических исследований специфики института российского власти как особого культурологического феномена с точки зрения формирования эффективного управленческого менеджмента, способного быть гарантом не только безопасности нашей страны, но и стабильности в мире. При всех оговорках, Россия тем не менее являет собой своего рода «кристаллическую решетку» общечеловеческой зрелости и нравственности, поддерживая культурологическую ось «золотого цивилизационного сечения» мира и призывая народы, правительства, организации и, наконец, тот самый «здоровый смысл» осознать меру коллективной ответственности за будущее нашей общей планеты.

Список источников и литературы

1. Вечер-Щербович А. Похождения «здорового смысла». М., 1981.
2. Грин Р. 48 законов власти / Пер. с англ. Е.Я.Мигуновой. М., 2001.
3. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М.; СПб.; Киев, 2002.
4. Монтень М. Опыты: В 3-х книгах. Кн. 1, 2. М., 1998.
5. Прохоров А.П. Русская модель управления. М., 2002.
6. Трансформация культуры в глобальном информационном обществе: Сб. науч. ст. М., 2009.
7. Философия управления: проблемы и стратегии / Рос. Акад. наук, Ин-т философии / Отв. ред. В.М.Розин. М., 2010.

Глава 2

О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ТРУДА УЧЕНОГО В РОССИИ И НЕОБХОДИМОСТИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА НАУЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НИЖНЕВАРТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Взяться за написание текста по указанной проблеме автора побудили, по меньшей мере, три причины:

1. Однобокость и неадекватность (преимущественно библиометрической оценки) исследовательской деятельности.
2. Открытое письмо академика РАН, зав. отделом алгебры и теории чисел Математического института им. В.А.Стеклова РАН А.Н.Паршина [7] по поводу оценки эффективности труда ученых.
3. Ситуация с оценкой и оплатой за качество научных результатов, сложившаяся в нашем университете.

Научные исследования имеют важное значение. Они в значительной мере определяют прогресс в современном мире и дают надежду на то, что мы (ученые) можем решить некоторые из кажущихся неразрешимыми проблем, стоящих перед человечеством, — от окружающей среды до роста народонаселения. В связи с этим правительства и учреждения по всему миру осуществляют значительную финансовую поддержку научных исследований. Естественно, они хотят знать, разумно ли инвестируются их деньги; они хотят оценить качество научных исследований, за которые они платят, чтобы принимать обоснованные решения относительно будущих инвестиций. Это явление далеко не ново. Новым является убеждение, что хорошая оценка должна быть простой и объективной и что это может быть достигнуто прежде всего на основе статистики по данным цитирований, а не на основе сочетания разных методов, включающих экспертные оценки самих ученых.

По требованиям МОН РФ научные организации, а с недавних пор и образовательные организации высшего образования, а также члены диссертационных советов должны заполнять различные формы о своей научной деятельности, состоящие из формальных численных данных и содержащие, в частности, библиометрические

показатели. К ним относятся: число публикаций, индекс цитирования, индекс Хирша по системе WoS / РИНЦ, грубо искажающий реальное положение дел в российской науке. Эти показатели на сегодняшний день определяют судьбу диссертационных советов, влияют на подбор официальных оппонентов при защите диссертаций. Это еще не все, т.к. одновременно указанные научные субъекты должны представлять данные о результативности своей научной деятельности, связанные с импакт-фактором журналов, в которых опубликованы работы научных сотрудников и преподавателей высшей школы.

Импакт-фактор был создан в 1960-х гг. как способ измерять ценность журналов путем вычисления среднего числа цитирований на статью за определенный промежуток времени [1. С. 12]. Так появился рейтинг журналов. Оценка ученых осуществляется сейчас и при помощи индекса ХИРша. Суть его в том, что у ученого есть некоторое количество статей, на них есть определенное количество ссылок. Это позволяет, по мнению автора индекса, выявить ученого более высокого уровня. Возникает очевидная проблема: в какой мере цитирование измеряет качество исследований? То, что статьи много цитируются, вовсе не означает, что они высокого качества! Проблеме статистики цитирования был посвящен доклад Международного математического союза (2008 г.). Его авторы Роберт Адлер, Джон Эвинг и Питер Тейлор убеждены, что опора на статистические данные не является более точной, если эти данные неправильно используются. А использование только данных цитирований дает в лучшем случае неполное, а зачастую поверхностное понимание научного исследования [1. С. 12]. Итак, если статистики цитирований играют центральную роль в оценке научных исследований, ясно, что авторы, редакторы и издатели найдут способы управлять системой в своих интересах.

П.А.Лоуренс заметил: «Используемые измерения (импакт-фактор журнала, степень цитирования) грубы. Но эти измерения сейчас настолько приняты, что определяют большинство значимых вещей: иметь постоянную должность или быть безработным, получить постдокторский грант или нет, быть успешным или провальным. В результате ученых стали вынуждать отойти от общепринятых целей научного исследования, заменить стремление совершать открытия на желание опубликовать как можно больше

статей, пытаясь при этом помещать их непременно в журналах с высоким импакт-фактором. Как следствие, научная деятельность деформировалась, а полезность, качество и объективность статей ухудшились. Срочно требуется изменить способы оценки ученых...» [6. С. 39]. Ф.Кемпбелл очень правильно заметил: «Любая система измерения порождает трюкачество с целью увеличить успех» [5. С. 49]. Дуглас Арнольд и Кристин Фаулер пишут: «Распределение ссылок на журнал не определяет его качество» [2. С. 52].

Теперь, когда в научном мире критики в адрес оценки результатов исследований только по библиометрическим показателям прибавилось, наши руководители в Минобре спохватились. Неоднократно представители МОН РФ делали заявление, что имеющиеся в нашей стране процедуры оценки научной деятельности архаичны и что необходимо использовать опыт развитых стран. Как раз в этой связи и следует обратить внимание на полное игнорирование зарубежного опыта. Достаточно для примера взять Великобританию [9]. Научные организации должны представить избранные публикации по 36 научным дисциплинам. Основным методом оценки является экспертиза привлекаемыми специалистами. Библиометрические данные разрешается использовать (и то лишь в качестве вспомогательного средства) только в 11 дисциплинах (это преимущественно естественнонаучный цикл) и запрещается использовать в 25 дисциплинах (в их числе и все гуманитарные науки). Для всех дисциплин запрещается использовать какие-либо рейтинги журналов, где опубликованы работы, прежде всего, импакт-фактор журнала [4]. А.Паршин заметил, что поскольку сотрудники МОН РФ не учли имеющийся зарубежный опыт, то они не обладают достаточной квалификацией для проведения научной политики, не обладают информацией о мировом опыте использования формальных показателей оценки научной деятельности, предвзято относятся к сформированной научной культуре экспертных оценок деятельности ученых, что не позволяет им качественно выполнять свои служебные обязанности. Формируемая таким образом государственная научная политика наносит очевидный ущерб РФ [4].

Теперь о мониторинге типологии ученых, работающих в нашем университете. Чтобы узнать, кто, кому, зачем и в какой степени нужен для успеха исследований и в этой связи, уместно поставить

вопрос и об оплате труда ученого. Подобные исследования не являются новацией для России и проводились, начиная с конца 1960-х гг., в Советском Союзе в институтах РАН. На данном этапе, кстати, осуществляется пятый мониторинг (или, точнее, пятый его этап), где основным подходом является сетевой, что позволило начать построение неформально функционирующей типологии ученых РАН [3. С. 256]. Первым наиболее значимым неформальным типом ученых оказался *научный лидер* (идуший первым и ведущий за собой других). В сфере науки научный лидер первый производит новое научное знание, которое в той или иной степени признается и используется, тем самым ведет за собой сторонников его точки зрения. Стоит заметить, что способность производить новое знание отнюдь не всегда сочетается у научного лидера с наличием у него способности вести за собой других ученых, т.е. эффективно решать, кто и с кем будет иметь дело, участвуя в исследовании. Отсюда существуют два подтипа лидера: лидер-организатор, и лидер-неорганизатор, нередко встречающиеся на практике. Статус научного лидера динамичен. Пока он продолжает производить новое научное знание, которое ведет других — он реальный; если перестал — он бывший; если производит, но оно еще не ведет других, то он, возможно, лишь потенциальный научный лидер. Очень важно определение неформальной типологии ученых по сочетанию способностей к видам научных работ для производства научных результатов определенного качества. Например, кто-то оказывается только генератором идей, кто-то только теоретиком, кто-то только экспериментатором. Но кто-то окажется способным к сочетанию нескольких видов [3].

На сегодняшний день РАН разработана система видов научных результатов как критериев по их значимости и возможной оплаты за них [3].

Блок	Его название	Содержание
1	Масштаб научного лидерства	Влияние в своей и других науках — 1-е место Влияние в области своей науки — 2-е место Влияние в своей узкой области исследования — 3-е место
2	Функциональные виды научного результата	Идея — 1-е место; теория — 2-е; метод — 3-е; проведение эксперимента — 4-е; интерпретация данных — 5-е; уточнение — 6-е; прогноз

		значимости результата — 7-е; позитивная критика — 8-е; негативная критика — 9-е
3	Степень новизны — абсолютно новое научное знание, выходящее за пределы существующих концепций и эмпирических данных	Открытие нового объекта — 1-е место; открытие закономерности — 2-е; фиксация важного единичного факта, пока еще не повторенного в эксперименте — 3-е; новый шаг в познании в рамках существующих концепций и направлений — 4-е; новое знание, полученное с помощью переноса теорий и методов из одной науки в другую — 5-е; уточнение имеющихся знаний — 6-е; новое знание, степень новизны которого пока не поддается полной оценке — 7-е
4	Уровень познания по естественной разделенности его объекта	Знание преимущественно о внутреннем строении и функционировании объекта — 1-е место; знание преимущественно о взаимосвязи внутренних и внешних условий функционирования объекта — 2-е; знание о внешних условиях — 3-е
5	Степень патентопригодности нового знания	На его основе может быть подана заявка на патент через 6 месяцев после его публикации — 1-е место; знание, публикация которого ради приоритета должна быть задержана до разработки заявки на патент — 2-е; знание, патентопригодность которого настолько неопределенна, что оно должно сразу публиковаться — 3-е
6	Типология научных направлений и проблем по уровню их познавательной значимости — актуальности	«Прорывное» направление мировой науки, сулящее существенное углубление и расширение познания природы и общества — 1-е место; «престижная золотая жила», где ученые данной страны лидируют, а также «альтернативная золотая жила», как другой вариант престижной — делят 2—3-е места; специфическая проблема, важная для данной страны, и периферийная проблема, пока еще не влияющая на решение более важных проблем, делят 4—5-е места; неподдающаяся проблема, долгое время остающаяся без должного решения — 6-е; «вечная» проблема, периодически возникающая в новых условиях — 7-е; тупиковая проблема, не решаемая в данных исторических условиях — 8-е; псевдопроблема, надуманный вариант уже решенной — 9-е

Каждый вид качества научного результата позволяет получить его неформальную оценку по этим критериям. Однако, к великому сожалению, в решающий момент качественная оценка уступает место формальной чисто количественной оценке производительности научного труда.

Что касается оценки результатов исследований и оплаты труда преподавателей, занимающихся НИР в Нижневарттовском государственном университете, то указанная проблема не была в центре внимания топ-менеджмента вуза в течение весьма длительного времени.

В последний год предпринята попытка мониторинга научных результатов, но и то в связи с общепринятыми библиометрическими показателями МИНобра ввиду перехода вуза под юрисдикцию Министерства образования и науки РФ. Наряду с этим важно разобраться: кто есть кто в науке нашего университета, используя определенные критерии.

При переходе к количественной оценке научных результатов в России все же хочется надеяться, что Россия не избежит перехода к качественно-количественной оценке научных результатов при доминанте качественной. Сегодня необходим четкий, системный подход к решению проблемы оценки труда ученого [8]. Этот вопрос не терпит суеты и не должен приравниваться к другим видам деятельности, как это часто бывает в современном обществе.

Список источников и литературы

1. Адлер Р. Статистика цитирования // Игра в цифирь, или как теперь оценивают труд ученого (сборник статей о библиометрике). М., 2011.
2. Дуглас Арнольд и Кристин Фаулер. Гнусные цифры // Игра в цифирь...
3. Дюментон Г.Г. Проблемы «Кто есть кто» в науке и оплаты за качество научных результатов // Институт естествознания и техники им. С.И.Вавилова. Годичная научная конференция. М., 2012. Т. 1.
4. Как измерять ученых. URL: www.rusrep.ru/16/11/2014
5. Кемпбелл Ф. Бегство от импакт-фактора // Игра в цифирь...
6. Лоуренс П.А. Потерянное при публикации: как измерение вредит науке // Игра в цифирь...
7. Открытое письмо академика РАН А.Паршина. URL: www.rusrep.ru/16/11/2014
8. Проблема оценки труда ученого. URL: www.atomatic-energy.ru
9. См. об оценке исследований в Великобритании: URL: www.ref.ac.uk

Глава 3

ПРОШЛОЕ КАЗАХСТАНА XVIII—XIX вв. В РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЗАХСКОЙ ИСТОРИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

Федеральный государственный стандарт РФ, его фундаментальное ядро предусматривают изучение истории Казахстана в условиях концентрической структуры школьного исторического образования 2 раза: в 7—8 классах основной школы [2] и в 10—11 классах старшей средней школы. В основной школе (7—8 классы) «Фундаментальное ядро содержания общего образования» определяет к изучению в курсе истории России тему «Формирование территории Российской империи. Народы, страны и особенности национальной политики» [5. С. 27]. Примерная программа ориентирует на изучение тем «Народы России и национальная политика самодержавия в первой половине XIX в.» [3. С. 19], «Внешняя политика России во второй половине XIX в. ... Присоединение Средней Азии» [3. С. 20]. В современной России реализуется вариативное историческое образование, а потому в арсенале образовательных организаций есть различные учебники, которые они могут выбрать для изучения курсов истории. Однако с 2014/2015 учебного года Федеральный перечень учебников существенно сокращен, и выбор, соответственно, сократился (теперь в Перечне 20 учебников по отечественной истории и 26 учебников по всеобщей истории). Рассмотрим некоторые из них на предмет отражения в них истории Казахстана.

Таблица 1

История Казахстана на страницах школьных учебников в основной школе РФ

Автор, название учебника	Материал по истории Казахстана, представленный в учебнике
Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, конец	§ 23. Внешняя политика России в 1725—1762 годах. П. Продвижение России на восток. Текст: Вторая четверть XVIII века стала временем начала присоединения к России казахских земель .

<p>XVI—XVIII век. 7 класс: Учебник для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2013. 272 с.</p>	<p>В этот период, названный казахами «годами великого бедствия», у них шла ожесточенная междоусобная война. Политическая раздробленность казахских племен делала их легкой добычей со стороны более сильных соседей. Набеги джунгаров, калмыков, казаков, башкир, хивинских и бухарских ханов вели к большим материальным потерям, жертвам среди населения. В междоусобной борьбе казахские феодалы часто обращались за помощью к губернаторам и центральным властям России, которые были заинтересованы в спокойствии своих восточных рубежей. В 1731 г. в состав России вошли земли казахского Младшего жуза (объединение племен), а в 1740—1743 годах — Среднего жуза. Для обеспечения безопасности новых границ были построены Оренбург и ряд крепостей на юго-востоке России. С. 185—186</p>
<p>Баранов П.А., Вовина В.Г., Лебедева И.М., Шейко Н.Г. История России: 7 класс: Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. Р.Ш.Ганелина. М.: Вентана-Граф, 2013. 304 с.</p>	<p>§ 26. Россия после Петра. 1725—1740 годы. П. 5. Правление Анны Иоанновны. Текст: При Анне Иоанновне России удалось укрепить статус великой державы... присоединены казахские земли. В 1731 г. в состав страны добровольно вошли казахские племена Младшего жуза, кочевавшие в низовьях рек Сырдарья, Урала и верховьях р. Тобол, в 1740—1743 гг. — Среднего жуза, племена которого (кинчаки, аргыны и др.) жили в Центральном и Северо-Восточном Казахстане. С. 187</p>
<p>Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России, XIX век. 8 класс: Учебник для общеобразоват. организаций. 14-е изд. М.: Просвещение, 2013. 287 с.</p>	<p>§ 12. Внешняя политика Николая I в 1826—1849 гг. П. Россия и Центральная Азия. С. 83—84. Текст: Опасаясь усиления Англии, российское правительство приняло меры к росту своего влияния и в районах кочевий казахов. В 30-е гг. XIX в. была уничтожена ханская власть в Казахстане, а его северная часть разделена на округа во главе с русскими чиновниками. В 30—40-е гг. велось активное строительство укреплений. Русскими военными отрядами были основаны крепости Копал и Верный (Алма-Ата). § 27. Внешняя политика Александра II.</p>

	<p>П. Политика России в Средней Азии. С. 192.</p> <p>Текст: В начале 60-х гг. завершилось добровольное принятие российского подданства казахами. Но их земли по-прежнему подвергались набегам со стороны соседних государств: Бухарского эмирата, Хивинского и Кокандского ханств. Казахов захватывали в плен, а затем продавали в рабство. Для предотвращения подобных действий по линии российской границы стали создаваться системы укреплений. Однако набег продолжались, и генерал-губернаторы пограничных областей по своей инициативе совершали ответные ходы. Эти походы или, как они назывались, экспедиции, вызывали недовольство в Министерстве иностранных дел. Оно не желало обострять отношения с Англией, которая считала Среднюю Азию районом своего влияния.</p> <p>Примечание: В учебнике имеется цветная карта «Казахстан и Средняя Азия в XIX в.»</p>
<p>Лазукова Н.Н., Журавлева О.Н. История России: 8 класс: Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Под общ. ред. Р.Ш.Ганелина. М.: Вентана-Граф, 2013. 336 с.</p>	<p>§ 31. Российское государство и общество на пороге XX в.</p> <p>П.2. Население и управление.</p> <p>Комментарий: В пункте представлена таблица состава населения Российской империи, где указана численность казахов в конце XIX в. — 3%. С. 243.</p> <p>П.3. Экономическое развитие.</p> <p>Комментарий: Содержится упоминание о Казахстане, жители которого вели натурально-патриархальное хозяйство. С. 247.</p> <p>П.4. Социальное развитие.</p> <p>Комментарий: Упомянуется о кочевых народах Казахстана в связи с объяснением понятия «инородцы». С. 250</p>

В указанных учебниках история Казахстана представлена очень скромно. Важнейшей темой для изучения в курсе истории VII класса является процесс присоединения казахских земель к Российской империи. Однако имеющийся в учебниках материал не позволяет учащимся понять всю сложность и неоднозначность происходивших процессов. В такой ситуации учителя нуждаются в дополнительных материалах для подготовки к урокам, представленных имеющимися трудами историков Казахстана и России.

В этой связи некоторыми учеными России предлагаются для учителей методические рекомендации для изучения и расширения представлений российских школьников об этом периоде казахской истории. Например, в центральном научно-методическом журнале «Преподавание истории в школе» (2013. № 2) была опубликована статья доцента Нижневартковского государственного университета С.В.Горбуновой «Вхождение казахских земель в состав России. Материалы к урокам для VIII класса». Автор обращает внимание учителей на следующие аспекты истории присоединения Казахстана к России: «Как правило, в учебниках основной причиной, побудившей Абулхаира обратиться к России, называется стремление найти сильного союзника, способного защитить казахов от нападений джунгар. Необходимо иметь в виду, что мотивы принятия российского подданства проявил Младший жуз, находившийся в наибольшем отдалении от джунгаров. Документы, которыми были оформлены подданнические отношения, свидетельствуют о том, что казахи были заинтересованы, прежде всего, в установлении мирных отношений с российскими пограничными жителями. В конце XVII — начале XVIII в. вследствие джунгарской экспансии роды Младшего жуза были вынуждены продвинуться на северо-запад, к российским границам, и это привело к ожесточенным конфликтам с башкирами, уральскими казаками и калмыками. Взаимные нападения, грабежи, убийства, похищения людей стали самой острой проблемой российско-казахских отношений» [1. С. 58—59]. Автор приводит документы, которые можно использовать на уроке при изучении этой темы. В числе документов следующие извлечения: «Из прошения хана Младшего казахского жуза Абулхаира о вступлении в российское подданство», «Из грамоты Анны Иоанновны о принятии Младшего жуза в российское подданство» [1. С. 59].

В учебниках для VIII класса устоялась точка зрения на то, что в начале 1860-х гг. завершилось добровольное принятие российского подданства **казахами**. С.В.Горбунова обращает внимание, что принятие присяги ханом Абулхаиром и «почетными людьми» Младшего жуза стало лишь началом долгого и неоднозначного процесса присоединения казахских земель к России, который завершился только в 1860-е гг. Она формулирует ключевые выводы, касающиеся этого периода, подчеркивая, что даже те казахские

роды, которые считались российскими подданными, были фактически независимы от России; вплоть до 1820-х гг. российские власти не предпринимали серьезных усилий даже по прекращению пограничных конфликтов; правительство придерживалось политики невмешательства во внутренние дела казахов, ограничившись строительством линии укреплений, которая разделила казахов и российских подданных, при этом не обеспечивала защиту от взаимных нападений. Почему это так происходило? С.В.Горбунова поясняет, что официальная точка зрения Министерства иностранных дел характеризовалась стремлением сохранить внутреннюю автономию казахских жузов, и оно не торопилось включать их в общеимперские структуры» [1. С. 59].

Из текстов учебников для VIII класса не ясно, как развивались отношения России и Казахстана в условиях постоянных нападений новых подданных на пограничные линии, отделившие Степь от империи, захватов русских жителей для продажи в Хиву, фактического прекращения торговли со средней Азией. С.В.Горбунова пишет, что именно это и побудило правительство провести административно-политические реформы в казахских жузах, поскольку традиционная система управления во главе с ханами перестала играть регулирующую роль и оказалась неспособной поддерживать порядок внутри кочевого социума и на его границах. В результате реформ 1822 и 1824 гг. ханская власть в Младшем и Среднем жузах была упразднена, но российская администрация нашла компромиссный вариант, разделив жузы на части во главе со старшими султанами (Средний жуз) и султанами-правителями (Младший жуз). Эти султаны являлись, по существу, российскими чиновниками, однако они использовали традиционные формы и методы управления, что обеспечивало постепенную интеграцию казахского общества в общероссийские структуры» [1. С. 60]. Указанные рекомендации призваны восполнить пробелы в содержании. Если к ним не прибегнуть, то о процессе присоединения Казахстана к России школьник узнает очень мало.

С учетом того, что большинство учителей не владеют в достаточной степени историографической ситуацией (по разным причинам), учащиеся формально получают сведения по истории кочевой цивилизации, не знакомясь с ее особенностями и спецификой. Учащиеся не могут понять, что давало России и Казахстану

пребывание в рамках единого государства. А ведь это самое главное, на наш взгляд, — объяснить общую историческую судьбу на протяжении нескольких веков, показать все хорошее, позитивное, что было в нашей общей истории. И учебник в этом формате должен выступать носителем социального оптимизма, способствовать «залечиванию ран», фиксируя успешность наших стран в долгосрочной исторической ретроспективе.

Нельзя не учитывать, что в последние годы предпринимается попытка по выстраиванию исторической политики современного российского государства, стремящейся балансировать между «европейской судьбой» России, «Россией как особой цивилизацией», и вписать «царский», «императорский», «советский» периоды в единое историческое и культурное пространство, с вычлениением в нем общих ценностей, кодов и смыслов. Учебник в государственной системе образования не может быть свободен от влияния этой политики по определению, считает А.В.Трофимов (Екатеринбург) [4. С. 219], с чем нельзя не согласиться. Следовательно, изученные тексты учебников, освещающих историю Казахстана, нуждаются в доработке.

Список источников и литературы

1. Горбунова С.В. Вхождение казахских земель в состав России: Материалы к урокам для VIII класса // Преподавание истории в школе. 2013. № 2.
2. Основная школа — вторая ступень школьного образования в России, которая объединяет 5—9 классы.
3. Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. М., 2010.
4. Трофимов А.В. Учебник по отечественной истории в современном социокультурном пространстве // Современный учебник по истории: теоретико-методологические, содержательные и методические аспекты: Ежегодник. XVIII всероссийские историко-педагогические чтения / Гл. ред. Г.Е.Корнилов. Екатеринбург, 2014. Ч. 1.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В.Козлова, А.М.Кондакова. М., 2014.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Любовь Васильевна — профессор кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», доктор исторических наук, профессор (г. Нижневартовск)

Вяземский Евгений Евгеньевич — профессор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук (г. Москва)

Зверева Галина Юрьевна — учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 2; аспирант кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», магистр педагогического образования (г. Нижневартовск)

Салимова Наталья Сергеевна — преподаватель истории, кандидат исторических наук, Нижневартовский социально-гуманитарный колледж (г. Нижневартовск)

Сапожникова Наталия Васильевна — профессор кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», доктор исторических наук, кандидат исторических наук (г. Нижневартовск)

Стрелова Ольга Юрьевна — профессор кафедры всеобщей и отечественной истории Дальневосточного государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук (г. Хабаровск)

Чорев Михаил Михайлович — учитель гимназии № 1, студент 1 курса магистратуры кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», кандидат исторических наук (г. Нижневартовск)

Яковлева Елена Владимировна — учитель истории школы № 1, студентка 2 курса магистратуры кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет» (п. Излучинск Нижневартовского района ХМАО — Югры)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел 1. СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

- Глава 1.* Проблемы и тенденции развития
обществоведческого образования
в современной российской школе в мировом контексте..... 4
- Глава 2.* Проблема реализации требований ФГОС ОО к результатам
общего образования в школьных курсах истории..... 26
- Глава 3.* Повышение эффективности урока в условиях
перехода на Федеральный государственный
образовательный стандарт общего образования 43

Раздел 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ, ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

- Глава 1.* О необходимости корректировки содержания
и методики преподавания учебных дисциплин
ООП «История» (бакалавриат), ООП «Теория
и методика обучения истории» (магистратура),
программы аспирантуры высшего образования
13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания
(история, общее и профессиональное образование)
в Нижневартовском государственном университете..... 48
- Глава 2.* Применение интерактивных технологий
в преподавании курса «Право» как условие
формирования общих компетенций обучающихся
социально-экономических специальностей
среднего профессионального образования 64
- Глава 3.* О результатах эксперимента «Приемы эффективного
использования электронных образовательных
ресурсов в курсе истории средних веков для
повышения качества образовательных результатов
по истории», проведенного на базе
МБОУ «Излучинская УИОПОСШ № 2»
п.г.т. Излучинск ХМАО—Югры в 2013/2014 учебном году 71

Раздел 3. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

- Глава 1.* Нумизматика и бонистика:
перспективы использования на уроках
истории в школах Урала и Сибири..... 83
- Глава 2.* Денежное обращение в Западной Сибири
в ордынский период (материалы преподавателю) 92

Раздел 4. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУКА: ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

- Глава 1.* Научно-познавательные и общеметодические аспекты
проблемы специфики института власти в России
как культурологического феномена..... 100
- Глава 2.* О проблеме оценки труда ученого в России и
необходимости мониторинга качества научных результатов
в Нижневартовском государственном университете..... 105
- Глава 3.* Прошлое Казахстана XVIII-XIX вв. в российских
школьных учебниках истории для основной школы
и некоторые проблемы изучения казахской истории
в отечественной науке 111
- Сведения об авторах..... 117

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 16.07.2015
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 7,5
Тираж 300 экз. Заказ 1670

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*