

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

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

Коллективная монография

Часть 3



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2016

ББК 63.3(0)

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:

Д.В. Ажгибкова (разд. 2, гл. 2); *Л.В. Алексеева* (разд. 3, гл. 2, 3; разд. 4, гл. 1, 2);
Е.Е. Вяземский (разд. 1, гл. 1); *Г.Ю. Зверева* (разд. 2, гл. 5);
О.Т. Ковешникова (разд. 1, гл. 2); *С.А. Майбурова* (разд. 2, гл. 1);
В.В. Мошкин, Е.В. Мошкина (разд. 2, гл. 6); *Н.С. Салимова* (разд. 2, гл. 4);
Н.В. Терентьева, И.В. Святченко (Биография Л.В. Алексеевой);
И.В. Святченко (разд. 3, гл. 1); *О.М. Хлытина* (разд. 2, гл. 3)

Редакционная коллегия:

Л.В. Алексеева, И.В. Святченко, Н.В. Терентьева

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 общественности в образовательных организациях различных типов:**
Коллективная монография. Ч. 3 / Отв. ред. д-р ист. наук, проф.,
заслуженный деятель науки ХМАО—Югры Л.В. Алексеева.
Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2016. — 196 с.

ISBN 978–5–00047–301–6

Коллективная монография является результатом научных трудов преподавателей высших и средних учебных заведений, студентов аспирантуры и магистратуры, учителей истории общеобразовательных школ.

Издание адресовано специалистам — историкам, педагогам, преподавателям исторических факультетов вузов, учителям истории и обществознания, студентам, а также всем, кто интересуется проблемами теории и методики обучения истории и обществознания.

ББК 63.3(0)

ISBN 978–5–00047–301–6

© Издательство НВГУ, 2016

ПРЕДИСЛОВИЕ

Очередной выпуск коллективной монографии приурочен к юбилею профессора кафедры истории России Нижневартковского государственного университета Л.В. Алексеевой. Любовь Васильевна внесла большой вклад в становление и развитие методического образования историков в Нижневартковском университете, благодаря ее усилиям была открыта магистратура по методике преподавания истории, а затем и аспирантура. Под ее руководством на кафедре выполняются исследования по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история).

Третий выпуск коллективной монографии содержит четыре раздела. В них рассматриваются актуальные проблемы историко-обществоведческого образования в России, Ханты-Мансийском автономном округе — Югре, общие и частные вопросы современной отечественной науки, а также проблемы подготовки учителя истории в современных условиях.

Впервые опубликовали в коллективной монографии результаты своих исследований профессор О.М. Хлытина из Новосибирска, доцент О.Т. Ковешникова из Волгограда и учитель Д.В. Ажгибова из Нижневартовска, магистрант кафедры истории России С.А. Майбурова, студентка IV курса бакалавриата Е.В. Мошкина.

В первом разделе представлен материал профессора Е.Е. Вяземского (г. Москва) о ведущих тенденциях развития общего исторического образования и задачах подготовки учителей истории для современной школы, который является ориентиром для современных учителей в эпоху новых вызовов. О.М. Хлытина представила диагностический инструментарий по проверке профессиональных компетенций студентов-историков педагогических вузов. В публикациях аспиранта И.В. Святченко и профессора Л.В. Алексеевой отражены проблемы изучения и преподавания региональной истории. Л.В. Алексеева также рассмотрела вопросы подготовки аспирантов в современных условиях и представила историографический обзор публикаций кафедры истории России НВГУ по педагогическим наукам. В совместной публикации кандидата исторических наук В.В. Мошкина и Е.В. Мошкиной рассматривается проблема формирования исследовательских компетенций учащихся в начальной и основной школе. Преподаватель

Нижевартовского социально-гуманитарного колледжа, кандидат исторических наук Н.С. Салимова вновь обратилась к проблемам преподавания дисциплин в учреждении среднего профессионального образования. Предметом исследования аспиранта Г.Ю. Зверевой является использование в старших классах лекционно-зачетно-семинарской технологии, в статье ею представлен опыт работы по данной технологии.

Благодарим всех авторов и выражаем надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Редакционная коллегия

Алексеева Любовь Васильевна



Л.В. Алексеева родилась 1 июня 1961 г. в с. Широковское Далматовского района Курганской области в семье сельской интеллигенции. В 1983 г. окончила исторический факультет Курганского государственного педагогического института по специальности «История, обществоведение и английский язык».

Трудовая деятельность. С 1983 г. — учитель истории, обществоведения, географии средней школы № 2 г. Далматова Курганской области; 1990—1992 гг. — директор Белоярской средней школы Далматовского района Курганской области; 1993—1995 гг. — учитель истории и обществознания Далматовской средней школы № 2; 1994—1997 гг. — соискатель кафедры отечественной истории Курганского госуниверситета; 1995—1996 гг. — учитель истории и английского языка МОСШ № 7

г. Мегиона ХМАО; с 1996 г. — старший преподаватель, доцент, заместитель декана исторического факультета, профессор кафедры истории России, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории региональных исторических исследований Нижневартковского государственного университета. В должности профессора с 2004 г. Руководитель рабочей группы по разработке магистерских программ (с 2008 г.), руководитель ряда научных проектов кафедры (с 2008 г.), руководитель магистерской программы «Теория и методика обучения истории и обществознанию» (с 2009 г.) и руководитель программы аспирантуры по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история) (с 2012 г.).

Общественная работа. 1998—2003 гг. — внештатный руководитель координационного центра учителей истории и обществознания в г. Нижневартковске; 1996—2000, 2005—2007 гг. — руководитель факультетского методического семинара; с 2004 г. — член комиссии по производственным практикам Нижневартковского государственного гуманитарного университета, член методической комиссии НВГУ, член регионального Диссертационного совета по историческим наукам при Сургутском государственном университете (2005—2006 гг.), член редакционно-издательского совета при департаменте общественных связей ХМАО—Югры (с 2013 г.) и др.

Научная деятельность. В 1998 г. защитила кандидатскую диссертацию «Сельскохозяйственное производство Уральской области в годы первой пятилетки. 1928—1932» (Курганский государственный университет, научный руководитель профессор И.Е. Плотников). В 2004 г. блестяще защитила докторскую диссертацию «Северо-Западная Сибирь в 1917—1941 гг.: политическая, экономическая и культурная трансформация» (Институт истории и археологии, Уральское отделение РАН, научный консультант профессор Г.Е. Корнилов). Учителя Л.В. Алексеевой — доцент Е.И. Терещенко, профессор И.Е. Плотников, профессор Г.Е. Корнилов, профессор Я.Г. Солодкин. Принадлежит к научной школе профессора Г.Е. Корнилова. В 2000 г. получила ученое звание доцента, а в 2009 г. — профессора. С 2013 г. — научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории региональных исторических исследований НВГУ (по совместительству).

Сфера научных интересов. Отечественная история (аграрная история Урала и Северо-Западной Сибири 1920—1945-х гг.); политическая, экономическая, демографическая, социокультурная история Северо-Западной Сибири 1917—1945-х гг.), история Ханты-Мансийского округа (1930—2010-е гг.); теория и методика обучения истории и обществознанию; дидактика высшей школы. Участник академического проекта Института истории Уральского отделения РАН «История Ямала» (2005—2010 гг.); участник и руководитель ряда проектов кафедры истории России. Автор более 500 научных работ. Подготовила 5 кандидатов наук.

Опубликованная библиография трудов Л.В. Алексеевой. Алексеева Л.В. // Научные труды преподавателей кафедры истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета. Библиографический указатель / Сост. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск, 2008. С. 5—19; Алексеева Любовь Васильевна. Научные труды // Научные труды преподавателей кафедры истории России Нижневартковского государственного университета. Библиографический указатель. Нижневартовск, 2013. С. 6—15.

Опубликованная литература о Л.В. Алексеевой. Солодкин Я.Г. Алексеева Любовь Васильевна // Историки Урала XVIII—XX вв. / Гл. ред. В.В. Алексеев. Екатеринбург, 2003. С. 26—27; Алексеева Любовь Васильевна, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета // Научные труды преподавателей кафедры истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета. Библиографический указатель / Сост. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск, 2008. С. 5.

Поощрения и награды. Звание «Старший учитель» Министерства просвещения РСФСР, звание «Заслуженный деятель науки Ханты-Мансийского автономного округа — Югры».

*доцент Н.В. Терентьева
аспирант И.В. Святченко*

Раздел 1

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

Глава 1

УДК 37.014

ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА, ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

CHALLENGES OF THE XXI CENTURY, THE LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF COMMON HISTORICAL EDUCATION AND TEACHER PREPARATION TASKS HISTORY IN THE MODERN SCHOOL

Аннотация. В главе рассматриваются особенности «цифрового поколения» школьников, которое сформировалось под влиянием глобальных информационных вызовов XXI в. Раскрываются характерные черты современного педагогического корпуса России, показана позиция учителей по отношению к ЕГЭ. Реформы образования в РФ, тенденции в развитии исторического образования представлены в контексте вызовов глобализации. Обоснованы задачи подготовки учителей для современной школы.

Ключевые слова: «цифровое поколение»; особенности педагогического корпуса РФ; вызовы XXI века и общее историческое образование; тенденции развития системы общего исторического образования; задачи подготовки учителя для современной школы.

Abstract. This Chapter discusses the features of the «digital generation» students, which was formed under the influence of global information challenges of the twenty-first century. Disclosed features of today's teaching

corps, there are shown the position of teachers in relation to the exam. Education reform in the Russian Federation, trends in the development of history education is shown in the context of challenges of globalization. It substantiates tasks of teacher training for modern school.

Keywords: the «digital generation»; the features of the teaching corps of the Russian Federation; the challenges of the XXI century and General historical education; tendencies of development of system of General historical education; objectives of teacher training for modern school.

Формирование «цифрового поколения» как ответ на глобальный вызов XXI века

Траекторию развития современной России трудно представить в категориях процесса глобализации. Есть определенные основания для утверждения, что Россия в настоящее время развивается в направлении, противоположном смыслу глобализации. Поэтому весьма актуально рассмотреть, как именно российская система образования реагирует на вызовы XXI в., включая вызовы глобализации.

Социологическое исследование «Медийный портрет юного москвича. Какое оно, цифровое поколение?», проведенное в 2012—2013 гг., выявило, что за последние годы сложилось новое, «цифровое поколение» с иным входом в мир знаний и человеческих отношений [9. С. 108].

По данным массового опроса (2 015 человек 10—17 лет из всех федеральных округов, сел, небольших городов, больших городов), 93,1% респондентов пользуются Интернетом практически ежедневно, независимо от места проживания. Для сравнения: по данным исследовательской группы ЦИРКОН, в 2012 г. каждый день или почти каждый день выходили в интернет 71% взрослых с 18 лет до 24 лет, чуть более 40% в поколении родителей и 13% в поколении бабушек и дедушек [9. С. 108].

Социологи пришли к выводу: современные дети, которые родились и живут в условиях глобальной интернет-коммуникации, являются новым, «**цифровым поколением**». Освоение информации с помощью цифровых технологий происходит раньше, чем дети начинают читать и писать — в три — четыре года, часто стихийно, без контроля взрослых. Для современного ребенка это главное, а подчас и единственное средство восприятия мира знаний,

культуры, способ общения. У этих детей образная и виртуальная картина мира преобладает над интеллектуальной.

Существенная особенность цифрового поколения: дети и подростки не просто пользуются Интернетом, они живут посредством него. Интернет и в целом информационное пространство являются продолжением, усилением личностного и группового социального пространства.

Вторая особенность связана с постоянным расширением информационного и жизненного пространства юных россиян. «Цифровое поколение» — это глобальные дети, которым доступны неограниченные возможности получения и переработки информации. Глобальность и свобода выбора предоставляют возможность для бесконечного расширения знаний и контактов, но требуют для этого новых качеств и механизмов самоорганизации, самообразования.

Интернет выходит на первое место в качестве источника значимой информации, способа постижения реальности, а не ухода от нее.

В ходе исследования 2013 г. «Цифровая компетентность подростков и родителей» под руководством Г.У. Солдатовой выяснено, что среди подростков наиболее популярна сеть «ВКонтакте», в то время как взрослых там в 2 раза меньше (91% и 46% соответственно). Предпочтения интернет-пользователей формируются не только в виртуальной среде, круг личных знакомств и окружающие подростка сообщества (одноклассники, соседи, объединения по интересам и т.п.) также влияют на выбор интернет-сервисов и обсуждаемый сетевой контент [8. С. 40—41].

Социологи отмечают совпадение по времени двух революций XX в.: выход подрастающего поколения на арену исторического развития в качестве значимого субъекта и прогрессирующее возрастание роли информационных процессов как условия, механизма, важнейшего фактора развития общества [10. С. 4].

Педагоги современной школы должны учитывать этот фактор и применять образовательные технологии, арсенал методов обучения, созвучных этой новой социальной реальности.

Эволюция корпуса педагогов России в контексте педагогической деятельности и вызовов современного общества

Для понимания тенденций развития современной системы образования необходимо рассмотреть особенности педагогического корпуса России. Эволюцию демографических характеристик корпуса учителей России можно рассматривать как реакцию на глобальный вызов информационного общества XXI в. Доступным инструментом для этого анализа являются материалы «Международного исследования по вопросам преподавания и обучения» (Teaching and Learning International Survey — TALIS). Итак, что же представляют собой российские педагоги в зеркале международного исследования TALIS-2013?

«Международное исследование по вопросам преподавания и обучения» является наиболее масштабным и авторитетным международным исследованием учителей и директоров школ в мире. Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) проводит его для сбора и сопоставления информации об учителях и директорах школ разных стран в таких ключевых областях, как подготовка и профессиональное развитие учителей и директоров школ, оценка качества их работы, особенности руководства школой, убеждения и установки учителей и методы преподавания, удовлетворенность работой, уверенность в своих профессиональных способностях, контекст, в котором работают учителя и директора.

Результаты исследования TALIS-2013 позволяют охарактеризовать состав учительского корпуса в России. Почти половина (48%) учителей РФ — это люди среднего возраста, от 30 до 49 лет. В России доля учителей предпенсионного и пенсионного возраста — от 50 до 59 лет — составляет 30%, что больше среднего по исследованию. В РФ происходит омоложение учительского корпуса, свидетельствующее о росте привлекательности профессии учителя. В то же время в России наблюдается дисбаланс между уровнем оплаты труда и размером пенсии, что удерживает в профессии высокую долю педагогов старшего возраста. Педагогическое образование получили 94,6% российских учителей, что больше, чем в среднем по исследованию (90%). Российские педагоги, получая

профессиональное образование, проходили подготовку по широкому спектру предметов, но реже совмещали преподавание нескольких предметов, чем в среднем участники исследования из других стран. Российские учителя оказываются опытнее большинства своих коллег из других стран: стаж работы в школе российских педагогов в среднем превышает 20 лет, причем больше 15 лет они не меняли школу [5. С. 6—9].

Авторы исследования TALIS-2013 делают, как нам представляется, обоснованные выводы о необходимости расширения возможностей профессионального развития, прежде всего молодых учителей. Необходима адресная профессиональная поддержка педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детьми из неблагополучных семей [5. С. 33—34].

Другой значимый вывод из исследования TALIS-2013 касается педагогического образования. В России происходит омоложение учительского и директорского корпусов. В школу приходят молодые учителя, которые высоко оценивают престиж учительской профессии. Это свидетельствует об эффективности проводимой государством политики по привлечению молодежи. Но содержание педагогического образования не позволяет молодым учителям преподавать в соответствии с современными требованиями к активному обучению и не обеспечивает их умениями, соответствующими ФГОС и профессиональному стандарту педагогической деятельности. Эта тенденция подтверждает значимость начатого в 2015 г. проекта модернизации педагогического образования и необходимость пересмотра его содержания, прежде всего за счет включения в него практического компонента.

Социологи отмечают, что проявляется общая тенденция повышенной критичности молодых учителей к процессам реформирования системы школьного образования. Все эти факторы необходимо учитывать при определении стратегии развития общего образования в целом и образования общего исторического в частности.

Вызовы XXI века и тенденции развития системы общего образования в РФ. Реформы в образовании как ответ на вызовы современного общества

Советские традиции в сфере образования, их восприятие обществом. В российском обществе существуют две точки зрения

на советскую систему образования: первая — у нас было лучшее образование и не надо было его менять, вторая — все было плохо, давайте с нуля сделаем заново.

Система массового советского всеобщего образования была подготовлена еще дореволюционными разработками на волне общеевропейской тенденции демократизации образования. Советская система общего исторического образования, как и социально-гуманитарного образования в целом, была идеологизирована и неконкурентоспособна с точки зрения запросов современного общества. Эта система была выстроена под определенные задачи воспитания, предполагала большой объем фактических знаний, но по идеологическим соображениям не предусматривала развития критического мышления.

Проблема советского исторического и социально-гуманитарного образования состояла в том, что оно с учетом идеологических рамок не было ориентировано на реальные потребности общества. Этот вывод в определенной степени не утратил актуальности и для современной российской школы. Далеко не случайно система высшего образования в современной России перестраивается на основе компетентностного подхода, смысл которого можно выразить лозунгом «Learning for Life» — «Учеба для жизни».

Мир в XXI в. стремительно меняется. Российская система общего образования в концептуальном плане имеет определенные черты сходства с советской. Образование в современном мире — это, прежде всего, развитие умения нахождения новых знаний, новых смыслов, умение мыслить и учиться. Сегодня явно недостаточно владеть большим объемом знаний без сформированного опыта применения этих знаний в ситуациях реальной жизни. Именно об этом свидетельствуют международные исследования качества образования TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Program for International Student Assessment) [4. С. 7, 14, 111]. Надо подчеркнуть, что с начала 1990-х и 2000-х гг. Россия регулярно участвует в международных сопоставительных исследованиях качества образования школьников (TIMSS с 1991 г.; PISA — с 2000 г.). Это позволило накопить доступный для экспертов значительный объем данных о российской системе общего образования.

Результаты исследования PISA-2003 в сравнении с результатами исследования PISA-2000 позволили получить интересные

сопоставимые данные, свидетельствующие о том, что российская система общего образования медленно перестраивается. Новые цели образования, новые подходы к развитию содержания, которые определяют образовательные результаты, декларируются на уровне лозунгов, но мало влияют на стратегию образования, а тем более образовательную практику. Следствием этого являются весьма незначительные изменения качества образования, образовательных результатов.

Международный опыт показывает: необходимо создать условия для построения эффективной системы образования. Модернизация образования без изменения системы подготовки учителей явно неэффективна, а уровень подготовки учителей — одно из ключевых условий достижения качества образования, образовательных результатов, которые необходимы сегодня для функционирования и развития современного общества.

Ключевым дискуссионным вопросом для развития системы образования в постсоветской России является вопрос: в чем именно заключаются вызовы XXI века?

Конец XX в. ознаменовался переходом к постиндустриальному обществу, обществу услуг, информационных технологий. «Человеческий капитал» становится ключевым ресурсом развития экономики ведущих мировых держав. Академик Н.Е. Моисеев еще в 1990-е гг. писал: «Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новые знания, и новая система ценностей» [3. С. 172—173].

Социально-экономические реформы в мире на рубеже веков, частью которых стали образовательные реформы, произошли на фоне начавшегося в 1980-е гг. процесса глобализации финансовых рынков. Этот процесс позволил капиталам свободно перемещаться по миру. Россия с 1990-х гг. постепенно стала включаться в процессы глобализации. В начале XXI в. экономика России интегрировалась в мировую экономическую систему. Она стала подвержена влиянию мировых тенденций, включая кризисы. Борьба с кризисами в условиях глобализации предполагает структурную модернизацию экономики, социально-экономической сферы, системы образования. Модернизация образования является одним из условий для создания инновационной экономики. Без модернизации, серьезного обновления системы образования мы останемся экспортерами сырья. По индексу глобальной конкурентоспособности

Россия уступает странам G8 и БРИКС. Этот разрыв является вызовом, стимулом для обновления российской системы образования.

Глубокие изменения в системе образования в России на рубеже XX—XXI вв. можно рассматривать в контексте международного процесса реформирования, обновления национальных образовательных систем.

Определение перспективной стратегии реформирования системы образования в России на рубеже веков осложняется тем, что в государственной политике столкнулись две противоположные концепции, две тенденции и две модели общества. *Первая тенденция* и соответствующая модель, сформулированная в конце 1980-х и ставшая популярной в 1990-х гг., — это модернизация, гуманизация и либерализация общества; *вторая тенденция*, идущая с 2000-х, — это неотрадиционализм и ресоветизация.

При осмыслении стратегии развития системы образования необходимо учитывать, что большая часть российского общества приоритетными считает консервативные, антимодернизационные и антизападные ценности (данные Левада-Центра). Вместе с тем понятно, что если мы хотим конкурировать с развитыми странами, то нам нужны образованные и свободные граждане, а государство должно строиться на принципе уважения к личности.

Если же приоритетом является строительство авторитарного государства, экономики, построенной на основе природных ресурсов, то не требуется никакой модернизации, а задача образования — формировать подданных.

Дискуссионные вопросы образовательных реформ на рубеже XX—XXI вв. в общемировом контексте. При осмыслении проблем образовательных реформ в России на рубеже XX—XXI вв. в мировом контексте возникает ряд дискуссионных вопросов.

В чем ограниченность традиционного академического (классического) обучения в мировом контексте?

Многие отечественные и зарубежные психологи считают, что традиционное обучение слишком узко направлено на запоминание информации, мало внимания уделяется критическому мышлению, концептуальному пониманию. Глубокое понимание означает, что ученики могут критически применять на практике то, что они знают, чтобы анализировать новые проблемы, адекватно взаимодействовать с новыми ситуациями. Ряд зарубежных социологов

считает, что школы в современном мире воспроизводят иерархический статус-кво таким образом, что увеличивается «пропасть» между теми, кто хорошо учится, и теми, кто не успевает.

Что представляет собой современное эффективное обучение в системе общего образования?

Эффективное обучение в системе общего образования предполагает формирование мотивации к познанию, умения учиться, формирование отношений в коллективе, объединяющих учеников на основе позитивных ценностей. Дискуссионным является вопрос о смысле, ценностях и критериях эффективного обучения.

Проблема смысла как условие успешности образовательной реформы, направленной на формирование условий для эффективного обучения. Важнейшее условие успешности реформ — понимание педагогами, обществом сущности изменений (реформ) в образовании, понимание *во имя каких целей, что и как предполагается изменять в системе образования.*

Международный опыт показывает, что изменения (реформы) в образовании — это сложный, многофакторный психолого-педагогический, социально-педагогический и социально-политический процесс.

Анализ процесса реформирования, работ классиков современной педагогической мысли позволяет сделать общий вывод: для успеха образовательной реформы на уровне как отдельной школы, так и национальной системы образования в целом необходимо соединить три фактора: подотчетность, стимулы и повышение потенциала образовательной организации. Эти же источники подводят нас к пониманию наиболее общих причин провала образовательных реформ, включая: 1) «избыточную рациональность», неспособность учесть местный контекст, местную культуру; 2) неготовность учесть мнение тех, кто выступает против преобразований, сопротивляется им; 3) «освобождение от ложной уверенности» в своей правоте.

Результаты длительных эмпирических исследований «эффективной школы», проводившиеся в США, Канаде и Великобритании, свидетельствуют о том, что ключевым условием, важнейшим ресурсом развития школы является изменение профессионального сознания учителей, понимания ими своих профессиональных задач, своей миссии в обществе. Разумеется, философия изменений

должна опираться на этическую основу. Этика учителя подразумевает стремление педагога к достижению позитивных изменений в учениках. Согласно Майклу Фуллану, известному в мире эксперту в области образования, философия изменений и высокая этика — два столпа самосознания учителя [7].

Разумеется, перечень дискуссионных вопросов, который выявил анализ образовательных реформ в мире на рубеже XX—XXI вв., очень широк. Мы схематично рассмотрели лишь некоторые из них, которые, с нашей точки зрения, имеют международный характер, значимы для нашего опыта модернизации образования.

Система общего исторического образования в контексте вызовов современного глобального мира

На рубеже XX—XXI вв. российская система общего исторического образования столкнулась с *рядом глобальных вызовов*. Определим их структуру и содержание.

1) *Социальные вызовы*. Процессы глобализации («сжатие мира и осознание мира как целого» (Р. Робертсон, 1992) и регионализации способствовали формированию новых версий исторических событий на постсоветском пространстве, часть которых была классифицирована политическим классом как антироссийские. Этот вызов привел к поиску мер противодействия, включая деятельность по борьбе с фальсификацией истории [1].

2) *Коммуникативно-информационные вызовы*. Доступность и глобальность информации, новые информационные технологии, изменение способов коммуникации, информационного контента в целом — вот далеко не полный перечень тех компонентов, которые в совокупности образуют коммуникативно-информационные вызовы. В условиях этого вызова изменяется характер исторического познания под влиянием информационной насыщенности научного и образовательного пространства. Распространяются новые исторические мифы, происходят попытки фальсификации истории.

Коммуникативно-информационные вызовы стимулируют тенденцию визуализации информационного, научного и образовательного пространства, внимание к визуальным источникам. Происходит переворот от «лингвистического» к «визуальному» восприятию, формируется «образное образование» как мировая тенденция развития образования. В историческом образовании

отмечается новое понятие — «след истории», которое дополняет понятие классического исторического источника.

3) *«Внутринаучные» методологические вызовы* (период постпозитивизма в исторической науке, постнеклассическая научная парадигма) обусловлены природой исторического познания, его трансформацией на рубеже XX—XXI вв. [2].

Эволюция исторического образования в конце XX — начале XXI в. в силу своей природы происходила с учетом и в контексте «внутринаучных» методологических вызовов, которые характерны для развития исторической науки и которые в определенной степени влияли на развитие исторического знания. Определим их сущность.

Историческое познание с конца XX в. развивалось на базе двух основных научно-методологических направлений:

– традиционное направление, основанное на методологии позитивизма (цель которого — достоверная реконструкция исторического прошлого);

– методология постпозитивизма, формирование постнеклассической научной парадигмы, для которой характерно дискурсивное конструирование исторической реальности. В русле этой научной парадигмы развиваются новые научные школы (гендерный подход, «метаистория», интеллектуальная история, новая социальная история и другие). Вместе с тем методологи исторической науки (в частности И.Н. Ионов) обоснованно утверждают, что индивидуализированный подход к истории тоже переживает кризис.

4) *Вызов современности как методологической категории (вызов «живой истории»)*. Историческое знание в современном мире и России как части глобального мира сталкивается с вызовом современности как методологической категории. Определим этот вызов как вызов «живой истории» (истории современности), который предполагает разработку методологического аппарата современной исторической науки. В сфере исторического образования этот вызов актуализирует задачу формирования согласованной версии исторических событий. Средством решения этой задачи можно считать разработку историко-культурного стандарта.

5) *Институциональный вызов новых образовательных технологий* (ЕГЭ и др.). Дискуссии о целесообразности, эффективности ЕГЭ, его влиянии на трансформацию системы общего образования

не прекращаются с начала его экспериментальной апробации. Действительно, введение ЕГЭ повлекло за собой не только институциональные изменения в системе образования, но и повлияло на характер педагогической деятельности в целом.

Вопросы об отношении педагогов к ЕГЭ как к инструменту формирования, инструменту оценки эффективности деятельности педагога и образовательного учреждения в целом, как к законодательно закреплённой процедуре, изменяющей фундаментальные методические основания педагогической деятельности, на сегодняшний день не теряют своей актуальности в связи с неоднозначным отношением педагогов к введению ЕГЭ. Данные социологов образования свидетельствуют: **около 40%** учителей считают, что введение ЕГЭ как обязательного экзамена ухудшило общее качество образовательного процесса. Несмотря на заметное снижение критического отношения к ЕГЭ, остается весьма высокой доля тех, кто склонен фиксировать негативное влияние этой процедуры на содержание школьного образования, и в первую очередь, здесь явно выделяется «упрощение содержания школьного образования», связанное с ориентацией на выполнение тестовых заданий [6. С. 52].

Тенденции развития системы общего исторического образования

С учетом названных выше факторов и контекстов стали определенными приоритетные цели и ведущие тенденции формирования содержания исторического образования в современной России, на основании которых можно определить наиболее типичные модели развития содержания образования.

С нашей точки зрения, для российской системы общего исторического образования характерны две модели, две тенденции формирования целей и развития содержания исторического образования в мировом контексте.

Первая тенденция — в целях и содержании исторического образования обеспечивается приоритет «государственнических» традиций, патриотических ценностей, направленность на формирование российской гражданской идентичности. Вторая — необходимость теснее связать обучение истории (цели и содержание образования) с развитием личности, с формированием критического мышления как инструментом познания. В России при безусловной

доминанте первой тенденции есть признаки второго подхода, который реализуется отдельными наиболее зрелыми в профессиональном и гражданском смыслах педагогами.

В русле названных тенденций выделим два принципиально значимых подхода к развитию содержания исторического образования.

Первый — стремление построить содержание образования на основе традиционной «национальной» версии истории («государственно образующей»). В России содержание исторического образования традиционно конструируется как педагогически адаптированная версия основ исторической науки.

Второй — отражение в содержании образования вызовов многокультурного российского общества. Подтверждением этой тенденции являются дискуссии в педагогическом сообществе по проблемам изучения региональной истории, регионального компонента исторического образования, реализации целей активного обучения, метода проектов как комплексного средства развития школьников.

Подчеркнем, развитие исторической науки в XXI в. порождает тенденцию к вариативности содержания исторического образования, которое в идеале базируется на основе достижений исторической науки. Вместе с тем в современной России в условиях многокультурного полиэтничного российского общества обоснована и оправдана *тенденция к генерализации содержания исторического образования на основе историко-культурного стандарта*, что обеспечивает согласованность действий субъектов образования.

Актуальной проблемой в современных условиях является поиск ответа на вопросы: как в условиях глобализации обеспечить сохранение отечественных традиций, позитивного опыта, но при этом не «законсервировать» систему исторического образования? Как обеспечить «открытость», «восприимчивость» системы образования для социокультурных коммуникаций при сохранении российских традиций и ценностей системы образования?

Задачи подготовки учителя для современной школы

Стратегическим направлением модернизации системы педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров является формирование компетентности педагогов для работы в условиях насыщенной информационной среды.

Овладение педагогами современной теорией и методикой преподавания истории, включая современные интерактивные педагогические технологии, является одной из значимых целей модернизации отечественной системы педагогического образования.

Реализация современной модели исторического образования предполагает овладение педагогами способами педагогической деятельности на основе информационных технологий (включая интерактивные методы преподавания), ресурсов Интернета. В перспективе в школе должен произойти переход к электронной форме учебников (ЭФУ), 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 компетентности в использовании ресурсов дистанционного обучения, «виртуального общения» учителя с учениками в интернет-сообществах (в том числе на основе индивидуального учебного плана). Конечно, для перехода к обучению на основе индивидуального учебного плана необходима мотивация педагогов, а также управленческие и педагогические условия. Но мировой опыт показывает перспективность этого подхода.

Учитель истории в современной школе должен уметь формировать учебный диалог как основу педагогической коммуникации. Учебный диалог способствует открытию новых смыслов 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 актуален поиск эффективных способов оценки личностных и метапредметных образовательных результатов.

Современная модель общего исторического образования и квалификация учителя истории

Реализация современной модели исторического образования предполагает более высокие требования к подготовке и квалификации учителей истории. Однако подготовка учителей истории в большинстве случаев остается относительно традиционной и

явно недостаточно учитывает вызовы современности. Заявленная модернизация системы повышения квалификации педагогов пока еще во многом остается декларацией.

Система переподготовки педагогических кадров (один раз в пять лет) нацелена, в лучшем случае, на компенсацию (восстановление) учителями тех знаний (информации), которые за это время «наработала» историческая 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-исторической и психолого-педагогической подготовки на курсах повышения квалификации, в педагогических институтах и университетах, акцент на предметную (а в ней — сугубо содержательную) составляющую подготовки педагогов, неэффективность педагогической практики — все эти факторы снижают профессиональную компетентность учителей истории.

Актуальное направление подготовки и повышения квалификации учителей истории — это освоение теоретико-методологических и методических основ современного исторического и социально-гуманитарного образования в условиях перехода на ФГОС, его научно-понятийного аппарата (компетентности, личностные, метапредметные результаты; содержательные линии и т.д.).

Актуальной задачей остается освоение стратегий реализации требований ФГОС в основной и старшей школе на базовом и углубленном уровнях, ресурсов урочной и внеурочной деятельности.

Новой актуальной и сложной проблемой является совмещение требований двух ключевых документов, определяющих стратегию развития исторического образования, — ФГОС и историко-культурного стандарта.

Остро стоит проблема перехода на новую структуру исторического образования (5—10 классы + 11 класс). Этот вопрос еще недостаточно разработан в теоретическом отношении и не осмыслен в педагогическом сообществе. Актуальной проблемой является освоение педагогами новых линий учебников истории (подготовленных на основе ИКС), включая учебники в электронной форме.

При подготовке учителей истории в педагогическом вузе (на соответствующем факультете классического университета)

в первую очередь необходимо скоординировать стратегию научно-исторического образования (овладение научным содержанием исторической науки как академической дисциплины), психолого-педагогическую и предметно-методическую подготовку будущих учителей, что позволит студенту стать учителем в современном понимании — организатором педагогического процесса и ценностно-познавательной деятельности учащихся.

Таковы ведущие тенденции развития исторического образования в России в контексте мирового педагогического опыта XXI в. и перспективные подходы к модернизации общего и высшего педагогического образования. Наш анализ показывает, что при всей самобытности российского общества основные тенденции развития образования в РФ в целом не противоречат мировым тенденциям и во многом определяются глобальными вызовами XXI века.

Список источников и литературы

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. М., 2012.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. Метод. пособие. М., 2014.
3. Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. М., 1997. Т. 3.
4. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А.Л. Венгер, Г.Р. Калимулина, А.Г. Каспаржак, К.Н. Поливанова, О.В. Соколов, Ю.А. Тюменева; под общ. ред. А.Г. Каспаржака, К.Н. Поливановой. М., 2006.
5. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / Под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М., 2015. Вып. 1.
6. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Социология образования: Единый государственный экзамен в контексте педагогической деятельности // ПИОШ. 2015. № 2.
7. Фуллан Майкл. Новое понимание реформ в образовании. М., 2006.
8. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Расказова, Е.Ю. Зотова. М., 2013.
9. Цымбаленко С., Шариков А., Жилавская И., Майорова-Щеглова С., Макеев П. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства. М., 2013.
10. Цымбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. М., 2010.

Глава 2

УДК 37.017.4

ГРАЖДАНСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

CIVIL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS AS A PERSONAL RESULT OF LEARNING HISTORY AND SOCIAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF THE FSES

Аннотация. Гражданское самоопределение личности выступает одним из личностных результатов обучения в старшей школе. В данной статье раскрываются существенные характеристики гражданского самоопределения личности. Автором предлагаются средства формирования гражданского самоопределения старшеклассника на уроках истории и обществознания.

Ключевые слова: гражданское самоопределение старшеклассников; личностные результаты обучения; обучение истории и обществознанию.

Abstract. Civil self-determination of person is one of personal learning outcomes in high school. This article reveals essential characteristics of civil self-determination of person. The author offers a means of formation of civil self-determination of high school history lessons and social studies.

Keywords: civil self-determination of senior pupils; student learning outcomes; teaching history and social science.

Содержание воспитания личности определяется объективным состоянием государства, уровнем развития демократии и гуманности в обществе, необходимостью наличия в человеке определенных гражданских качеств. При этом прослеживается связь между уровнем развития общества и позицией каждого человека. Одной из ведущих задач гражданского воспитания является формирование опыта гражданского действия, которое позволяет человеку на практике реализовать свои возможности в обществе. Гражданский опыт можно приобрести в семье, учебных заведениях, в неформальных коллективах, детских общественных организациях и т.п.

В современных условиях важным гражданским качеством становится способность к самоопределению, благодаря которому человек сможет разумно существовать в условиях выбора, т.е. в условиях свободы и ответственности.

«Национальная доктрина образования Российской Федерации» определяет следующие цели системы образования: воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 г.) акцентируется внимание на создании условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1]. Важным принципом государственной политики в области образования провозглашается: «гуманистический характер образования, приоритет прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры» [1].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая является методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, отмечается, что отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства. Важная роль отводится системе школьного образования как средству обеспечения его духовно-нравственного развития и воспитания, в основе которого лежит «принятие гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни» [7. С. 7]. Такими ценностями концепция признает базовые национальные ценности, среди которых Отечество и гражданственность.

Образовательным идеалом видится «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий

судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [7. С. 8].

В сфере общественных отношений такими результатами являются: осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей; развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности; законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок.

Таким образом, в последнее десятилетие возросло понимание государством и обществом необходимости формирования гражданского самоопределения личности. В нормативных образовательных документах вводится понятие «национальный идеал», который базируется на патриотизме и гражданственности. Определены четкие ценностные ориентиры образования — Отечество и гражданское общество. Подчеркивается, что воспитание гражданина невозможно без признания учащимися долга перед Отечеством и понимания ответственности перед обществом.

Федеральные государственные образовательные стандарты (2010 г., 2012 г.) отводят особое место цели формирования гражданского самоопределения личности. Содержание стандартов ориентировано на становление личностных характеристик выпускника, осознающего и принимающего ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, соизмеряющего свои поступки с нравственными ценностями, осознающего свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством.

Инновационным является характер требований к результатам освоения основных общеобразовательных программ, которые представляют собой описание совокупности компетенций выпускника образовательного учреждения, определяемых личностными, семейными, общественными и государственными потребностями. Особое внимание представляет группа личностных результатов, которые раскрываются через сформировавшиеся в образовательном процессе ценностные отношения выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества. Это система ценностных отношений учащихся

к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. Необходимо отметить, что результаты данной группы не подлежат оценке в ходе итоговой аттестации выпускников.

В личностных результатах освоения ООП основной школы дается примерное понимание гражданской идентичности, которая включает в себя «патриотизм, уважение к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России, <...> усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [12].

ФГОС для основной школы (2010 г.) нацелен на формирование российской гражданской идентичности, социальной самоидентификации учащихся через создание условий для личностно значимой деятельности. Документ определяет следующие метапредметные умения, которые могут способствовать формированию универсального умения старшеклассника прогнозировать и корректировать свою деятельность на основе принятия идеала человека-гражданина как императива: умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей [12].

ФГОС для среднего (общего) образования (2012 г.) продолжает ориентировать школу на формирование российской гражданской идентичности обучающихся, дополняя необходимостью самоидентификации учащихся, которое «осуществляется посредством не только личностно, но и общественно значимой деятельности; и именно в старшей школе происходит социальное и гражданское становление» [13].

Из содержания ФГОС для основной школы (2010 г.) можно составить представление о том, каким видится современный идеал человека-гражданина, выделяя следующие личностные характеристики в «портрете выпускника школы»: любовь к своему краю и своему Отечеству, уважение к своему народу; осознание, принятие ценности человеческой жизни, гражданского общества и др.; активное участие в социальной жизни, уважение закона

и правопорядка, соизмерение своих поступков с нравственными ценностями, осознание своих обязанности перед обществом, Отечеством; уважение к другим людям, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов.

ФГОС для старшей школы дополняет современный идеал человека-гражданина следующими личностными характеристиками: осознание и принятие традиционных ценностей российского гражданского общества, осознание своей сопричастности судьбе Отечества; осознание себя личностью, социально активной, уважающей закон и правопорядок, осознающей ответственность перед обществом, государством, человечеством; уважение к мнению других людей, умение достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать.

Вышесказанное конкретизируется в требованиях к выпускнику школы на различных ступенях образования по отдельным предметам (истории и обществознанию). Они предполагают на уроках истории России, всеобщей истории формирование основ и культурно-исторических ориентиров гражданской самоидентификации учащегося и «усвоение» базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, без раскрытия их содержания. Предметные результаты по обществознанию для основной школы определяют «формирование у обучающихся личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации».

Таким образом, федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют на необходимость формирования гражданского самоопределения обучающихся как одну из приоритетных целей современного образования. Это подтверждается тем, что в стандартах выделены гражданские качества личности: патриотизм, ответственность и обязанности перед обществом и государством, осознание ценностей российского гражданского общества, активным членом которого обучающийся является, законопослушное поведение.

Сказанное выше обуславливает гражданское самоопределение школьников как важный личностный результат обучения истории и обществознанию. Это требует необходимости раскрыть существенные характеристики гражданского самоопределения старшеклассников, обосновать средства его формирования.

Феномен гражданского самоопределения личности как составной части самоопределения личности является предметом исследования философии, психологии, педагогики и методики обучения истории и обществознания. Общим для этих работ является рассмотрение самоопределения в контексте его связи с миром, социумом. Так, представители философии акцентируют внимание на онтологической грани самоопределения, рассматривая в своих работах связь человека с миром; психологи останавливаются на гносеологической стороне, уделяя большое внимание проблеме самопознания личности и познания ее отношений с другими; нравственно-ценностный аспект самоопределения рассматривается в педагогике, который выражается в проблеме вхождения личности в социум и обретения ею опыта социального действия. Гражданское самоопределение личности понимается как внутренне значимый и социально приемлемый выбор на основе присвоения ценностей и идеалов (Н.В. Вохмина, О.С. Голованов, Н.В. Капустина, С.В. Рокутов). Большинство исследователей предполагают, что ценностными ориентирами деятельности человека должны стать Отечество и гражданское общество, исходя из определения гражданственности как основания гражданского общества и понимания его сквозь призму долга перед Отечеством.

Сензитивным для формирования гражданского самоопределения личности является старший школьный возраст — время ранней юности, когда возникает необходимость определить отношение «Я» и общество. Центральным психологическим процессом юношеского возраста И.С. Кон считает развитие самосознания, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными принципами и образом собственного «Я». «Становление нравственного самосознания» (Р.С. Немов), сопровождается постановкой старшеклассниками морально-нравственных вопросов, которые обычно волнуют взрослых, заинтересованным обсуждением их и активным поиском ответов

на них. Этот поиск связан с нравственным выбором и в этом возрасте обычно выходит за рамки круга непосредственного общения. В поисках правильного ответа подростки обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения и тексты культуры.

Только старший школьный возраст характеризуется смысловой обращенностью в будущее. Она связана с выбором основного вида труда, с профессией, со статусом Человека и Гражданина, будущего Мужа и Жены, будущего Отца или Матери. Взрослые, сумевшие наиболее полно удовлетворить потребность старших школьников в ориентировке на будущее, становятся для них наиболее близкими, авторитетными людьми.

В старшем школьном возрасте завершается формирование сложной системы социальных установок. Перед старшеклассником встает проблема выбора жизненных ценностей. Он старается определить свое внутреннее отношение к себе (отвечая на вопросы «Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), к другим людям, к моральным ценностям, т.е. он должен выстроить свою собственную ценностную картину мира (Л.Ф. Обухова).

Выбор собственного отношения старшеклассника к себе и обществу выступает многотрудной духовной работой. Анализируя и сопоставляя общечеловеческие ценности и свои представления о мире и себе, ему необходимо осознанно разрушить или воспринять исторически детерминированные нормативы и ценности. При этом на него оказывают воздействие современные идеи государства, новых идеологов и лжепророков. Большое значение при решении проблем имеет мера развития нравственного самосознания.

В этот возрастной период самоопределение характеризуется как пониманием самого себя (своих возможностей и стремлений), так и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Одним из основных способов взаимодействия личности и культуры, личности и общества выступают ценности. Эта идея является основной для гуманистически-аксиологического подхода к культуре. В контексте этого подхода культура трактуется как «мир воплощенных ценностей. Областью применения понятия

ценности является человеческий мир культуры и социальной действительности» [11. С. 54].

Социальное пространство как часть культуры выступает необходимым условием развития и бытия человека, его самоопределения. Сознание человека позволяет ему не только быть (существовать), но и рассуждать о бытии мира и своем собственном бытии. Отделяя себя от мира, человек приобретает два образа: образ мира и образ «Я», которые характеризуют его дальнейшее становление. Приобретая образ «Я», человек приобретает самость, а образ мира дает возможность осознать себя и свою роль в мире.

Гражданское самоопределение предполагает ориентацию на идеал человека-гражданина как культурный знак, понимаемый как образ нравственного совершенства, образ личности, воплотившей такие моральные качества, которые могут служить высшим моральным образцом.

Идеал человека-гражданина сочетает в себе социальный заказ в виде ответственного гражданина и образовательный идеал — Человека Цивилизации как ответственного, свободного субъекта, готового к сохранению современной цивилизации. Это прототип или образ, который личность может взять из культуры, на котором она разыгрывает возможные стратегии самоопределения. Вместе с тем, этот образец или образ будет реализовываться в самом акте самоопределения личности (П.Г. Щедровицкий).

Идеал человека-гражданина отражает социально-экономическую ситуацию в обществе и соответствует его критерию нравственности и общественному идеалу. Идеал как форма нравственного сознания выступает одновременно ценностным представлением, т.к. им утверждается определенное безусловное положительное содержание поступков, и императивным представлением, поскольку это содержание определено в отношении воли человека и вменяется ему в обязательное исполнение. В структуре морального сознания идеал занимает ключевое место; им определяется содержание добра и зла, должного, правильного и неправильного и т.д. [9].

В нашем понимании идеал человека-гражданина интегрирует ценности Отечества и гражданского общества. Эти ценности характеризуют отношение конкретного человека к обществу и государству, его понимание своей роли в жизнедеятельности той

социальной общности, субъектом которой он является. В данном контексте целями деятельности личности в обществе (ценности-цели) выступают следующие: человек, гражданское общество, Отечество, знание. С ними тесно связаны ценности-средства — комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в общественной деятельности. К ним относятся гуманность, гражданственность, свобода, ответственность, законопослушное поведение, дисциплинированность.

Идентификация «Я» с идеалом человека-гражданина предполагает наличие проблемного поля обобщенного опыта всего человечества, где охватываются разнообразные сферы жизни человека, общества, этапы развития человеческой цивилизации. Таким полем выступает содержание учебных дисциплин истории и обществознания, которые помогают выстроить старшекласснику собственный вектор развития, а также способствуют формированию гражданского самоопределения личности.

Самоопределение личности связано с познанием мира и себя, гражданское самоопределение — с познанием социума и себя как гражданина. Таким образом, речь идет о самопознании и гуманитарном познании. Значение приобретает знание об историческом генезисе человеческого сознания, выраженное в индивидуализированных формах мышления, которые вплетены в систему социально-культурных, когнитивных и нормативно-ценностных связей. Они образуют некоторую целостную структуру, обеспечивающую основные направления ориентации человека в обществе, коллективе, мире, способы принятия важных решений и совершения значимых поступков [11].

В познании человеком самого себя применяется особая концепция «гуманитарного». Данная концепция представляет собой познание сложного мира человеческой субъективности, получение знаний о личностном в человеке. Являясь частью общества, личность в то же время представляет собой индивидуальность с уникальными психическими свойствами. Предметом социально-гуманитарного познания выступают специфические формы социального бытия личности. В силу специфики своего предмета данное познание перестраивает однобокое понимание человека с позиций природного и биологического существа в более широкое понимание его как носителя некоей социальной функции или как хранителя

культурной информации. Социально-гуманитарное познание призвано «схватывать» человека в его целостности [11. С. 12].

Гуманитарное познание человека и результатов его деятельности никогда не может быть единственно верным и завершенным. Это происходит по причине того, что они понимаются каждым следующим поколением по-новому, наполняются новым значением и смыслом. Поэтому гуманитарное познание является открытой системой, где решаются новые, более сложные задачи, рассчитанные на инициативу, импровизацию и творчество личности [11].

Гуманитарное познание всегда использует некоторый определенный срез социальной действительности, представленный в ценностно окрашенном пространстве смыслов. Это знание дает возможность личности адаптироваться к объективным условиям существования в обществе, ставить конкретные цели и реализовывать их в своей практической деятельности с другими людьми. Социально-гуманитарное познание человека направлено на постижение закономерностей своего бытия в обществе [11].

Результатом гуманитарного познания является гуманитарное знание. Оно выполняет гносеологическую функцию познания, констатируя многообразные проявления реальности. «Гуманитарное знание пытается дать целостное представление реальности, найти способы структурирования и представления информации, адекватные природе этой реальности» [11]. Это проявляется в том, что оно становится связующим звеном между культурными достижениями прошлого, настоящего и социальным проектированием будущего, которое возможно на уровне оценочного отношения к содержанию продуктивного диалога времен. Поэтому гуманитарное знание позволяет «переводить» смыслы носителей противоположных взглядов на мир. Его значимость выражается в возможности «высказываться в звуке», выражать в слове и передать другим свои смыслы, состояния, отношения.

Эти возможности реализуются с помощью гуманитарного образования. «Важнейшая роль гуманитарного образования — не только интеллектуальное освоение, но личностное присвоение и эмоциональное переживание гуманитарного знания, отработка этических, эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми» [10. С. 27]. Это обусловлено тем, что предмет гуманитарного познания — человек,

его личностная и ценностная картина мира, в то время как предметом познания человеком выступает объективная действительность, не сама его сущность, а познаваемое внешнее.

Следовательно, гуманитарное образование ориентируется на «создание условий для формирования личности социально-грамотной, приобщенной к базовым жизненным ценностям, ориентирующейся в цивилизованном времени-пространстве» [11. С. 14]. Это обуславливает и необходимость формирования гражданского самоопределения личности.

Своеобразными средствами гуманитарного образования выступают гуманитарные науки, гуманитарное знание. Гуманитарное познание становится личностно значимым для учащихся только в том случае, если оно включено в цели, средства и организацию учебного процесса.

Исходя из вышесказанного, полагаем, что необходимым условием формирования гражданского самоопределения личности становится включение в содержание школьных предметов социально-гуманитарного цикла (истории и обществознания) эмоционально-ценностных, личностных компонентов, которые органично вплетаются в педагогический процесс преподавания данных дисциплин с присущим ему продуктивным диалогом. «Целостное, реально предстающее перед учеником содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурно опыта, существующего до и независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов («образовательный стандарт») и личностного опыта, приобретаемого на основе субъектно-субъектного общения и обусловленных им жизненных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [11. С. 30].

Особое значение среди социально-гуманитарных дисциплин приобретает содержание учебных предметов: истории, обществознания, т.к. они выступают «стержнем, вертикалью» данного цикла дисциплин в средней школе. История «служит канвой гуманитарного знания, представляя многообразную картину опыта людей, включая ценностный опыт» [10. С. 201]. Обществознание, в свою очередь, «гуманитарно в той мере, в какой предусматривает учет субъективного фактора — рассмотрение человека как

личности, носителя индивидуального» [10. С. 23] и предполагает передачу знаний о социальных структурах.

Таким образом, гуманитарное познание созвучно с формированием гражданского самоопределения личности. Исходя из его ценностно-смысловой природы, которая выражается в присвоении старшеклассниками ценностей Отечества и гражданского общества, гносеологической стороны, проявляющейся в особенности гуманитарного познания личностью социума и себя, онтологической составляющей, которая задает траекторию взаимодействия человека и социума и специфику гражданского самоопределения личности как процесса самопознания и осознания своего места в современном социуме как единстве Отечества и гражданского общества, а также проектировании своей деятельности на основе принятия их как ценностей, мы предположили, что в структуре личности старшеклассника целесообразно выделить следующие компоненты: когнитивно-ценностный, личностно-смысловой, деятельностно-прогностический.

Когнитивно-ценностный компонент гражданского самоопределения личности старшеклассника предполагает процесс осознания себя как личности, самопознания своей индивидуальности, познания своих отношений с социумом, его требований к себе, где наличие знаний об идеале человека-гражданина будет выступать результатом этого процесса.

Процесс познания происходит с точки зрения отношений субъекта познания (личности) к объекту познания (социальному миру) или в категориальной оппозиции «субъект—объект». Специфика гражданского самоопределения личности предполагает, что объектом познания будет выступать как общество, так и сама личность, т.е. личность включается в гуманитарное познание.

Выстраивание отношений с обществом через познание личностью требований общества и государства к себе, своих прав и обязанностей воплощается в идеале человека-гражданина.

Идеал человека-гражданина — это образ личности, воплотивший в себе гражданские качества: патриотизм, гражданственность. Они выступают ведущими качествами личности, вокруг которых формируются все остальные ее качества. Данные качества соотносятся с интересами не только государства и общества, но и самой

личности. Сущность идеала человека-гражданина раскрывается через идеи ценности Отечества и ценности гражданского общества.

Исходя из особенности миропонимания, мироощущения человека XXI в., наиболее полным будет определение Отечества как «страны, обладающей государственным суверенитетом, где ведущими принципами общественных отношений являются этносоциальная толерантность и гражданское самоопределение личности» [11. С. 75]. В современном обществе, которое характеризуется активными миграционными процессами, факт рождения в данной стране не может выступать важным основанием идентификации человека с Отечеством. Ведущую роль в этой идентификации играет понимание себя как гражданина данного государства. Современная Россия видит гражданина как осознающего историческую преемственность поколений, национальную культуру, как патриота России, гражданина демократического, правового, социального государства, уважающего права и свободы личности.

Гражданин должен обладать пониманием гражданского долга как осознанной системы гражданских требований общества и государства, вызванных потребностями социальной необходимости и конкретными целями и задачами исторического этапа развития. Понятие «гражданский долг» отражает не единичные действия и поступки, а в целом общественное поведение личности.

Идея ценности Отечества выражается в таком качестве личности, как патриотизм, которое выступает социально-нравственным принципом и морально-психологическим чувством (А.А. Гусейнов, И.С. Кон). Согласно этому принципу патриотизм способствует единению, сплочению граждан для развития и сохранения Отечества, которое представляет собой конкретно-историческую, политическую, социальную и культурную среду. Патриотизм — морально-психологическое чувство, выраженное в любви к Родине, в гордости за ее успехи, в готовности к защите родной земли, в переживании неудач. «Настоящий патриотизм означает не просто чувство любви к Родине, оно есть, прежде всего, высокое сознание гражданской ответственности за судьбу Родины» [3. С. 56].

В современное время гражданское общество призвано выполнять функцию связующего звена между личностью и государством. В данном исследовании гражданское общество понимается как общество в целом, которое является социальной характеристикой

всех его членов. Идея гражданского общества воплощается в системе общепринятых, устойчивых представлений об этом обществе. Они должны пониматься и разделяться большинством его членов. В этом случае усиливаются такие характеристики и предпосылки, как рационально-критическое отношение к социальной реальности, плюрализм идей, мнений, гражданская ответственность и др.

В гражданском обществе связующим звеном выступают признание, обеспечение и защита государством гражданских и естественных прав человека и гражданина. Гражданское общество поддерживает идеи о свободе и благополучии личности. Оно развивается вместе с государством.

Связь человека и гражданского общества осуществляется посредством гражданской ответственности. Это качество личности, выраженное в стремлении и умении соотносить свои поступки с преобладающими в обществе требованиями (законами, нормами), оценивать свое поведение через принесенные пользу или вред для общества, соотносить потребности с реальными возможностями, руководствуясь интересами социального прогресса [8]. Гражданская ответственность как сознательный акт позволяет личности действовать как существу, способному оказать активное влияние на социальное окружение. Ее проявления просматриваются в способности гражданина независимо принимать решения с позиций норм морали, существующих в обществе, прав, гарантируемых государством, и нести за них личную ответственность.

Идея ценности гражданского общества проявляется в гражданственности как качестве личности, которое позволяет человеку почувствовать себя значимым, найти смысл жизни, формирует эффект включенности в интересы других людей, социальных групп [3. С. 77].

Гражданственность — это сформированная система знаний и отношений личности к себе как гражданину, к гражданскому обществу, к государству и государственным структурам, к собственным гражданским правам и обязанностям, позволяющая ей успешно жить в условиях государства и гражданского общества, реализовывать свои гражданские права и обязанности в определенной политической и социокультурной среде.

Усваиваемые в ходе формирования личности ценностные представления об Отечестве и гражданском обществе выступают

для школьника своеобразным образцом, с которым он постоянно сопоставляет себя, свои интересы, потребности [11].

Личностно-смысловой компонент предполагает превращение старшеклассника из «личности-в-себе» в «личность-для-себя» через оценку и принятие личностного смысла ценности Отечества и гражданского общества, становление действительно свободного социального субъекта (гражданина), который сам определяет свою судьбу, активно утверждает и развивает дальше общественные отношения на основе принятого обществом идеала [6], поэтому данный компонент является интегрирующим.

Оценка выступает средством определения значимости чего-либо для удовлетворения потребностей человека, для его деятельности, является обязательным компонентом поведения и общения. Она обладает специфической функцией отражения, фиксации значимых для деятельности человека объективных качеств. В этом случае объективный мир отражается сквозь призму значимости и ценности для личности. Оценка необходима для познания социального мира, самопознания собственного внутреннего мира.

Значимость оценки для процесса гражданского самоопределения личности состоит в том, что оценочное освоение действительности осуществляет качественное преобразование полученных знаний об Отечестве и гражданском обществе как ценностях, отражая их общественную значимость, а также личностный смысл.

Понятие «смысла» предполагает, что индивидуальное сознание не сводится к «безличному знанию», оно выражается в отношении и к бытию, и к деятельности, и к самому сознанию.

По мнению В. Франкла, «смысл нельзя дать или создать за самого человека, попытка дать человеку смысл сводится к морализированию — его можно только найти, обнаружить возможность на фоне действительности» [14. С. 115].

Личностный смысл представляет собой индивидуализированное отображение реального отношения личности к тем целям, ради которых происходит ее деятельность («значение-для-меня») (А.Н. Леонтьев). Он отражает реальные жизненные отношения субъекта с миром, способствует организации внутреннего мира субъекта (Д.А. Леонтьев).

Смысл упорядочивает образы в ценностной картине мира, придает ей субъективную достоверность и логичную целостность.

Смысл становится стержнем бытия человека, преобразуя зыбкость мира в логически стройное здание целесообразных связей и отношений. Таким образом, личностный смысл идеала человека-гражданина выступает в качестве ориентира в процессе жизни человека и позволяют ему осуществлять целенаправленную деятельность.

Присвоение смысла органично связано с процессами осознания, где обобщение собственных психических процессов лежит в основе осознания и приводит к овладению ими. Осознание характеризуется законом сдвига или смещения. Осознание какой-либо проблемы предполагает воссоздание ее в воображении и перенос в словесную форму.

Личностный смысл ценности Отечества и гражданского общества создает основу для понимания идеала человека-гражданина и его субъективного значения, что определяет значимость когнитивно-ценностного компонента. Знания об идеале человека-гражданина и его качествах, «преломляясь через ... эмоциональную сферу личности, становятся внутренним требованием личности к самой себе, приобретают личностный смысл» (Л.И. Рувинский).

Деятельностно-прогностический компонент гражданского самоопределения личности предполагает проектирование старшеклассником своей жизни, своего поведения и своей деятельности через принятие идеала человека-гражданина.

Старшеклассник, сориентировавшийся во внешнем мире, осознавший себя, строит перспективу будущего. Он обладает способностью и стремлением «осуществлять самопроецирование в будущее, т.е. целостное перенесение себя в будущее, включение будущего в свое реальное бытие» (А.В. Кирьякова).

Проекция создает образ будущего. Образ будущего является новообразованием, которое выступает как прогноз, как жизненный план, как реальная конструктивная жизненная перспектива. Он появляется только тогда, когда предметом размышлений становится не столько конечный результат (сама цель, ее достижение), сколько способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы (самооценка), которые ему для этого понадобятся (А.В. Кирьякова).

Проекция представлена двумя составляющими: проект «Я» и идеалами. Формирование первой происходит под влиянием увеличивающегося поля деятельности и общения, в основе которых

лежит множество трансформаций и самооценок ряда элементов идеального «Я» в зоне близких возможностям личности притязаний. В свою очередь, идеалы представляют собой образцы, которые личность делает своим активным достоянием. Идеалы становятся качествами потому, что они приобретают личностную значимость. Они являются выраженным и проектирующим фактором саморегуляции, что обнаруживается в начале срастания мотивов как внутренних условий поступков и актов сознательного поведения.

Проецирование себя в будущее предполагает построение школьником на основе своих знаний, оценок, личностного смысла перспективы своей деятельности. Создание проекта своего «Я» в будущем возможно только при решении внутреннего противоречия «хочу-могу-есть-должен» (В.Ф. Сафин, М.И. Гинзбург), что предполагает деятельность школьника на основе принятия идеала человека-гражданина как императива. Императив (от *imperativus* — повелительный) — это одно из необходимых субъективно вырабатываемых, но объективно предопределенных средств ограничения поведения, собственно общественного бытия людей, рассчитанных на предотвращение анархии и социального коллапса; одна из форм жестких установок, вырабатываемых культурой данной эпохи в качестве образца для всеобщего следования, обязательного для всех членов общества.

Деятельность — форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. В контексте социально-гуманитарного образования школьники включаются в ценностно-смысловую коммуникацию (Л.П. Разбегаева). Она выступает особым родом деятельности, которая задает условия для формирования ценностного сознания личности, актуализируя ценностный потенциал гуманитарного знания.

Исходя из специфики гражданского самоопределения старшеклассника сквозным универсальным умением его выступает умение прогнозировать и корректировать социальную деятельность на основе принятия идеала человека-гражданина как императива. Данное сквозное умение реализуется через следующие ценностно-коммуникативные умения, которые выражают способность школьника осознанно извлекать гуманитарную информацию из различных

текстов культуры (Л.П. Разбегаева, Т.В. Самоходкина): выделять качества, присущие идеалу человека-гражданина; давать оценку идеалу человека-гражданина различных периодов истории; обосновывать свое отношение к идеалу человека-гражданина. Таким образом, данные умения направлены на формирование способности учащегося осознанно выполнять действия по извлечению информации об идеале человека-гражданина из текстов культуры.

Вышесказанное позволило определить гражданское самоопределение личности как интегративное личностное образование, характеризующееся присвоением личностью в первую очередь таких ценностей, как Отечество и гражданское общество. Гражданское самоопределение личности характеризуется также осознанием и принятием личностного смысла идеала человека-гражданина как императива, реализующегося в универсальном умении старшеклассника прогнозировать и корректировать социальную деятельность на основе принятия этого идеала.

Критерии сформированности у старшеклассников гражданского самоопределения личности:

- Полнота знаний об идеале человека-гражданина выражается в восприятии, констатации и сохранении в сознании обучающегося результата овладения ими (знание об Отечестве и гражданском обществе как ценностях).
- Глубина знаний об идеале человека-гражданина предполагает осознание патриотизма и гражданственности как качеств личности, присущих идеалу человека-гражданина.
- Ценностное целеполагание выступает вектором направленности деятельности личности. Оно предполагает наличие оценочной деятельности. Учащийся оценивает себя как гражданина, соотносит себя с идеалом человека-гражданина. На основе самооценки старшеклассник осуществляет метаоценку. Он соотносит общественную оценку с личным опытом, осуществляя «примерку на себя»; знания о ценностях из внешних, нормативных, переходят во внутренние требования к себе (приобретают побудительную силу мотива) [11. С. 108]. Таким образом, метаоценка есть самооценка через оценку идеала человека-гражданина.
- Степень осознанности социальной значимости идеала человека-гражданина находит выражение в наличии у старшеклассника имени-характеристики «Я — гражданин», которая появляется

после поиска, осознания и принятия им личностного смысла идеала человека-гражданина. Данная степень осознанности говорит о зрелой, «самоосознающей себя личности». Имя-характеристика «Я — гражданин» выступает интегративным показателем сформированности гражданского самоопределения личности старшеклассника.

- Степень сформированности ценностно-коммуникативных умений (выделять качества, присущие идеалу человека-гражданина из текстов культуры; давать оценку идеалу человека-гражданина различных периодов истории; обосновывать свое отношение к идеалу человека-гражданина) можно представить на трех уровнях: низком (элементарном), среднем (частично-поисковом) и высоком (преобразующем).

- Осознанное построение перспективы своей деятельности как гражданина выражается в совокупности цели как системообразующего компонента (именно цели соединяют потребности и мотивы в целое и задают направленность деятельности личности), содержания и операционных моментов (т.е. сформированных ценностно-коммуникативных умений) данной деятельности.

На основе выделенных критериев определены три уровня сформированности у старшеклассников гражданского самоопределения личности: поисково-ориентационный, субъективно-оценочный и социально-личностный.

Поисково-ориентационный (низкий) уровень предполагает, что старшеклассник может осуществлять поиск качеств личности, составляющих идеал человека-гражданина (знания об Отечестве и гражданском обществе как ценности), в текстах культуры. Личностный смысл ценности Отечества и гражданского общества им не осознан, ценностно-коммуникативные умения находятся на элементарном уровне сформированности или отсутствуют. Старшекласснику присуще состояние неопределенности — «гражданин — не гражданин».

Субъективно-оценочный (средний) уровень характеризуется тем, что у старшеклассника происходит обобщение, систематизация конкретных представлений об идеале человека-гражданина. Он может назвать компоненты, входящие в него, дает ему положительную оценку, осознает смысл Отечества и гражданского общества как ценностей. Ценностно-коммуникативные умения

находятся на частично-поисковом уровне. Старшекласснику присуще неосознанное принятие имени-характеристики «Я — гражданин».

На *социально-личностном (высоком) уровне* у старшеклассника сформированы системные знания об идеале человека-гражданина. Он осознает личностный смысл Отечества и гражданского общества как ценности. Ценностно-коммуникативные умения на преобразующем уровне сформированности. Реализуется универсальное умение прогнозировать и корректировать свою деятельность на основе принятия идеала человека-гражданина как императива. Школьнику присуще осознанное принятие имени-характеристики «Я — гражданин».

Названные уровни являются эталоном при сравнении с конкретным уровнем сформированности у старшеклассников гражданского самоопределения и отнесении их к какому-либо из уровней сформированности данного личностного образования.

Для эффективной реализации процесса формирования гражданского самоопределения личности старшеклассника целесообразно моделировать *лично значимые педагогические ситуации гражданского диалога*. Данные ситуации предполагают встречу старшеклассника с идеалом человека-гражданина, который представляет собой «заданный культурный знак», позволяющий старшекласснику осуществить акт самоопределения, а именно диалог помогает преодолеть пропасть между идеальной и реальной формой [11. С. 153].

Личностно значимая педагогическая ситуация гражданского диалога является единицей аксиологической среды, предполагающей наличие образовательного и культурного пространства, которое создается педагогической системой и ориентируется на формирование и развитие духовно-нравственных ценностей личности [11]. Развивающаяся личность в данной среде актуализирует ценностный потенциал гуманитарного знания, поэтому основой смыслов творчества старшеклассников является усвоение предметной информации. Такая деятельность ориентирует старшеклассника на построение собственной ценностной картины мира. Значимо, что каждый учащийся находит свои смыслы. «Это есть человеческое лицо любого предметного знания и открыто

оно может быть только благодаря собственной и напряженной мыслительной работе» (Ю.Н. Афанасьев) [11].

Главной особенностью лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога «Я — гражданин» является взаимодействие учителя и ученика, диалог между учениками и внутренний диалог самого ученика.

В данном случае ученик обладает потребностью в самоопределении и стремится реализовать себя в гражданском обществе. Он осознает себя субъектом своего времени и, в силу этого, воспринимает лично значимую педагогическую ситуацию гражданского диалога «Я — гражданин» в единстве ее личного и общественного значения.

Учитель выступает организатором лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога «Я — гражданин». Он инициирует активность учащихся в решении социальных проблем, используя систему дидактических средств продуктивного характера (эвристические задания, учебная дискуссия, ситуативно-ролевые игры).

Важным компонентом данного диалога выступает Другой как носитель ценностных представлений своего времени, культуры. «Я» и «Ты» взаимно конституируют друг друга и в отрыве один от другого являются неполными и неистинными, поэтому до встречи «Я» и «Ты» не существует никакого готового, «данного» «Я», оно порождается, проявляется и формируется только в отношениях с «Ты» (С.Л. Франк). Другим может выступать автор текста культуры, ученик, учитель.

Актуальность лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога объясняется тем, что в ней ученик находится в заданных условиях, где происходит его встреча с событиями, происходящими в реальных социальных условиях. В итоге он накапливает важный опыт социальной деятельности. Поэтому основным условием создания лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога является включение жизненного опыта ученика в учебную деятельность. В основе подобного типа педагогической ситуации находится фрагмент содержания социокультурной жизнедеятельности человека.

Лично значимая педагогическая ситуация гражданского диалога предполагает моделирование реальных жизненных

ситуаций. Она способствует формированию ценностно-коммуникативных умений, выработке ценностей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия.

При формировании гражданского самоопределения старшеклассника особую роль приобретает использование дидактических средств продуктивного характера, которые обеспечивают создание лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога. В основе данных средств лежит эвристическая и поисковая деятельность, рефлексия, прогнозирование результата учебной деятельности.

Средства продуктивного характера подразумевают определенный результат — приобретение жизненного и социального опыта. В рамках нашего исследования таким результатом будет присвоение старшеклассником ценностей Отечества и гражданского общества. Условием их присвоения выступает система знаний об идеале человека-гражданина и универсальное умение старшеклассника прогнозировать и корректировать свою жизнедеятельность на основе принятия идеала человека-гражданина как императива.

Таким образом, дидактические средства продуктивного характера — это такие средства, которые предполагают самостоятельный поиск учащимися знаний о ценности Отечества и гражданского общества, об идеале человека-гражданина в текстах культуры; преобразование ими полученных знаний; оценочные суждения о ценности Отечества и гражданского общества; связь полученных знаний с реальной жизненной ситуацией. Данные средства способствуют формированию «продуктивной личности», которая «оживляет все, чего бы она ни коснулась, ... реализует свои собственные способности и вселяет жизнь в других людей и в вещи» (Э. Фромм), т.е. личность, определившаяся в современном социокультурном пространстве.

Так, эвристические задания предполагают совершение учащимися самостоятельных действий, направленных на получение знаний о гражданском обществе и Отечестве как социально-значимых ценностях. На уроке возникает атмосфера открытости, поиска. Эвристические задания придают смысл обучению, мотивируют учащихся. Незнание ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем персональном

опыте и опыте своего одноклассника, друга, позволяют создать основу для сотрудничества, сообучения.

Большинство эвристических заданий предполагает работу учащегося с текстом культуры, т.к. он выступает неким ценностно-смысловым пространством, в рамках которого могут возникать новые смыслы и значения, «абстрактной моделью действительности» (Ю.М. Лотман). Текст выполняет функции сообщения, направленного от носителя информации к аудитории, и коллективной культурной памяти. В таком виде он приобретает способность к непрерывному пополнению и актуализации значимых в данный момент аспектов вложенной в него информации и временному отрицанию других.

Анализ текста культуры также дает человеку возможность общения с самим собой. Он актуализирует определенные стороны личности старшеклассника. В ходе такого общения текст выступает в роли посредника, помогающего перестройке личности старшеклассника, «изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями» (Ю.М. Лотман).

В процессе общения личности с текстом культуры складывается отношение, которое не выступает пассивным восприятием, а приобретает природу диалога. Диалогическая речь отличается необходимостью наличия общего кода и общей культурной памяти у «собеседников».

Так, на уроках истории могут быть предложены следующие эвристические задания. По теме «Вторжение крестоносцев. Александр Невский» с целью подведения к пониманию ценности Отечества учителем предлагается фрагмент летописи по Лаврентьевскому списку, которая дает следующее описание победителя в двух великих битвах Руси Александра Невского, в котором он предстает на фоне персонажей мировой истории. «Глас его акы труба в народе, и лице его акы лице Есифа, иже поставил его Егупетский цесарь втораго цесаря в Егупте; сила бе его часть от силы Самсоня; дал бе ему Бог премудрость Соломоню, и храбрство же акы цесаря Римьскаго Еуспасьяна, иже бе пленил всю Подьяюдейскую землю. ...Такоже и сий князь Олександр бе побежая, а не победим». К данному фрагменту учащимся предлагаются вопросы для обсуждения: 1. Как вы думаете, почему автор летописи сравнивает Александра Невского с великими людьми

древности? 2. Приведите примеры великих дел Александра Невского? Дайте оценку его деятельности.

На уроке «Монгольское нашествие на Русь» учащимся предлагается ознакомиться с подвигом Евпатия Коловрата («Повесть о разорении Рязани Батыем»), которому татарский хан дал такую оценку: «Если бы у меня была тысяча таких богатырей, как этот русский витязь, я завоевал бы весь мир. Дарую вам жизнь, храбрые люди. Идите в свой город. Никто не тронет вас. Вождя вашего похороните по своему обряду, с почестями» и написать сочинение-рассуждение на тему «Подвиг Евпатия Коловрата».

При изучении темы «Смутное время» старшеклассникам предлагается следующее задание. Посмотрите на памятник «Минину и Пожарскому» И. Мартоса. Как вы думаете, почему автор нанес надпись «Гражданину Минину и князю Пожарскому. Благодарная Россия. Лето 1818», обоснуйте свой ответ.

При изучении темы «Аграрная реформа П.А. Столыпина» для анализа предлагался фрагмент выступления П.А. Столыпина: «...Цель у правительства вполне определённая: правительство желает поднять крестьянское землевладение, оно желает видеть крестьянина богатым, достаточным, так как где достаток, там, конечно, и просвещение, там и настоящая свобода. Но для этого необходимо дать возможность способному, трудолюбивому крестьянину ... освободиться от тех тисков, от тех теперешних условий жизни, в которых он в настоящее время находится. Надо дать ему возможность укрепить за собой плоды трудов своих и представить их в неотъемлемую собственность». К данному фрагменту можно предложить следующие вопросы: В чем была необходимость укрепления крестьянства? Почему российское правительство считало это главной целью своей работы? Как можно охарактеризовать позицию П.А. Столыпина как гражданина?

Наиболее важной темой в курсе истории выступает цикл уроков «Великая Отечественная война». Поэтому при ее изучении эвристические задания предполагали обращение к историческому прошлому, его героям, пониманию их поступков. Так, учащимся было предложено высказывание советского разведчика Николая Кузнецова: «Я люблю жизнь, я еще очень молод. Но если для Родины, которую я люблю, как свою родную мать, нужно пожертвовать жизнью во имя освобождения ее от немецких оккупантов,

я сделаю это. Пусть знает весь мир, на что способен русский патриот и большевик! Пусть запомнят фашистские главари, что невозможно покорить русский народ, как невозможно погасить солнце...». Старшеклассникам предлагается ответить на следующие вопросы: Какие черты характеризуют разведчика Н. Кузнецова? В чем истоки его мужества и самопожертвования?

При изучении Великой Отечественной войны был предложен просмотр фильма «Александр Невский» (1938 г., С.М. Эйзенштейн). В 1941 г., после начала Великой Отечественной войны он вышел на экраны страны, его создатели были удостоены Сталинской премии. Популярность фильма была так велика, что когда в июле 1942 г. был учрежден советский орден Александра Невского, его украсил портрет Н. Черкасова в роли Александра. Учащимся предлагается подумать над такими вопросами: Какие качества личности героев фильма так потрясли советских людей? Почему советское правительство удостоило создателей фильма высшей награды? Каково значение фильма в современное время?

На уроках обществознания старшеклассникам могут быть предложены следующие эвристические задания. При изучении темы «Человек как духовное существо» учащиеся разбирают фрагмент из «Основы морали» (А. Шопенгауэр): «Кто идет на смерть за свое отечество, тот стал свободен от заблуждения, ограничивающего существование одною собственной личностью: он распространяет свое собственное существо на своих соотечественников, в которых будет жить дальше, и даже на грядущие их поколения, для которых он действует, причем он смотрит на смерть, как на мигание глаз, которое не прерывает зрения.

Тот, кому все другие постоянно представлялись как не-Я, который, в сущности, считал истинно реальной одну свою личность, а на других, напротив, смотрел, собственно, как на фантомы, за коими признавал лишь относительное существование, поскольку они могли быть средством для его целей или противодействовать последним, так что между его личностью и всем тем не-Я оставалась неизмеримая разница, глубокая бездна; следовательно, кто существовал исключительно в этой собственной личности, — тот видит в смерти гибель своей самости, а также всякой реальности и целого мира». К тексту предлагались задания: Каковы истоки патриотизма? Согласны ли вы с позицией автора?

Какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать истинный патриот?

В ходе урока «Сущность государства» старшеклассники разбирают высказывание А.С. Пушкина: «Два чувства дивно близки нам — / В них обретает сердце пищу: / Любовь к родному пепелищу, / Любовь к отеческим гробам. / Животворящая святыня! / Земля была б без них мертва; / Как ... пустыня / И как алтарь без божества». Учащиеся получили задание ответить на следующие вопросы: Что поэт понимает под патриотизмом? Какое содержание он вкладывает в это понятие? Насколько Пушкин связывает патриотизм с государством? Почему? Каков ваш взгляд на соотношение патриотизма и государства? Поясните свою точку зрения. Как вы думаете, почему поэт называет основой человека любовь к «отеческим гробам» и «родному пепелищу»?

При изучении темы «Конституционное право РФ» учащиеся должны ответить на вопросы к высказыванию «В каждом творце конституции прячется утопист» (Ф. Маньюэл). Почему автор высказывания считает автора конституции утопистом? Какие цели преследуют создатели конституции?

На уроке «Гражданин Российской Федерации» было проанализировано высказывание российского социолога Н.И. Кареева: «Главным признаком гражданина свободного государства является в настоящее время не участие во власти, как во времена Аристотеля..., а возможность наибольшей независимости от какой бы то ни было власти, обеспечиваемой в свою очередь подчинением и самой власти праву». К данному фрагменту предлагались следующие вопросы: Каково было положение гражданина в Древней Греции? Опираясь на какие идеалы, современный гражданин Российской Федерации может осуществлять свою независимость от власти?

Значимыми средствами продуктивного характера выступают учебные дискуссии, диалогичные по своей сути. Они являются формой организации обучения, способом работы с содержанием учебного материала. Их использование способствует развитию критического мышления, приобщению старшеклассников к культуре гражданского общества, стимулирует инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления. В этом отношении

значим «сопутствующий результат учебной дискуссии — формирование коммуникативной и дискуссионной культуры».

По мнению М.В. Кларина, главной особенностью учебной дискуссии является целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями, смыслами в классе в поисках личного смысла ценностей «Отечество» и «гражданское общество», при этом все учащиеся участвуют в организации этого обмена. Его целенаправленность объясняется устремленностью каждого ученика к поиску нового знания-ориентира, знания-оценки (явлений, фактов) [2].

Сотрудничество в учебной дискуссии предполагает самоорганизацию учащихся, их обращение друг к другу и к педагогу для содержательного и всестороннего обсуждения самих точек зрения, идей, проблем. При этом важным моментом является диалогическая позиция педагога, которая предполагает специальные организационные усилия, создание атмосферы сотрудничества, соблюдение правил диалога всеми его участниками.

Первоначально деятельность учителя в учебной дискуссии сосредоточена на формировании дискуссионных процедур. Потом происходит определение различных точек зрения учащихся, их позиций и способов аргументации относительно современного идеала человека-гражданина, их соотнесение и сопоставление с его историческим и нынешним пониманием в обществе и государстве. Происходит сопоставление интерпретаций ценностей «Отечество» и «гражданское общество», поиск личностных смыслов этих ценностей.

В ходе дискуссии межличностное общение учит старшеклассников искать различные способы для выражения своего мнения, повышает их интерес к новым сведениям, восприятию иной точки зрения. Участники дискуссии находятся в ситуации свободы выбора, где могут выражать свою отличную от остальных точку зрения.

Дискуссионные вопросы носят открытый социальный характер. Здесь главную роль играет процесс диалога, где не происходит получение новых знаний, оценок и суждений, а формируется умение видеть и понимать противоречивые явления, оценивать и принимать различные точки зрения, т.е. происходит формирование толерантного отношения к оппонентам, идеям. Таким образом, обсуждение спорных актуальных вопросов общественного

развития создает благоприятные условия для формирования гражданского самоопределения личности, формирования гражданских качеств личности, неразрывно связанных с характером познания социума и себя.

Так, в курсе истории при изучении темы «Великая Отечественная война» старшеклассникам предлагается обсудить следующий текст: «Все 900 дней блокады Ленинграда ученые Всесоюзного института растениеводства оберегали уникальную коллекцию семян, собранную со всего света академиком Н.И. Вавиловым. Бомбежка и артобстрелы, голод и холод, казалось, испытывали людей на прочность. Особенно мучителен был голод. А рядом стояли коробки с пшеницей, рисом, фасолью, гречихой. Протяни руку — возьми, брось в котелок, вари и ешь... Но измученная голодом, доведенная до дистрофии горстка ученых не съела тогда ни единого зернышка. Бесценная коллекция была сохранена». Учителем могут быть предложены следующие вопросы: О чем свидетельствует данный факт? Ваше личное отношение к нему? Какие аналогичные примеры высокого героизма и патриотизма, преданности долгу, проявленные советскими людьми в годы войны, вам известны?

При изучении темы «Российская Федерация в 1990-е гг. XX — начале XXI в.» можно использовать фрагмент «Обращения Государственного комитета по чрезвычайному положению в СССР к советскому народу» (18 августа 1991 г.): «Наш многонациональный народ веками жил исполненный гордости за свою Родину, мы не стыдились своих патриотических чувств и считаем естественным и законным растить нынешнее и грядущее поколения граждан нашей великой державы в этом духе.

Бездействовать в этот критический для судеб Отечества час — значит взять на себя тяжелую ответственность за трагические, поистине непредсказуемые последствия. Каждый, кому дорога наша Родина, кто хочет жить и трудиться в обстановке спокойствия и уверенности, кто не приемлет продолжения кровавых межнациональных конфликтов, кто видит свое Отечество в будущем независимым и процветающим, должен сделать единственный правильный выбор. Мы зовем всех истинных патриотов, людей доброй воли положить конец нынешнему смутному времени.

Призываем всех граждан Советского Союза осознать свой долг перед Родиной и оказать всемерную поддержку Государственному

комитету по чрезвычайному положению в СССР, усилиям по выводу страны из кризиса». С целью подведения учащихся к пониманию ценности Отечества и гражданского общества к данному документу для обсуждения предлагаются такие вопросы: 1. Что вы знаете о событиях 19—21 августа 1991 г.? Как знакомые вам взрослые оценивают ГКЧП? Какая из точек зрения вам наиболее близка? Почему? 2. Как понимают патриотизм авторы представленного обращения? 3. С какими идеями авторов обращения вы согласны, а с какими могли бы поспорить? 4. Насколько такое обращение воздействует на патриотические чувства человека? При ответе постарайтесь основываться на воздействии данного документа на вас лично.

Кроме того, на уроках обществознания учителям могут быть предложены следующие варианты проведения учебной дискуссии. Так, в ходе изучения темы «Гражданин Российской Федерации» с целью подведения учащихся к пониманию ценности Отечества и гражданского общества была построена учебная дискуссия с использованием фрагмента произведения Г. Мабли «О законодательстве, или Принципы законов».

«Я не страшусь того, что общность имуществ сделает граждан равнодушными к судьбе государства. Чем меньше люди заняты своим богатством, своей роскошью и своими наслаждениями, тем более они заинтересованы в общественном благе; они как бы забывают себя и любят только законы — опыт подтверждает это, а разум подтверждает опыт. Если у меня нет никакой собственности и я получаю от правительства все, в чем я нуждаюсь, будьте уверены, что я буду любить свое отечество, ибо я ему буду обязан всем. Не будем строить себе иллюзий: собственность разделяет нас на два класса — богатых и бедных. Первые всегда предпочитают свою собственность собственности государства, а вторые никогда не будут любить правительство и законы, допускающие, чтобы они были несчастны».

Учащиеся обсудили высказывание автора по следующим вопросам: 1. Каковы взгляды автора? 2. С какими из приведенных идей вы согласны, а с какими — нет? 3. Насколько, на ваш взгляд, любовь к Отечеству зависит от достатка человека? Проиллюстрируйте свое мнение примерами.

Как вариант для данной темы предлагался фрагмент стихотворения Н.А. Некрасова «Поэт и гражданин»:

Не может сын глядеть спокойно
На горе матери родной,
Не будет гражданин достойный
К отчизне холоден душой.

Были предложены вопросы для обсуждения: 1. Как вы понимаете словосочетание «достойный гражданин»? Какими качествами он должен обладать? 2. В чем может проявляться «холодность души» по отношению к отчизне? 3. Может ли гражданин критиковать свою отчизну? Почему? 4. Какой смысл, на ваш взгляд, вкладывает поэт в слово «отчизна»? Совпадает ли это понятие с понятием «государство»?

В рамках изучения темы «Гражданское общество и правовое государство» для обсуждения предлагалось высказывание Дж. Кеннеди: «Не спрашивай, что страна может сделать для тебя; спроси, что можешь ты сделать для своей страны». К нему предлагались вопросы для обсуждения: 1. Каково ваше мнение по данному высказыванию? 2. Есть ли различия между патриотизмом и гражданственностью, гражданином и патриотом? 3. Можно ли проявлять патриотизм и гражданственность в повседневной жизни? 4. Легко ли быть патриотом?

Еще одним дидактическим средством продуктивного характера, обеспечивающим формирование гражданского самоопределения старшеклассника в контексте лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога, выступают ситуационно-ролевые игры (Б.В. Куприанов). В игре реализуется принцип формирования способности к саморазвитию, самопознанию и самоопределению участников как субъектов взаимодействия. Это предполагает не «изменение» ученика учителем, а создание условий для понимания им себя, потребности в своем собственном изменении, желании это сделать, и поисках путей к этому состоянию, чтобы ученик сам выстроил траекторию своей деятельности. Эффективность игры обеспечивается наличием реальных жизненных эпизодов взаимодействия общества и гражданина, которые содержат проблемы формирования гражданского общества.

«В игре совершаются лишь те действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию» (С.Л. Рубинштейн).

Ситуационно-ролевые игры сближают учебную деятельность с реальной действительностью, с помощью воображаемых ситуаций делают понятными цели учения. Они предполагают возможность преодолеть переход от усвоения теории к ее применению на практике. Игры создают условия для применения полученных знаний об идеале человека-гражданина, о ценностях «Отечество» и «гражданское общество» на практике. Поэтому во время игры недостаток знаний становится явным, что предполагает обращение к теоретическому материалу на качественном уровне, знания становятся необходимостью.

Хотя учащиеся действуют по игровым правилам, в них прописываются реальные общественные требования, задействованы нормативные акты, проигрывается роль гражданина. Игра изменяет роль учителя как «транслятора» знаний, ставя его в роль организатора, помощника и соучастника [2].

Так, в курсе истории для повторительно-обобщающего урока после изучения раздела «Россия во второй половине XIX — начале XX вв.» может быть предложена ситуационно-ролевая игра «Решение аграрного вопроса в России», целью которой выступит формирование умения учащихся анализировать сложные проблемные ситуации, используя полученные знания об идеале человека-гражданина. Данная игра предполагает: исторический анализ проблемы; выделение трудностей, определяемых содержанием данной проблемы (рассмотрение составляющих данной проблемы); нахождение решения, определяющего каждую из частных подпроблем; оценка выработанного решения, его логическое обоснование, представление последствий этого решения.

Ситуационно-ролевая игра «Решение аграрного вопроса в России» позволяет учащимся выступить в роли разработчиков данного законопроекта, с учетом исторических условий и пониманием необходимости этого процесса для дальнейшего развития страны. Особенностью данной игры выступает решение проблемы социально-политического характера, что предполагает множественность решений. Поэтому при постановке проблемы перед учащимися ставится задача отказаться от поиска однозначного решения.

Роль учителя предполагает руководство ходом игры и ее корректировку с помощью постановки вопросов. В начале урока ставится проблема игры — при правительстве Российской империи создаются комиссии по решению аграрного вопроса (конец XIX — начало XX вв.) Поэтому старшеклассникам необходимо разработать варианты безболезненного перехода от крепостного строя к капиталистическому или разработать варианты корректировки проблем, вызванных отменой крепостного права в 1861 г., в сельском хозяйстве страны начала XX в.

В начале урока учащиеся делятся на несколько комиссий по 6—8 человек. Каждый ученик предварительно готовит необходимые сведения по данной проблеме, учитель предлагает перечень вопросов: 1. Каковы исторические предпосылки проблемы? 2. С какими трудностями было связано решение аграрного вопроса в России? 3. Какие частные проблемы связаны с решением аграрного вопроса? Как они соотносятся с общими историческими предпосылками данной проблемы? 4. Каково возможное решение аграрного вопроса в России в этот период? Приведите доводы принятого Вами решения, которые охватывают основную и частные проблемы?

Предлагаемые вопросы задают направленность обсуждения в группах. В ходе игры педагог наблюдает за работой комиссий, при необходимости подключаясь к обсуждению. Включение учителя в процесс игры необходимо только тогда, когда учащиеся испытывают затруднения в осмыслении вопросов или когда обсуждение проблемы сводится к рассмотрению частных вопросов. После работы в комиссиях принятые решения обсуждаются всем классом. Возникающие в ходе обсуждения дополнительные вопросы могут стать основой для проведения последующей дискуссии по теме.

Основным результатом проведения ситуационно-ролевой игры «Решение аграрного вопроса в России» является возможность применения учащимися полученных знаний в конкретной ситуации, овладение умением критически подходить к решению проблемы, возможность подойти к решению проблемы социально-политического характера с позиций ответственного гражданина.

В курсе обществознания для повторительно-обобщающего урока по теме «Политическая система Российской Федерации» может быть предложена ситуативно-ролевая игра «Выборы», цель которой — формирование умения анализировать предвыборные

программы российских политических партий и самостоятельно разрабатывать один — два вопроса для своей программы с позиции гражданина. Данная игра предполагает: анализ документов политических партий России начала XX в., конца XX — начала XXI вв.; выявление трудностей при самостоятельном составлении; разработку одного — двух социальных вопросов для предвыборной программы и их аргументированное объяснение; умение презентовать свои наработки перед аудиторией.

Необходим подготовительный этап урока, на котором учитель подбирает выдержки из предвыборных программ различных партий. Учащиеся вместе с учителем определяют круг важных социальных проблем, отраженных в программах, проводят предварительный анализ документов.

На уроке на первом этапе игры класс делится на 5—6 групп. Каждая из них получает свой пакет документов и проводит анализ программ по следующим критериям: 1. Какие социальные предпосылки предшествовали написанию данного документа? 2. Какие социальные и политические проблемы освещает данная программа? 3. Подумайте, какие идеи заложил автор в данный документ? 4. Из каких позиций он исходил?

На втором этапе игры старшеклассники после проведенного анализа предлагают свой вариант решения какой-либо социальной или политической проблемы (оговаривается на подготовительном этапе). Подготовленные варианты предвыборной программы предлагаются на общее обсуждение.

Таким образом, гражданское самоопределение старшеклассника — это важный личностный результат обучения социально-гуманитарным дисциплинам. Его формирование осуществляется с использованием средств продуктивного характера (эвристические задания, учебная дискуссия, ситуативно-ролевые игры) и материала учебных курсов обществознания и истории. В данном процессе системообразующим выступает курс обществознания. Это обусловлено его потенциалом в передаче старшекласснику наиболее полных знаний о гражданских качествах личности, формировании навыков социального взаимодействия и возможности применить их в моделируемых ситуациях. Курс истории предоставляет возможность узнать о примерах социального действия, патриотических поступках исторических личностей, показать,

что патриотизм и гражданственность присутствует в традициях нашего народа.

Список источников и литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012). URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 12.01.2013).
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.
3. Князев А.М. Гражданственность личности. М., 2003.
4. Ковешникова О.Т. Гражданское самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. URL: http://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/avtoreferat_koveshnikovoy_o.t..pdf \ свободный (дата обращения: 02.12.2015).
5. Ковешникова О.Т. Формирование гражданского самоопределения личности и дидактические средства продуктивного характера (на примере обучения истории, обществознанию и праву): Метод. разработка / Сост. О.Т. Ковешникова. Волгоград, 2013.
6. Конев В.А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование). 2-е изд., испр. и доп. Самара, 2000.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Сер. «Стандарты второго поколения». М., 2009.
8. Никифоров Ю.Н., Скалина А.Н. О понятии «гражданственность» // Вестн. Башкирского ун-та. 2007. Т. 12. № 4.
9. Новая философская энциклопедия / Ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов и др. М., 2010. Т. 4.
10. Разбегаева Л.П. Гуманитарное образование как среда формирования ценностно-коммуникативной культуры личности: Моногр. / Л.П. Разбегаева, Т.В. Самоходкина. Волгоград, 2009.
11. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: Моногр. Волгоград, 2001.
12. Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/4588/приказ%20Об%20утверждении%20413.rtf> (дата обращения: 12.01.2016).
13. Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 12.01.2016).
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем.; под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М., 1990.

Раздел 2

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ, ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Глава 1

УДК 372.893:373.51

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИСТОРИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

DIFFICULTIES OF TRAINING OF HISTORY OF SCHOOL STUDENTS: PSYCHOLOGICAL ASPECT

Аннотация. В статье автор выделяет основные структурные компоненты психологической готовности ребенка к обучению в основной школе. Анализируя психолого-педагогические особенности учащихся при переходе из начальной школы в основную, обращает особое внимание на диагностику как способ, который позволяет оценить рост развития в процессе обучения, а также необходимость использования систематизированных коррекционных воздействий для профилактики и устранения трудностей в изучении истории у школьников.

Ключевые слова: психологическое развитие; основная школа; личность; коррекционная работа; адаптация; диагностика; трудности в обучении.

Abstract. In the article, the author allocates the basic structural components of psychological readiness for learning in the primary school. Analyzing the psychological and pedagogical peculiarities of pupils at transition from primary school to General school, focuses on the diagnosis, as a way to assess growth development in the learning process. As well as the necessity of using, a systematic correction influences the prevention and elimination of the difficulties in studying history.

Keywords: psychological development, primary school, personality, correctional work, adaptation, diagnostics, difficulties in learning.

Готовность ребенка к обучению в школе прямым путем связана с его психологическим развитием. В 10—12 лет начинается стадия переходного возраста, где возникают трудности не только на интеллектуальном уровне, но и в личностной готовности к обучению. Под личностной готовностью ученые подразумевают нравственные и волевые качества развития ребенка, а также мотивы его социального поведения. Психологическая готовность представляет собой психическое образование, являющееся результатом формирования ребенка на определенном этапе его жизни, обучения и воспитания.

Понятие «трудность» неоднократно рассматривалась в трудах психологов. Н.А. Подымов, Е.А. Домырева изучали вопросы преодоления различных преград, возникающих на пути удовлетворения потребностей человека и мешающих достижению его целей. М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев рассматривали «трудные ситуации». Проблема типичных трудностей в обучении изучена в работах А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой, Ю.З. Гильбух, Н.П. Локаловой. Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в школе рассматривались многими педагогами и психологами (Л.С. Славина, Н.Ф. Круглова, Н.П. Слободяник, А.Р. Лурия, Н.Я. Семаго, Л.В. Орлова, Н.Г. Лусканова, М.М. Безруких, В.В. Шмидт, Ю.К. Бабанский).

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика, и стремиться в комплексе устранить их.

В исследованиях, посвященных этапу перехода ребенка из начальной в основную школу и развитию его психики в этот период, учеными выделяется комплекс ведущих психических свойств, характеризующих готовность ребенка к этому переходу. К ним относятся такие показатели: 1) субъективность ребенка, проявляющаяся в учебной деятельности и социально-личностных отношениях (Н.П. Ивлева, К.Н. Поливанова, Л.Б. Слугина, Г.А. Цукерман); 2) новый уровень развития учебной мотивации, в частности, мотивационных ожиданий (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина,

А.К. Маркова, К.Н. Поливанова); 3) способность к вербально-логическим умозаключениям (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Ф. Талызина, Л.И. Теплова, Д.И. Фельдштейн, С.Д. Якиманская); 4) способность к осмыслению и постановке учебной задачи (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.П. Тарасова, Л.А. Редуш, И.Ю. Флотская); 5) потребность и стремление к сотрудничеству в процессе учебной деятельности (Н.П. Ивлева, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман).

Обобщая основные характеристики психического развития ребенка, можно сделать вывод, что структура психологической готовности к обучению в основной школе включает в себя в качестве системообразующего компонента сферу субъектной активности ребенка, представляющую собой интегрированное образование. Таким образом, основными структурными компонентами психологической готовности ребенка к обучению в основной школе можно считать мотивационный, ориентировочный, интеллектуальный, регулирующий, социальный, интегративно-личностный (учебная субъективность) [5. С. 141].

Выявление и анализ проблем учащихся с трудностями в обучении, именно в психологическом направлении, начинается с изучения личности для определения уровня ее общеличного и интеллектуального развития. И.В. Пшеничнова применила на своей практике методики Филлипса (у учащихся с трудностями в обучении проявился высокий уровень тревожности, которую вызывают факторы, связанные с учебной ситуацией и неустойчивой социальной позицией школьника. Эти дети боятся сделать что-то не так, быть наказанными, не оправдать ожидания взрослых), Н.Г. Лускановой (подавляющее большинство учащихся чаще ходят в школу, чтобы общаться со сверстниками, а познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает в силу их неуспешности в нем) и Т.В. Драгуновой (прежде чем оценить себя, учащиеся вспоминали, что о них думают другие, а только потом давали самооценку). Исходя из результатов стартовой диагностики, И.В. Пшеничнова сделала вывод о том, что коррекционно-развивающая работа должна быть направлена не только на овладение учащимися системой знаний, умений и навыков, но, в первую очередь, на снятие психологических защит и негативных установок у учащихся,

стимулирование желания учиться, формирование положительного отношения к учебно-познавательной деятельности и ее структуры, на развитие культуры общения [6. С. 240].

Период адаптации учащихся пятых классов в основной общеобразовательной школе проходит с педагогической поддержкой. Большинство трудностей периода адаптации пятиклассников вызвано нарушениями характера их общения со значимыми людьми. Это связано с тем, что меняется социально-педагогическая ситуация развития ребенка: он включается в новую систему отношений со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. Учение остается главным видом деятельности подростка, но основным, ведущим в развитии становится личностное общение, включение в групповую деятельность [7. С. 306].

Адаптация учащихся к учебной нагрузке зависит от внутренних (эндогенных) факторов (возраст, состояние здоровья, индивидуально-типологические качества, физическое развитие, функциональные перестройки в организме в связи с половым созреванием) и от внешних (экзогенных) факторов (условия жизни в семье, правильный режим дня, питание, организация учебных занятий в школе и дома и т.д.). В начале каждого учебного года наблюдается временная дезадаптация учащихся, обычный рабочий стереотип восстанавливается через 3—6 недель, а после каникул в течение недели. В периоды дезадаптации снижается работоспособность, быстро наступает утомление, преобладает неблагоприятный тип биологических ритмов недельной и дневной динамики показателей умственной работоспособности, отмечается низкая точность выполнения заданий. Школьники, имеющие признаки дезадаптации или отсутствия адаптации, составляют группу риска по отношению к нервно-психическим и соматическим заболеваниям и нуждаются в проведении педагогической, психологической и медицинской коррекции [3. С. 11—12].

С.А. Маркова, методист коррекционно-развивающего обучения, выделяет по социально-педагогическим признакам следующие группы детей с проблемами: а) неуспевающие (труднообучаемые) и недисциплинированные (трудновоспитуемые); б) сверхактивные и сверхпассивные; в) с нарушениями в сфере общения (конфликтность, агрессивность, сквернословие, аутизм);

г) с вредными пристрастиями (употребляющие алкоголь, табак, наркотики) и склонностями (к воровству, аморальным поступкам); д) с антисоциальными проявлениями; е) правонарушители.

Для каждой из групп проделана классификационная характеристика технологий воспитания и обучения детей с проблемами: а) технология работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности; б) технологии дифференциации и индивидуализации обучения; в) технология компенсирующего обучения; г) классы усиленной педагогической поддержки; технология работы с проблемными детьми в массовой школе. Данные технологии были заимствованы в работах, посвященных проблемам развития обучения школьников, проблемам развивающего обучения, проблемам развития обучения детей с отклонениями и т.д. у ученых-методистов (Т.В. Анохина, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.) [8].

Для профилактики и устранения трудностей в изучении истории у школьников учитель должен: знать психолого-педагогические особенности учащихся; уметь организовывать и проводить профилактическую и диагностическую работу; создавать проблемные ситуации, создавать благоприятный эмоционально-психологический фон процесса обучения истории.

М.М. Безруких выделила основные принципы помощи детям, имеющим трудности обучения [2].

Первый принцип — любой ребенок, имеющий школьные проблемы, в состоянии получить полноценное начальное образование при соответствующей и вовремя организованной системе коррекционной помощи.

Второй принцип — коррекция комплексных трудностей — многоаспектная задача, следовательно, для ее успешного решения необходимо учитывать как внешние, так и внутренние факторы.

Третий принцип — помощь детям со школьными проблемами — это помощь, при которой корректируются не трудности обучения письму и чтению, а причины, вызывающие их.

Четвертый принцип — системная помощь детям с трудностями в обучении, включающая меры устранения неспецифической (оптимизация учебного процесса, нормализация режима, ликвидация конфликтных ситуаций в семье и школе и т.п.) и специфической

несформированности или нарушений в развитии познавательных функций.

Пятый принцип — организация комплексной помощи детям с трудностями в обучении. Это системная работа и системное взаимодействие педагога, психолога, логопеда и родителей.

В соответствии с этими принципами строится система комплексной помощи, включающая:

- наблюдение и анализ возникающих проблем, определение причин школьных трудностей;
- консультации специалистов;
- четкое определение целей и конкретных задач помощи;
- составление индивидуального плана организации работы комплексной помощи (с учетом индивидуальных особенностей работоспособности и состояния здоровья);
- составление индивидуального плана обучения (для детей с прогнозом школьных трудностей);
- опору при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций (в системе специальных занятий);
- постепенность (пошаговость) освоения учебного материала;
- переход к новому этапу обучения лишь после полного освоения предыдущего (индивидуальный темп обучения);
- регулярное повторение пройденного материала;
- независимую оценку результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год.

Главным условием эффективности помощи при трудностях обучения является определение точки отсчета, с которой следует начинать коррекционную работу. А для этого нужно вернуться к элементам предварительной подготовки, выяснить, все ли освоил ребенок. Если нет, необходимо начинать с того, что вызывает затруднение.

Эффективная коррекция школьных трудностей невозможна без соблюдения ряда условий.

Первое условие — наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, их причин, выделения их особенностей.

Второе условие — знание педагогами причин и механизмов школьных трудностей, умение установить эти причины, владение методиками и технологиями организации помощи.

Третье условие — возможность получения необходимой консультативной помощи специалистов (психолога, логопеда, врача) и разработки комплексной программы помощи.

Четвертое условие — совместная работа и единая тактика работы и семьи при организации помощи ребенку, имеющему школьные проблемы.

Пятое условие — наличие специалистов, помещений, материальных средств для организации комплексной системной помощи учащимся [2].

Анализ психолого-педагогических особенностей учащихся выявил немало житейских обстоятельств, объясняющих падение успеваемости и интереса к учебе на переходе из начальной в основную школу. Дело в том, что принимая новый класс в основной школе, учитель-предметник, как правило, приходит на урок из старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными. Он переносит методы обучения, формы взаимодействия со старшими школьниками на подростков, а они по многим своим психологическим особенностям являются еще младшими школьниками и поэтому не могут справиться с этими необычными для них способами обучения.

В начальной школе тексты, с которыми знакомятся дети, — это художественные тексты или научно-популярные статьи (описания), апеллирующие главным образом к воображению и памяти маленьких читателей. В основной школе появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только конкретную описательную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных экспериментальных данных. Такое резкое изменение жанра средств обучения и характера учебного общения с неизбежностью приводит многих детей к трудностям понимания учебного содержания, к нарушениям взаимодействия в системе «учитель—ученик».

С пятиклассником важно работать в «зоне его ближайшего развития», что означает помощь и поддержку учителя в тех случаях,

когда самостоятельно школьник еще не может решить данную учебную задачу. «Открытая» помощь постепенно переходит в косвенную, что дает ученику шанс самостоятельно выполнить задание. Это будет обеспечивать развивающий эффект обучения. Сообщество взрослых ожидает от подростков способности понимать других людей и сосуществовать с ними на принципах равноправия и терпимости. Эта способность человека называется децентрацией, именно она создает условия для возможного понимания человека другой культуры, другой эпохи, другого мировоззрения. У младших школьников она только начинает формироваться, теперь, в подростковом возрасте, при умелом построении учебного диалога она может окрепнуть и стать личностным образованием. Но развитие этой способности не терпит суеты, требует осторожности и ненавязчивости. Речь идет о создании учебных ситуаций, которые научат подростков принимать разные точки зрения, прежде всего, высказанные авторами учебников и учебных хрестоматий [4]. При этом необходимо помнить о таких психолого-педагогических особенностях, как «чувство взрослости», склонность к фантазированию и стремление экспериментировать. Если их не учитывать, между учителем и учеником могут возникнуть конфликтные ситуации в обучении.

Профилактическая и диагностическая работа при обучении истории в психолого-педагогическом направлении проводится в начале и в конце учебного года в рамках мониторинга достигнутых планируемых результатов освоения основной образовательной программы для образовательных организаций, участвующих в переходе на новый учебный уровень. Для проведения диагностики познавательной деятельности учащихся можно выделить ряд функций:

- проверочная функция решает задачу выявления знаний, которые усваивают учащиеся в ходе обучения;
- ориентирующая функция позволяет обнаружить слабые места в подготовке всего класса и каждого учащегося в отдельности и на этой основе дать советы, как ликвидировать пробелы в знаниях, не допускать подобные просчеты в будущем, то есть направить умственную деятельность обучаемых в более жесткое методическое и организационное русло;

➤ воспитательная функция обеспечивает установление отношения к истории, влияющего на формирование его взглядов и убеждений;

➤ методическая функция обеспечивает формирование навыков и умений правильно и объективно организовать контроль за процессом овладения историческими знаниями учащимися;

➤ корректирующая функция дает возможность учителю вносить соответствующие поправки в содержание и методику познавательной деятельности учащихся и в собственные усилия по управлению ею.

Диагностическая работа при обучении истории осуществляется в том числе и при помощи контроля:

– текущий контроль проводится повседневно и на всех видах занятий;

– промежуточный контроль осуществляется за определенный учебный отрезок времени. Иногда учителя оценивают учащихся и за изучение периодов истории. Проводится в устной или письменной форме, часто по смешанному варианту: ответ на один вопрос — устный, на второй — письменный. Широко используется тестирование. При наличии компьютерного класса используются контролирующие программы;

– итоговый контроль проводится в конце изучения курса истории с целью выявления, на сколько полны и глубоки приобретенные учащимися знания, соответствуют ли они их убеждения, на сколько реальны в использовании исторического опыта в повседневной жизни [4].

Диагностика позволяет увидеть и оценить динамику развития в процессе обучения. Значение диагностики особенно возрастает, если учитель отмечает продвижение ученика вперед: лучшее, чем раньше, построение им ответа, прогресс в овладении картой, в развитии речи, более серьезное, чем раньше, отношение к учению и т.д.

Учителю необходимо создавать проблемные ситуации, формировать и поддерживать благоприятный эмоционально-психологический фон процесса обучения истории, стимулировать учащихся на высказывание моральной оценки исторических явлений, одобрения или порицания действия исторических лиц. Беседы на такие темы имеют большое значение для успешного осмысления и закрепления знаний, для выработки умений выражать

и доказывать свое мнение и для морального воспитания детей. Вместе с тем проверка воспитательных результатов обучения не ограничивается уроками. В историческом кружке, на экскурсии, в беседе о прочитанных исторических книгах наиболее полно могут раскрываться интересы, запросы, а часто чувства и взгляды школьников, относящиеся к явлениям общественной жизни. Проверка результатов обучения истории и учебной деятельности учащихся является ключом к проверке, оценке усовершенствования всего процесса обучения предмету.

Процесс обучения истории в школе состоит из ряда связанных между собой звеньев. Основные из них: подготовка учащихся к изучению нового материала; изучение нового материала; его первичное закрепление и применение; домашняя работа учащихся по дальнейшему закреплению, совершенствованию знаний и умений, приобретенных в классе; пополнение и углубление знаний, развитие умений школьников на последующих уроках в процессе опроса и повторения. Ни одно из этих звеньев не может быть упущено без ущерба для формирования знаний, гуманистического воспитания и развития учащихся. При этом каждое из этих звеньев предполагает взаимосвязанную и взаимообусловленную преподавательскую деятельность учителя в учебную деятельность школьников.

Для того чтобы учитель мог успешно организовать учебную деятельность учащихся, ему должны быть присущи такие характеристики:

- ✓ способность выстраивания учебного предмета в виде учебных задач, несущих понятийное содержание;
- ✓ знание психологических закономерностей и механизмов построения учебной деятельности, развития личности ребенка;
- ✓ владение системой педагогических методов, позволяющих решать учебные задачи в ситуации совместной коллективной деятельности.

В то же время следует иметь в виду, что формирование исторических знаний, воспитание и развитие учащихся происходят не только в процессе урочных занятий. Большую роль играют также внеурочные источники информации (самостоятельное чтение учащихся, радио, телевидение, кино, Интернет и т.д.), факультативные занятия, внеклассная и внешкольная работа и т.д.

Трудность обучения в психологическом направлении имеет ряд внутренних и внешних факторов, обуславливающих возникновение разного рода трудностей в обучении. Под внутренними можно выделить психологическое и умственное состояние ученика, а внешним фактором служит окружающий мир. Для решения трудностей существуют основные факторы, влияющие на успешность школьного обучения: 1) соотношение обучения и развития в аспекте успешности учебной деятельности; 2) умственное развитие, его влияние на эффективность процесса обучения; психодиагностика и психокоррекция; 3) психологическая готовность ребенка к школьному обучению и способы ее определения; 4) индивидуально-типологические особенности учащихся и их влияние на успешность учебной деятельности.

Изучение трудностей обучения показало, что в последнее время значительно увеличилось число детей со школьными проблемами. Из всего вышесказанного со всей очевидностью вытекает, что подход к преодолению школьных трудностей у детей должен быть комплексным и включать в себя работу такого уровня, которая бы обеспечивала успешное осуществление учебной деятельности младшего школьника.

Для достижения этого есть всего лишь один путь — путь, связанный с подбором точных диагностических методик, а также использованием систематизированных коррекционных воздействий, оказывающих интенсивное стимулирующее влияние на психическое развитие ребенка.

Список источников и литературы

1. Афентьева О.А. Психолого-педагогические особенности адаптационного периода в развитии и образовании пятиклассника. URL: <http://nsportal.ru/shkola/klassnoerukovodstvo/library/2013/02/03/psikhologo-pedagogicheskie-osobennosti> \ свободный (дата обращения: 23.09.2015).
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. М., 2009.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории в школе. М., 2003.
5. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе как психическое новообразование младшего школьного возраста // Вестн. ВГГУ. 2009. Т. 1. № 3.

6. Пшеничнова И.В. Выявление и анализ проблем учащихся с трудностями в обучении // Международный научный студенческий вестник. 2015. № 5—2.

7. Ратникова Е.В., Степанова Л.Ю. Формирование доминанты на конструктивное общение в период адаптации учащихся пятых классов // Безопасность и адаптация человека к экстремальным условиям среды и деятельности: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием / Под ред. Е.В. Елисеева, Е.Г. Кокоревой, В.Д. Иванова. Челябинск, 2014.

8. Эффективные технологии коррекционно-развивающего обучения: общая характеристика, алгоритм реализации. URL: http://www.orenipk.ru/kp/distant/ped_kor/ped/tech.htm#_top\свободный (дата обращения: 16.08.2015).

Глава 2

УДК 372.893

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО В ШКОЛАХ РОССИИ

EXPERIENCE OF APPLICATION OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH READING AND WRITING AT SCHOOLS IN RUSSIA

Аннотация. В статье дана характеристика технологии развития критического мышления. Автор рассмотрел основные приемы и стратегии данной технологии, проанализировал опыт, представленный в научных статьях российских учителей, выявил общую положительную тенденцию в применении технологии, влияющую на повышение качества обучаемости школьников, отметил недостатки представленного опыта своих коллег.

Ключевые слова: технология развития критического мышления; прием; метод; урок истории; рефлексия; компетенции.

Abstract. In the article description to technology of development of the critical thinking is given. The author examined basic receptions and strategies of this technology, analyzed the experience presented in the scientific articles of the Russian teachers, found a general positive tendency in application of technology, influencing on upgrading of learnability of schoolchildren, noted the weakness of the presented experience of the colleagues.

Keywords: technology of development of the critical thinking; reception; method; lesson of history; reflection; competences.

В условиях модернизации содержание образования нацелено на создание условий для самоопределения и самореализации личности, на достижение конкретных результатов в виде сформированных умений и навыков, обобщенных способов деятельности, социально значимых компетенций, в том числе и умения критически мыслить. Развитие критического мышления позволяет ученикам научиться работать с информацией, критически осмысливать ее, структурировать и анализировать. Лишь только после этого данная информация превращается в знания, которые

так необходимы в современном обществе. Критическое мышление — это процесс творческого интегрирования идей и ресурсов, переосмысления и переформулирования понятий, информации. Это активный и интерактивный процесс познания, связанный с умением принимать решения, которые должен делать каждый ученик как гражданин своего государства.

Учителем истории и обществознания МОУ «СОШ № 1» г. Новоалтайска Шатиловой Натальей Юрьевной был проведен масштабный эксперимент на базе 10—11-х классов на уроках истории и обществознания по применению технологии развития критического мышления.

Автор опыта, Шатилова Наталья Юрьевна, учитель истории высшей квалификационной категории. В 1991 г. окончила БГПУ по специальности «Учитель истории и советского права». Педагогический стаж — 16 лет, в том числе в МОУ «СОШ № 1» — 13 лет. Н.Ю. Шатилова принимает активное участие в методической работе школы и города. В настоящее время возглавляет в школе кафедру общественных дисциплин, является руководителем городской творческой группы учителей истории, занимающихся разработкой темы «Использование технологии развития критического мышления на уроках истории и обществознания». Наталья Юрьевна сотрудничает с кафедрой методики преподавания истории и права исторического факультета БГПУ, постоянно повышает свою квалификацию на курсах в АК ИПКРО. В 2007 г. стала победителем конкурса приоритетного национального проекта «Образование» в Алтайском крае.

По мнению Н.Ю. Шатиловой, опыт работы по теме помогает учителю решить противоречия [3]:

- между значительным ростом информации и возможностью человека усвоить, критически осмыслить эту информацию;
- между признанием педагогическими теориями субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе и недостаточной разработанностью методики педагогической деятельности, обеспечивающей признание субъектности личности;
- между объяснительно-иллюстративным способом преподавания и деятельностным характером обучения;
- между пониманием пути развития современного общества как совершенствования информационного пространства и

неготовностью педагогов в условиях тотальной информатизации работать над формированием в личности одной из ключевых компетенций современности — компетенции критического мышления.

Содержание исторического образования в сочетании с технологией развития критического мышления способствует реализации принципов гуманистической педагогики, где отношения учителя и ученика — уважительные отношения сотрудничества, в которых открытое, доброжелательное отношение друг к другу стимулирует открытость, желание общения в процессе познания, самостоятельность мышления, рефлексию.

Использование технологии развития критического мышления позволяет развивать ряд важных качеств:

1. Готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, решить, в какой последовательности их изложить. Упорядоченность мысли — признак уверенности.

2. Гибкость. Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда сам не сможет стать генератором идей, мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока он не будет обладать разнообразной информацией.

3. Настойчивость. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы решаем отложить ее решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется лучших результатов в обучении.

4. Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек будет стараться не оправдать свои неправильные решения, а сделать правильные выводы, воспользоваться этой ошибкой для продолжения обучения.

5. Осознание. Это очень важное качество, которое предполагает умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

6. Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения могли воспринять другие люди, иначе эти решения так и останутся на уровне высказываний.

Технология предлагает разнообразный набор приемов и методов работы с учебным текстом и рекомендации по их использованию на каждой из этих стадий.

Н.Ю. Шатилова в своем опыте «Развитие критического мышления учащихся на уроках истории, обществознания, основ правовой

культуры, основ налоговой грамотности» технологические приемы и стратегии в технологии развития критического мышления свела в таблицу.

Таблица 1

**Технологические приемы и стратегии
в технологии развития критического мышления**

Стадия (фаза)	Деятельность учителя. Задачи данной фазы	Деятельность учащихся	Возможные приемы и методы
Стадия вызова	Вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизация учащихся, мотивация для дальнейшей работы	Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до ее изучения, задает вопросы, на которые хотел бы получить ответ	Составление списка «известной информации»; рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая); кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т.д.
Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально, в парах, группах			
Стадия осмысления (реализация)	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	Ученик читает (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации	Методы активного чтения: маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях); ведение различных записей типа дневников, бортовых журналов; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы
Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально или в парах			

Стадия рефлексии	Вернуть учащихся к первоначальным записям – предположениям, внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации	Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления	Заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации; возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; ответы на поставленные вопросы; организация устных и письменных круглых столов; организация различных видов дискуссий; написание творческих работ (синквейны, эссе); исследования по отдельным вопросам темы
Творческая переработка, анализ, интерпретация и т.д. изученной информации, работа ведется индивидуально, в парах, группах			

Использование технологии критического мышления на уроках позволило Н.Ю. Шатиловой сформировать у учащихся умения и навыки работы с информацией:

- находить, осмысливать, использовать нужную информацию;
- анализировать, систематизировать, представлять информацию в виде схем, таблиц, графиков.

Школьники умеют сравнивать исторические явления и объекты, при этом могут самостоятельно выявлять признаки или линии сравнения.

Большинство учащихся без особого труда могут выявлять проблемы, содержащиеся в тексте, определять возможные пути решения, вести поиск необходимых сведений, используя различные источники информации.

Наблюдения показывают, что школьники испытывают гораздо меньше затруднений при решении творческих заданий, более аргументировано защищают свою точку зрения, умеют представлять результаты своей работы [4].

При организации учебно-познавательной деятельности широко используются групповые формы работы, что позволяет сформировать умения работать в группе, слушать и слышать других участников группы, уважать мнение других по изучаемому вопросу, корректировать свои ошибки, умело отстаивать свою точку зрения.

Применение приемов и стратегий технологии способствует формированию одной из ключевых компетенций современности — компетенции критического мышления, что особенно важно в условиях формирующегося информационного общества.

Использование технологии критического мышления позволило добиться хороших результатов в обучении. Качество знаний в классах, где работает учитель, составляет 75—85%. Учащиеся Н.Ю. Шатиловой неоднократно становились победителями городских и краевых олимпиад.

Опыт применения технологии представлен в статье учителя истории Натальи Валерьевны Стародубцевой «Развитие критического мышления учащихся на уроках истории и обществознания».

На уроках в режиме ТРКМ автор использует методы работы с текстами (приемы: «кластер», «инсерт», «верные—неверные утверждения»); визуальные методы организации материала (приемы: таблица «тонких и толстых» вопросов, таблица «З–Х–У»); методы по организации письменной рефлексии учащихся (формы: эссе, историческое сочинение, «репортаж», письмо в прошлое, синквейн). Проводит диагностику сформированности критического мышления у учащихся [2].

Методы и приемы работы с информационными текстами позволяют развивать у школьников умения внимательного и вдумчивого чтения, анализа и систематизации информации текста, логического мышления. Одним из распространенных приемов в работе педагога является прием «кластер» («гроздь»). Его важность состоит в том, что он позволяет:

- ✓ представить информацию графически;
- ✓ показать ее в систематизированном целостном виде;
- ✓ вычленив причинно-следственные связи.

Визуальные методы организации материала — рисунки, схемы, таблицы — позволяют визуально (наглядно) организовать изучаемый материал. В своём опыте Н.В. Стародубцева использует такие приемы, как таблица «тонких и толстых» вопросов, таблица «З–Х–У» («знаю — хочу узнать — узнал»). Первый прием формирует умение ставить вопросы разного уровня сложности, он используется на любой стадии урока. На стадии вызова предлагаются такие вопросы, на которые учащиеся хотят получить ответы при изучении темы; на стадии осмысления вопросы ставятся

учащимися по ходу чтения или слушания материала; при рефлексии — для демонстрации понимания пройденного материала.

Для развития личности в режиме критического мышления автор наиболее важной считает письменную рефлексии, т.к. именно она способствует развитию творчества ребенка. В процессе письма учащийся формулирует свою собственную мысль по изученной теме в более «отточенном» виде (по сравнению с устной рефлексией). Чтобы создать творческий продукт письменной рефлексии (эссе, историческое сочинение, «репортаж», синквейн и т.д.) школьник вновь «возвращается» к изученному материалу, отслеживает его и в письменной форме показывает свое личностное отношение к важным идеям пройденной темы.

Автор описала некоторые формы письменной рефлексии. Сложность написания эссе заключается в умении автора раскрыть конкретную тему, показать свое собственное суждение и оформить сочинение в минимальном объеме (мини-сочинение). Синквейн как форма письменной рефлексии также позволяет научить ребят излагать личное отношение к историческому событию, явлению, личности путем оформления своего субъектного опыта в пяти строках. В первой строке указывается тема стихотворения, для этой цели обычно используется существительное. Во второй строке двумя прилагательными описываются признаки темы (предмета). В третьей строке тремя глаголами дается описание действия данного предмета. Четвертая строка — это фраза из четырех слов, показывающая отношение автора к теме, его чувства. Последняя строка — это одно слово — синоним тому существительному, с которого синквейн начинается.

Для фиксации уровня развития умений, качеств личности, сформированности критического мышления учащихся на данном этапе обучения помимо письменной рефлексии используется ряд заданий. Например: прочитать текст и заполнить таблицу инсерт; составить таблицу «тонких» и «толстых» вопросов к прочитанному тексту; составить кластер основного понятия темы. Тем самым проверяется умение учащихся реферировать материал, ставить разные по уровню сложности вопросы, систематизировать информацию, представлять ее графически и понимать изучаемую тему. Отследить умение учащихся ставить цель и задачу в изучении темы может выполнение следующих заданий: сформулировать

цель и задачу изучаемой темы, выбрать из предложенного текста цель и задачи изучения темы, выделить причины, сущность, итоги изучаемого явления; сформулировать определение понятия. Считаю диагностику постановки цели и задач очень важной в развитии личности ученика, т.к. это умение является стратегическим в деятельности ребенка, делает ее продуктивной.

Н.В. Стародубцева заключила, что благодаря применению ТРКМ ее уроки превратились в уроки открытий, исследований, творчества и общения.

С.В. Столбунова, преподаватель Гуманитарного колледжа г. Ярославль, в статье «Развитие критического мышления. Апробация» приводит свой опыт применения данной технологии.

Автор описывает примеры работы с данной технологией. Тип урока № 1 — работа с информационным текстом, т.е. с текстом учебника или учебного пособия. Каждый урок состоит из трех стадий. Естественно, прежде чем приступить к новой теме, опытный учитель опирается на уже известное, намечает линии воспоминания, т.к. нет такой темы, которая являлась бы для учащихся совершенно новой при концентрическом построении программы. Кластер — это просто ассоциативное поле слов, которое формируется при первом взгляде на тему. Стадию вызова напоминают нам проблемные уроки: сначала формулируется проблема, исследование которой предлагается учащимся для самостоятельной работы. Далее идет обычная учебная работа — чтение текста и его обсуждение. Новым для автора явилось только графическое оформление мыслительной работы — маркировка текста. Для обозначения этого действия в технологии РКМЧП используется термин «инсерт». После прочтения текста возникают противоречивые мнения, в том числе и совершенно абсурдные, однако ни одна идея не остается без внимания. Только одна особенность: для быстроты обработки информации обычно автор ограничивался устным обсуждением, записывая только самое главное. На стадии рефлексии (или размышления) учащиеся намечают способы применения этой информации на практике.

С.В. Столбунова считает, что в процессе применения технологии развития критического мышления [1]:

- вырабатываются общеучебные умения: умение работать в группе, графически оформить текстовый материал, творчески

интерпретировать имеющуюся информацию, распределить информацию по степени новизны и значимости, обобщить полученные знания;

- появляется возможность объединить отдельные дисциплины;
- создаются условия для вариативности и дифференциации обучения;
- вырабатывается собственная технология обучения.

В ходе анализа опыта преподавания истории в старших классах по ТРКМЧП выявлена общая положительная тенденция в применении данной технологии, влияющая на повышение качества обучаемости школьников. В процессе обучения отмечается развитие таких навыков учащихся, как анализ, синтез, систематизация, графическое представление информации, постановка проблем, поиск решения, аргументация собственной точки зрения.

Авторы, имеющие опыт применения технологии, строго придерживаются алгоритм урока: вызов — осмысление — рефлексия, используют на этих стадиях практически одинаковые методические приемы.

На наш взгляд, можно выделить ряд недостатков представленного опыта:

- не раскрыты способы оценивания развития критического мышления;
- всеми авторами на стадии рефлексии и контроля проверяются фактические знания, развитие мышления не отслеживается и не диагностируется.

Авторы не разрабатывают (либо не используют готовых) методик для оценки уровня сформированности критического мышления, а используют технологию только с целью повышения обучаемости учащихся.

Большим недостатком данных работ нам видится отсутствие анализа сложностей и проблем, возникших в ходе использования технологии; опыт педагогов описан только с положительной точки зрения, без выявления узких мест технологии.

Список источников и литературы

1. Стародубцева Н.В. Развитие критического мышления учащихся на уроках истории и обществознания // Газета «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/515909/> (дата обращения: 12.03.2010).

2. Столбунова С.В. Развитие критического мышления. Апробация технологии. (Из выступления на Марафоне-2003) // Газета «Первое сентября». URL: rus.1september.ru/articlef.php?ID=200302802 (дата обращения: 14.09.2011).

3. Шатилова Н.Ю. Развитие критического мышления учащихся на уроках истории, обществознания, основ правовой культуры, основ налоговой грамотности. URL: <http://www.akipkro.ru/index.php/en/disseminacija/opit/katalog/2008/436-2010-01-14-13-53-23.html> (дата обращения: 21.05.2012).

4. Шатилова Н.Ю. Развитие критического мышления учащихся на уроках истории, обществознания, основ правовой культуры, основ налоговой грамотности URL: <http://www.akipkro.ru/index.php/en/disseminacija/opit/katalog/2008/436-2010-01-14-13-53-23.html> (дата обращения: 23.05.2012).

Глава 3

УДК 378.146

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

VERIFICATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HISTORY TEACHERS: DIAGNOSTIC TASKS

Аннотация. В статье охарактеризована типология заданий на проверку профессиональных компетенций студентов-историков педагогических вузов, приведены примеры заданий.

Ключевые слова: методика преподавания истории; профессиональные компетенции; учитель истории.

Abstract. The article considers the problem of the typology of tasks for verification students of historical faculties of pedagogical universities professional competence, examples of tasks are offered.

Keywords: methods of teaching history; professional competence; a history teacher.

В настоящее время в Российской Федерации формируется национальная система профессиональных квалификаций: разрабатываются профессиональные стандарты, определяется национальная рамка квалификаций, идет процесс становления системы независимой оценки и подтверждения квалификаций, учитывающей результаты формального, неформального и информального образования [9].

Основным документом, определяющим требования к квалификации учителя, выступает профессиональный стандарт «Педагог», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н. Документ вступает в силу с 1 января 2017 г., но уже сегодня он выполняет основную роль при актуализации ФГОС и проектировании ОПОП высшего образования по направлению «Педагогическое образование» [6; 7].

Несмотря на различие терминологии, использованной при характеристике профессиональных компетенций учителя в профессиональном стандарте и в ФГОС ВО, оба документа базируются на методологии системно-деятельностного подхода. Так, профстандарт в рамках каждой трудовой функции определяет перечень трудовых действий, из которых складывается профессиональная деятельность учителя, а также совокупность необходимых для осуществления этой деятельности профессиональных знаний и умений. ФГОС ВО фиксирует виды профессиональной деятельности и перечень компетенций, необходимых для осуществления этих видов деятельности. Но в самом общем виде под компетенцией принято понимать способность человека успешно решать профессиональные задачи на основе применения имеющихся знаний и умений, с соблюдением правил профессиональной этики.

Таким образом, при проектировании рабочих программ дисциплин, осуществляя декомпозицию компетенций ФГОС ВО и проектируя планируемые результаты, уместно определять их с опорой на перечень трудовых функций, трудовых действий и требований к знаниям и умениям, зафиксированным в профстандарте. Учет требований профстандарта при проектировании ОПОП позволяет согласовать требования к результатам подготовки студентов-педагогов как будущих учителей с требованиями, которые будут им предъявлены при поступлении на работу и определены их должностной инструкцией, с требованиями, которые лежат в основе процедуры аттестации педагогов. Наш вариант декомпозиции профессиональных компетенций, формируемых при изучении методических дисциплин, представлен в таблице 1.

Как проверить уровень освоения студентами профессиональных знаний и умений, опыта практической деятельности и профессиональных компетенций как интегративного личностного образования?

Таблица 1

**Дескрипторы профессиональных компетенций ФГОС ВО
по направлению подготовки 44.03.01 — Педагогическое образование,
согласованные с требованиями профессионального стандарта
«Педагог»¹**

Профессиональные компетенции	Профессиональные знания («знать»)	Профессиональные умения («уметь»)	Трудовые действия ПС («иметь опыт практической деятельности»)
1	2	3	4
ПК-1 готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	Требования ФК ГОС, ФГОС ООО и ФГОС СОО, Примерных ООП к результатам изучения предмета (предметным, метапредметным, личностным) на разных ступенях общего образования	Проектировать планируемые результаты учебного занятия	<i>Планирование, проведение и анализ эффективности учебных занятий по предмету:</i> – опыт проектирования планируемых результатов учебного занятия с опорой на требования ФК ГОС, ФГОС ООО и ФГОС СОО, Примерных ООП, а также с учетом специфики состава обучающихся с выдающимися и/или особыми образовательными потребностями
	<i>Преподаваемый предмет в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы, его историю и место в мировой культуре и науке</i>	Проектировать (подбирать, структурировать, схематизировать) учебное содержание занятия по предмету	– опыт отбора и композиции учебного материала урока в зависимости от планируемых результатов обучения (целей урока)

¹ В столбцах 2—4 курсивом выделены требования, сформулированные в профессиональном стандарте «Педагог» (трудовые функции «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность», «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования).

	<i>Основы методики преподавания, основные принципы деятельности педагога к обучению</i>	Организовывать учебную деятельность школьников	– опыт организации учебной деятельности школьников на уроке с различными источниками информации
ПК-2 способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	<i>Сущность понятия «педагогическая технология», варианты классификаций, этапы и приемы современных педагогических технологий</i>	Адаптировать приемы педагогических технологий к учебному содержанию школьных курсов, отдельных уроков, а также при организации внеурочной деятельности (проектная деятельность и т.п.)	Использование отдельных приемов современных педагогических технологий при проектировании и проведении учебных занятий и организации внеурочной деятельности по предмету
	<i>Пути достижения планируемых результатов обучения и способы их диагностики</i>	Подбирать диагностические задания для осуществления контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе в соответствии с реальными учебными возможностями детей, использовать результаты выполнения учениками диагностических заданий при проектировании индивидуальных маршрутов в освоении предмета	<i>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися, анализ результатов и их использование при организации обучения</i>

ПК-3 способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	Методические пути и средства реализации воспитательного потенциала учебного предмета	<i>Находить ценностный аспект учебного занятия и учебной информации, обеспечивая его понимание и переживание обучающимися</i>	<i>Постановка воспитательных целей (ценностно-ориентированных и лично-значимых для школьников задач) урока и внеурочной деятельности, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера</i>
	<i>Основы методики воспитательной работы на уроках и во внеурочной деятельности</i>	<i>Организовывать различные виды внеурочной деятельности по предмету (игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую) с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеоб-разия региона</i>	<i>Организация внеурочной деятельности по предмету (учебных курсов, исследовательской и проектной деятельности, викторин, олимпиад, квестов и др.)</i>

Преподавание методических дисциплин студентам-историкам Новосибирского госпедуниверситета, а также опыт участия в проектах по разработке контрольно-измерительных материалов для проведения квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального педагогического образования [10] и квалификационного испытания в рамках аттестации работников образования на соответствие занимаемой должности [1] убеждает, что для этого уместно использовать следующий комплекс заданий и задач (табл. 2).

Таблица 2

Типология заданий для проверки сформированности профессиональных компетенций учителя истории

Компоненты компетенций	Виды познавательных заданий и задач	Формы проверки
<i>Знание основных категорий и понятий</i> методики обучения истории как науки, знание <i>психолого-педагогических основ</i> обучения истории, сущности современных подходов к <i>проектированию</i> процесса изучения истории школьниками	Вопросы для собеседования, задания в тестовой форме	Домашняя контрольная работа, зачет, экзамен по методическим дисциплинам
<i>Умение решать типовые профессиональные задачи</i> при обучении истории, следуя определенным правилам и алгоритмам	Кейсы	Зачет, экзамен по методическим дисциплинам
<i>Опыт осуществления профессиональной деятельности</i> – практический опыт решения типовых профессиональных задач при организации изучения истории школьниками	Портфолио	Зачет по методическим дисциплинам, экзамен по педпрактике
<i>Компетенция как интегративное личностное образование</i>	Педагогический проект	Защита курсовой работы и ВКР

Охарактеризуем эти виды познавательных заданий и задач как элементы диагностического инструментария для проверки сформированности профессиональных компетенций студентов — будущих учителей истории.

Задания в тестовой форме.

Согласно таксономии педагогических целей, предложенной Б. Блумом и уточненной Л. Андерсоном и Д. Кратволем, возможны несколько уровней усвоения знаний («помнить», «понимать», «применять», «анализировать», «оценивать», «создавать»), каждому из которых соответствует определенный комплекс мыслительных операций, востребованных при выполнении определенного вида заданий.

Приведем примеры заданий в тестовой форме, позволяющих установить уровень усвоения студентом методических знаний [12. С. 213—251].

Помнить (узнавать, припоминать).

1. «Реальный метод» обучения в XIX в. предложил: 1) М.Н. Покровский; 2) А.Ф. Гартвиг; 3) Н.А. Рожков; 4) М.М. Стасюлевич.

2. Определение образовательных, развивающих и воспитательных возможностей учебного исторического материала темы (урока), прогнозирование результатов эмпирического и теоретического изучения материала: 1) структурный анализ; 2) функциональный анализ; 3) структурно-функциональный анализ.

Понимать (приводить примеры, классифицировать, сравнивать, объяснять).

3. Заполните таблицу: составьте соответствие заданий и уровня познавательной самостоятельности школьников при их выполнении.

Задания	Уровни познавательной самостоятельности
Используя текст §40 «Экономика СССР в 1953–1964 гг.» (учебник А.А. Данилова, Л.Г. Косулиной, М.Ю. Брандта), раскройте значение понятий «предприятия группы А» и «предприятия группы Б»	
Прослушайте фрагмент из доклада Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС, отражающий его взгляды на развитие промышленности	
Авторы учебника делают вывод о завершении к концу 50-х – началу 60-х гг. построения в СССР основ индустриального общества. Опираясь на свои знания, обоснуйте этот вывод	
Расспросите своих бабушек и дедушек, чем им запомнилась эпоха Н.С. Хрущева? Проверьте, совпадает ли их мнение с позицией самого Н.С. Хрущева, который, выйдя на пенсию, гордился, прежде всего, XX-м съездом, разоблачившим культ личности, и массовым жилищным строительством	

Уровни познавательной самостоятельности:

1. Репродуктивный.
2. Частично-поисковый.
3. Исследовательский.

Применять (исполнить, показать, решить задачу).

4. Определить абсолютную и качественную успеваемости по результатам выполнения учениками 5А класса контрольной работы 25 октября [приводится заполненная страница классного журнала с отметками; даются варианты ответов].

Анализировать (разделить по категориям, упорядочить).

5. Определите тип задания «Приведите примеры пословиц, подтверждающие, что наши предки занимались земледелием, скотоводством, ремеслом, рыболовством, охотой»: 1) образное; 2) оценочное; 3) логическое; 4) проблемное.

6. Сгруппируйте задания к фотографии «Москвичи слушают выступление В.М. Молотова о начале войны с Германией» при изучении истории Великой Отечественной войны. Ответ занесите в таблицу.



1) Охарактеризуйте настроение людей на фотографии. Предположите, о чем они думают?

2) Почему о начале войны В.М. Молотов сообщил гражданам СССР по радио?

3) Предположите, кем и с какой целью сделан этот снимок?

4) Придумайте диалоги людей, запечатленных на фотографии, после завершения выступления В.М. Молотова

Задания на работу с фотографией как с учебной иллюстрацией	Задания на работу с фотографией как с визуальным историческим источником

Оценивать (проверить, проследить соблюдение правила, найти ошибку, составить отзыв).

7. Три понятия связаны между собой, а четвертое — из другой классификации. Укажите «лишнее» понятие, исходя из классификации понятий по степени обобщенности: 1) фараон; 2) опричнина; 3) ассамблеи; 4) капитализм.

8. Учитель предлагает ученикам рассмотреть старинные китайские изображения технологии производства бумаги и поясняет:



«Китайцы сотни лет использовали для письма уже знакомые людям материалы: кость, бамбук, шелковую ткань. Бумага, изобретенная китайцами более двух тысяч лет назад, была новым, созданным специально для письма материалом...»

Как ее готовили? Молодой бамбук, кору деревьев, льняные и шерстяные ткани измельчали, тщательно растирали в ступках и варили с водой. На втором рисунке изображен человек, подбрасывающий в печь дрова. Весело пылает огонь под большим котлом, в котором варится бумажная масса.

Затем волокнистую массу переливали в прямоугольный бассейн (третий рисунок). Видно, как работник зачерпывает эту массу прямоугольной рамкой, на которую натянута густая сетка из шелковых нитей. Покачивая рамку, он добивается того, что бумажная масса равномерно растекается по сетке. Вода стекает, а на сетке остается слой бумаги. Влажный лист снимали с сетки, прессовали и сушили» [4].

Определите прием изложения исторического материала учителем:

1) сюжетный рассказ; 2) объяснение; 3) сжатое сообщение; 4) картинное описание.

Создать (разработать, составить план, предложить).

9. Из структурных элементов, перечисленных ниже, «соберите» комбинированный урок: 1) оргмомент; 2) подготовка учащихся к изучению новой темы; 3) изучение нового материала; 4) первичное повторение и закрепление знаний и умений на уровне воспроизведения; 5) систематизация и обобщение полученных знаний и умений на преобразующем и творческом уровнях; 6) организация домашнего задания; 7) проверка знаний и умений.

10. Установите последовательность этапов разработки учителем урока истории: 1) написание конспекта урока; 2) определение

планируемых результатов урока; 3) отбор исторического содержания урока; 4) выбор формы урока, средств и приемов обучения; 5) определение приемов проверки и оценки результатов обучения.

Использование диагностических работ, включающих задания разных уровней, позволяет определить ход и перспективы усвоения студентом методических знаний.

Кейсы.

Такие задания содержат описание эпизода урока, проблемы из практики обучения истории и предлагают студенту выбрать или предложить оптимальное решение. Тем самым, решая кейс, студент моделирует свою профессиональную деятельность. Вот примеры методических кейсов [другие примеры см.: 13. С. 135—222].

1. На уроке «Государство превыше всего» семиклассники изучали реформы армии и флота, высших органов власти и местного управления, проведенные Петром I, а также анализировали Табель о рангах и знакомились с мерами, предпринятыми Петром I для борьбы со взяточничеством и казнокрадством.

По ходу урока школьники продолжали под руководством учителя заполнять таблицу «Петровские преобразования»:

Реформа	Цель реформы	Основное содержание (мероприятия) реформы	Итоги реформы

Особое внимание учитель уделял заполнению второго и четвертого столбца таблицы, т.к. одной из ключевых задач урока выступала задача развития умения устанавливать причины и последствия событий (в данном случае — реформ Петра I).

Какое домашнее задание целесообразно предложить ученикам для дальнейшего развития умения устанавливать последствия исторических событий:

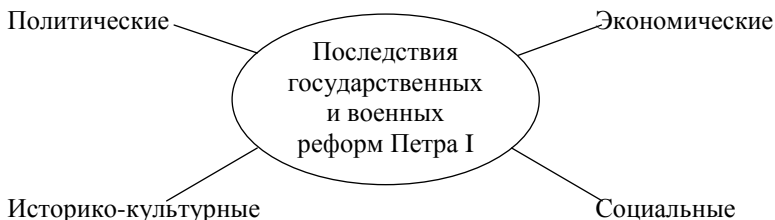
1) Объясните название параграфа «Государство превыше всего». Кто так считал? Что это означало для страны, для ее жителей?

2) Почему Петр считал именно армию и флот главным средством превращения России в сильную державу? Был ли прав, на ваш взгляд, в этом мнении первый российский император?

3) Сравните государственное устройство России времен Петра I и государственное устройство других абсолютных монархий того времени, например, Франции.

4) Напишите синквейн «Государственные и военные реформы Петра I».

5) Дополните кластер. Свой выбор поясните.



2. На уроке семиклассники обсуждали значение реформ Петра I в истории России. В ходе обсуждения мнения разделились: одни доказывали, что Петр — Великий, и именно благодаря его реформам Россия стала великой державой; другие, напротив, утверждали, что Петр разрушил самобытность Руси, прервал естественный ход истории, и в результате наша страна не живет своей жизнью, а на протяжении более чем трех веков стремится догнать Запад. В результате на уроке возник конфликт: ученики не хотели уступать аргументы противоположной стороны.

Для того чтобы урегулировать конфликт, учитель предложил ученикам составить схему дискуссии:

- ✓ зафиксировать на доске два противоположных мнения;
- ✓ каждой из спорящих сторон назвать по 3 самых важных аргумента в пользу своего мнения (они также фиксировались на доске).

Это задание позволило перевести конфликт из личного в содержательный план.

Какое задание целесообразно предложить ученикам на следующем этапе, чтобы в процессе изучения данной темы продолжить развитие умения учеников урегулировать и разрешать конфликты? Сформулируйте такое задание.

3. Начиная изучать историю, школьники обычно читают параграфы учебников так, как и литературные произведения, т.е. стремятся найти завязку, кульминацию и развязку как части художественного текста, характеристики действующих лиц (исторических личностей) и т.п.

Обучая чтению исторических текстов, учитель научил пятиклассников отыскивать в тексте описания исторических событий

и ситуаций, ища ответы на вопросы «что произошло?», «где произошло?», «когда произошло?», «как разворачивались события во времени?», «кто принимал участие?»).

Сформулируйте пять вопросов к тексту параграфа учебника истории, которые помогут ученикам начать освоение умения анализировать исторические события и, одновременно, будут способствовать дальнейшему развитию метапредметного умения реконструировать логику рассуждений автора текста (т.е. умения понятийного понимания информационного текста).

[Приводится фрагмент § 2 «Родовые общины охотников и собирателей» (п. 1. Первобытные люди постепенно расселились по холодным странам Европы и Азии) из учебника А.А. Вигасина, Г.И. Годера, И.С. Свенцицкой «История древнего мира»].

Портфолио.

Методическое портфолио студента формируется в процессе выполнения *заданий к семинарским и практическим занятиям*, а также во время *педагогической практики*. Оно фиксирует опыт решения студентами локальных профессиональных задач (см. табл. 1) в реальных условиях школы или моделируемых в учебной аудитории («проигрывание» фрагментов учебных занятий, когда роль учеников определенного возраста и уровня подготовки выполняют сокурсники).

Например, опыт организации учебной деятельности школьников на уроке с текстом учебника истории как источником исторической информации начинает формироваться в ходе соответствующего лабораторного занятия. При подготовке к занятию студентам предлагается выполнить одно из заданий, совокупность которых отражает основные приемы организации познавательной деятельности школьников с текстом учебника:

1) «Научите учащихся составлять сложный план какого-либо параграфа учебника. Прокомментируйте правила составления плана, которые необходимо знать учащимся. Поясните дидактические возможности данного задания, предложите эталонный вариант составления сложного плана»; 2) «Научите учащихся составлять на основе текста учебника конкретизирующую таблицу...»; 3) «Научите учащихся составлять на основе текста учебника сравнительную таблицу...»; 4) «Научите учащихся составлять на основе текста учебника толковый словарь урока...»; 5) «Научите учащихся

составлять на основе текста учебника календарь событий...»; 6) «Научите учащихся составлять на основе текста учебника кластер...»; 7) «Составьте тест для проверки степени понимания учениками самостоятельно прочитанного параграфа учебника...»; 8) «Подготовьте вопросы для беседы для проверки степени понимания учениками самостоятельно прочитанного параграфа учебника...».

В ходе педагогической практики также предлагаются задания, нацеленные на обретение и анализ студентами собственного практического опыта преподавания истории: планирование и проведение уроков истории разных типов и форм; системный и аспектный анализ урока истории; разработка фрагмента рабочей программы (тематическое планирование); разработка контрольной работы по теме, задания которой позволяют проверить степень достижения планируемых результатов обучения, анализ результатов ее выполнения школьниками и др. [11].

Методические разработки студента обязательно презентуются в студенческой или детской аудитории, поэтому у преподавателя методических дисциплин, руководителя практики и самого студента есть возможность оценить, во-первых, сам *процесс* осуществления профессиональной деятельности (распределение времени урока, грамотность отбора и композиции учебного материала, корректность выбора познавательных заданий для учеников с учетом их уровня исторической подготовки и др.), во-вторых, *качество подготовленных методических материалов*, включаемых в портфолио.

Педагогический проект.

В процессе обучения в вузе студентам могут предлагаться два вида педагогических проектов: 1) *мини-исследования*, ориентированные на выявление актуальных проблем обучения истории в школе и выработку плана их решения; 2) *профессиональные проекты*, включающие этапы выявления педагогической проблемы, системного проектирования процесса обучения (от постановки задач до разработки диагностического инструментария), реализации задуманного, презентации хода и результатов проекта, причем не только сокурсникам, но и всему педагогическому сообществу посредством проведения мастер-классов, выступлений на конференциях и публикации материалов проекта.

Мини-исследования активно вошли в практику изучения методических дисциплин; они включены в новейший учебник для вузов по методике обучения истории [5]. В нашем опыте в ходе подпрактики студенты выполняли такие мини-исследования: «Интерес школьников к изучению истории», «Методические пути актуализации учебного исторического материала», «Образы прошлого как элемент содержания школьного исторического образования и феномен сознания школьников», «Знания старшеклассников об историческом познании и их умения работы с историческим источником», «Исторические знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни современных школьников» [11].

Собственно профессиональными проектами являются курсовые работы по методике преподавания истории, а также выпускные квалификационные работы студентов. В традициях подготовки учителей истории в Новосибирском педуниверситете выполнение студентами комплексных ВКР, органично сопрягающих историческую и методическую части [10]. При выборе темы ВКР учитывается степень ее актуальности как для исторической, так и для методической науки и школьной практики обучения истории. Структура работы предполагает наличие двух содержательных составляющих (чаще всего представленных в виде самостоятельных блоков или разделов): предметной (исторической) и профессиональной.

Обеспечить единство разделов работы позволяют следующие варианты содержания методического блока ВКР:

1. Выпускники предлагают возможные способы изучения в школе данного исторического сюжета: представляют оптимальный отбор учебного материала по теме и наиболее эффективные приемы организации познавательной деятельности учащихся при его изучении на уроках истории, либо в рамках факультативных и элективных курсов, либо во внеурочной работе в школе (при проведении исторических вечеров, викторин, экскурсий), либо в системе дополнительного исторического образования (историко-краеведческие и археологические кружки, школьные музеи). Примеры тематики таких работ: «Дворцовые перевороты в истории России второй половины XVIII в.: историографический и методический аспекты»; «Представления интеллигенции о сибирской деревне по материалам журнала “Сибирская деревня” и их изучение в рамках исследовательской деятельности школьников».

2. Выпускники рассматривают вопрос о целесообразности, месте и способах знакомства школьников с концепциями и теоретическими подходами к описанию истории, приемами исследовательской деятельности ученого-историка, которые составили методологическую основу исторического раздела ВКР. Примеры тем: «П.Н. Милюков как историк русской культуры и опыт использования его подхода при изучении вопросов культуры в школьном курсе истории», «Песни как источник изучения социальной истории СССР и средство обучения».

3. Изучая вопросы образования в России или за ее пределами, в каком-либо российском регионе, или реконструируя историю своего родного города в определенный хронологический период, выпускники характеризуют, в том числе, и развитие школьного исторического образования (цели, содержание, методические приемы, формы и средства обучения истории). Примеры тем: «Школьное образование в Новосибирске в годы Великой Отечественной войны», «Социокультурный облик учителей истории 60—80-х гг. XX в. (на примере Новосибирской области)».

4. Исследуя проблемы истории общественной мысли, студенты обращаются к школьным учебникам истории как институтам формирования общественного мнения эпохи. Темы таких работ: «Модель идеального гражданина на страницах ведущих общественно-политических журналов и в школьных учебниках истории 60—70-х гг. XIX в.», «Образ Сибири в русской консервативной публицистике и школьных учебниках второй половины XIX в.», «Репрезентации Сибири в литературе для детей второй половины XIX — начале XX вв.».

Использование комплекса компетентностно-ориентированных диагностических заданий и обсуждение результатов их выполнения помогает студентам более успешно подготовиться к профессиональной деятельности.

Список источников и литературы

1. Барсукова В.С., Хлытина О.М., Юсупова Н.П. Аттестация педагогов как механизм управления качеством образования (из опыта Новосибирской области) // Оценка качества образования. 2008. № 5.

2. Величко А.Н., Захир Ю.С., Хлытина О.М. Квалификационное испытание: как оценивать профессионализм учителя? // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 2.

3. Годер Г.И. Методическое пособие по истории Древнего мира. М., 1988.
4. Зверева К.Е., Хлытина О.М. Методика обучения и воспитания (по профилю подготовки): Курсовая работа: Учеб.-метод. пособие. Новосибирск, 2014.
5. Методика обучения истории: Учебник для студ. учреждений высш. образования / Под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М., 2014.
6. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утвержденные министром образования Российской Федерации Д.В. Ливановым от 22.01.2015 № ДЛ-02/05вн. URL: <http://fgosvo.ru/news/3/613> (дата обращения: 31.01.2016).
7. Проект модернизации педагогического образования: документы. URL: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/lists> (дата обращения: 31.01.2016).
8. Проект «Создание, апробация механизмов организации педагогических практик и инструментария для проведения аттестации в форме квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального педагогического образования в соответствии с задачей обеспечения оценки качества образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов ступеней общего образования» реализован АНО ДПО «Институт проблем образовательной политики “Эврика”» в 2012 г. Материалы проекта представлены на сайте института: URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/17149.html> (дата обращения: 31.01.2016).
9. Сборник материалов к Всероссийскому форуму «Национальная система квалификаций России. Практические шаги системных изменений». М., 2015. URL: <http://nspkrf.ru/news-nspk/item/46-forum-2015.html> (дата обращения: 31.01.2016).
10. Хлытина О.М., Зверева К.Е. Комплексное историко-методическое исследование как форма выпускной квалификационной работы студентов педагогического вуза (из опыта Новосибирского государственного педагогического университета) // Преподавание истории и обществознания в школе. 2007. № 9; № 10.
11. Хлытина О.М., Зверева К.Е., Богданова Е.В. Педагогическая практика: программно-методические материалы к школьным практикам студентов ИИГСО. Новосибирск, 2011. Ч. 1.
12. Хлытина О.М. Теория и методика обучения истории: Учеб.-метод. комплекс. Новосибирск, 2007.
13. Школьное историческое образование в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: Учеб.-метод. пособие / Сост. О.М. Хлытина. Новосибирск, 2012.

Глава 4

УДК 377.1

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ABOUT TEACHING GENERAL SUBJECTS IN VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FSES OF SECONDARY EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена особенностям преподавания общеобразовательных дисциплин в учреждениях профессионального образования в условиях введения ФГОС.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт; история; учреждение профессионального образования.

Abstract. The report focuses on the peculiarities of teaching of General subjects in vocational education in the introduction of the FSES.

Keywords: Federal state educational standard; the history; the institution of vocational education.

Идея непрерывности образования как парадигма — концептуальная основа современного образования, одним из принципов которого является осуществление преемственности уровней образования, что отражается в одной из задач среднего общего образования — подготовке обучающихся к продолжению образования и началу профессиональной деятельности. Реализация преемственности уровней среднего общего и профессионального образования видится практиками через обеспечение результатов обучения, определенных ФГОС, организации профильного обучения, когда углубленно изучаются отдельные учебные предметы или образовательные области.

Введение ФГОС среднего полного образования в условиях получения обучающимися профессионального образования актуализирует задачу преемственности в ключе обеспечения образовательных

результатов (личностных, предметных и метапредметных) и формирования общих компетенций выпускников. В докладе предпринимается попытка осмысления новых подходов к организации образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС среднего общего образования в условиях получения профессионального образования.

Перед учреждениями профессионального образования, реализующими образовательную программу общего среднего образования, стоит задача создания образовательной среды, обеспечивающей одновременно формирование образовательных результатов ФГОС общего среднего образования и общих компетенций. Так, анализ требований к личностным образовательным результатам и общих компетенций специалиста документационного обеспечения управления, архивиста (углубленной подготовки) выявил возможность в универсализации четырех общих компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение личностных результатов образования и общих компетенций специалиста документационного обеспечения управления, архивиста (углубленной подготовки)

Личностные результаты образования должны демонстрировать	Общие компетенции специалиста документационного обеспечения управления, архивиста (углубленной подготовки)
Толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения	ОК-6. Работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями
Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности	ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации
Осознанный выбор будущей профессии и возможности реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем	ОК-1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес

Указанные образовательные результаты обеспечиваются в процессе вовлечения обучающихся 1—2-х курсов в проектную, учебно-исследовательскую, внеучебную (кружковую) деятельность. Особую значимость приобретают конкурсы и фестивали профессионального мастерства, где обучающиеся первых и вторых курсов участвуют в качестве волонтеров, выполняют презентацию будущей профессии. В соответствии с требованиями стандарта достижение обучающимися личностных результатов не выносятся на итоговую оценку, а является предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности образовательного учреждения и образовательных систем разного уровня. Оценка сформированности общих компетенций осуществляется в ходе проведения промежуточной аттестации и не является объектом оценки на государственной итоговой аттестации [1].

Соотношение метапредметных образовательных результатов и общих компетенций специалиста документационного обеспечения управления, архивиста выявило возможность универсализации образовательных результатов (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение метапредметных результатов образования и общих компетенций специалиста документационного обеспечения управления, архивиста (углубленной подготовки)

<p align="center">Метапредметные результаты образования должны демонстрировать</p>	<p align="center">Общие компетенции специалиста документационного обеспечения управления, архивиста (углубленной подготовки)</p>
<p>1) Умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях</p>	<p>ОК-2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество</p>

<p>2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты</p>	<p>ОК-6. Работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями. ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий</p>
<p>3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания</p>	<p>ОК-3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях</p>
<p>4) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников</p>	<p>ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития</p>
<p>5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности</p>	<p>ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности</p>
<p>6) умение определять назначение и функции различных социальных институтов</p>	<p>ОК-6. Работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями</p>

7) умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей	ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий
8) владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства	ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности
9) владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения	ОК-8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации. ОК-9. Быть готовым к смене технологий в профессиональной деятельности

Однако принципиальное отличие образовательных результатов ФГОС среднего общего образования от ФГОС среднего профессионального в ориентированности первых исключительно на формирование учебных навыков, а вторых — на формирование коммуникативных компетенций.

В условиях ориентации ФГОС среднего общего образования на обеспечение системно-деятельностного подхода в образовании стандарт определяет такие формы внеурочной деятельности, как: художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения, и другие формы, отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса. Реализация системно-деятельностного подхода в образовании предполагает использование активных методов обучения в рамках урока, главным образом лекционно-семинарских занятий. Лекционные занятия являются активными формами обучения, при условиях включения обучающихся в продуктивную образовательную деятельность (см.: *Приложение 1*). ФГОС среднего профессионального образования в условиях реализации

компетентностного подхода предъявляет требования к организации образовательного процесса (Раздел VII. Требования к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена): использование активных и интерактивных форм проведения занятий [2]. Интерактивные методы обучения предполагают не только включение в образовательный процесс, но и взаимодействие с другими участниками образовательного процесса (см.: *Приложение 2*). Последнее в условиях формирования коммуникативных компетенций приобретает особую значимость. Вместе с тем отсутствие единого понимания сущности интерактивного обучения в рамках урока, методических требований к его организации, игнорирование психологических особенностей взаимодействия старших подростков в осуществлении коллективной деятельности делают эту работу малоэффективной в формировании коммуникативных компетенций будущих выпускников профессионального образования.

Список источников и литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». URL: <http://www.rg.ru> \ свободный (дата обращения: 12.08.2015).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2014 г. № 975 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 46.02.01 Документационное обеспечение управления и архивоведение». URL: <http://base.garant.ru> \ свободный (дата обращения: 12.08.2015).

Приложение 1

Лекции 81—83. Русская культура XIX в.

Цель: обеспечить сформированность метапредметных и предметных результатов: умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты; владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания.

Выполнить задания по ходу лекции.

1. Понятие «культура».

Ответить на вопрос, ответ аргументировать.

А) Культура — это совокупность духовных и материальных ценностей, созданных человеком в определенные эпохи.

Б) Культура несет отпечаток исторической эпохи.

2. Просвещение и книгопечатание второй половины XIX в.

Ответить на вопрос, ответ аргументировать:

В чём проявился народный характер просвещения и книгопечатания?

3. Развитие естественных наук.

Заполнить таблицу.

Фамилии ученого	Чем занимался

Ответить на вопрос: В чем проявился народный характер естественных наук?

4. Живопись XIX в.

Ответить на вопрос: В чем проявился народный характер живописи?

Работа с картиной В.И. Сурикова «Боярыня Морозова». 1887 г.

А) Вопросы на атрибуцию: Какое событие здесь изображено? К каким событиям в истории России оно относится?

Б) На описание: Кто изображен в центре художественной композиции? Какая композиционная группа говорит нам о неприятии церковной реформы Никона?

В) Критический анализ изображения: Как иллюстрация показывает нам отображение сущности реформы Никона? Можно ли относиться к картине В.И. Сурикова как к достоверному историческому источнику?

Г) Аксиологический анализ: Как вы думаете, что хотел сказать своим современникам В.И. Суриков, обращаясь к событиям царствования царя Алексея Михайловича?

Д) Какое значение имеет картина для изучения событий середины XVII в. в курсе истории России?

5. Архитектура, театр и музыка.
Заполнить таблицу.

**Характеристика народного характера
культуры второй половины XIX в.**

Область культуры	Проявление народного характера

Приложение 2

Административная система и национальная политика в первые десятилетия советской власти. Урок-проект.

Задание: создать фрагмент учебного пособия по теме, который должен содержать схематичное изложение основного материала, фрагменты документов, иллюстрации, историографическую оценку событий, вопросы и задания для самоконтроля.

Результаты оформить в электронной презентации.

Тема: Культурные преобразования на Обь-Иртышском Севере.

Ответьте на вопросы, опираясь на данные, указанные в документах:

1. Укажите направления образовательной политики советского государства.

2. Назовите трудности, с которыми столкнулись работники культурно-просветительных учреждений, проводя ликвидацию неграмотности и всеобщее начальное обучение.

3. Можем ли мы согласиться с авторами учебника, что безграмотность в округе и всеобщее начальное обучение было завершено к началу войны.

Результаты оформить в электронной презентации.

Глава 5

УДК 372.893

РОЛЬ ЛЕКЦИОННО-СЕМИНАРСКО-ЗАЧЕТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF LECTURES AND SEMINARS-SCORING TECHNOLOGIES TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена изучению роли лекционно-зачетно-семинарской технологии в повышении качества образования. На основе изучения предыдущего опыта применения данной технологии автор делает вывод, что при ее использовании в старших классах у учащихся появляется интерес к изучаемому материалу, изменяется мотивация к учению, что способствует повышению качества образования.

Ключевые слова: педагогика; технологии; урок; лекция; семинар; зачет; обучение; мотивация.

Abstract. The article is devoted to the study of the role of lecture-credit seminar technology in improving the quality of education. Based on the study of previous experience with this technology, the author concludes that when using it in high school students an interest in the study material, change their motivation for learning, which contributes to the quality of education.

Keywords: pedagogy; technology; lesson; lecture; seminar; event; training; motivation.

В педагогической литературе существует мнение, что современная педагогика переживает целый ряд кризисных явлений, связанных с изменением целей образования, введением Федеральных государственных образовательных стандартов и включением в педагогический процесс образовательных технологий [3. С. 11]. Известно, что деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в разнообразных формах обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целями и задачами обучения; количеством учащихся, охваченных

обучением; особенностями отдельных учебных процессов; местом и временем учебной работы учащихся; обеспеченностью учебниками и учебными пособиями и т.п.

Наиболее обоснованным представляется подход И.М. Чередова к определению организационных форм обучения [4. С. 306]. Исходя из философского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.

В истории педагогики и образования наибольшую известность получили три основные организационные системы обучения, отличающиеся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учащихся, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебным процессом со стороны учителя: индивидуальная, классно-урочная и лекционно-семинарская системы.

В современной школе общепринятой формой организации учебно-воспитательного процесса является урок. Но, как показывает опыт работы учителей, в рамках традиционного урока трудно решить вопросы, связанные с развитием у учащихся творческих способностей, с формированием у них исследовательского подхода в процессе учения, методов учебно-познавательной деятельности [2].

Нельзя не подчеркнуть, что технологизация учебного процесса стала чертой современной школы. Технологии стали активно использоваться педагогами в процессе обучения и воспитания. В их числе и лекционно-семинарская зачетная система обучения учащихся. Сама технология известна давно, однако для общеобразовательной школы это все же новый тип технологии, состоящий из форм учебной деятельности, характерных для вузов. Так как старшая школа ориентирована в большей степени на поступление в вуз, старшеклассников следует заранее готовить к новой образовательной среде. Освоение технологии лекционно-семинарских зачетных занятий как системы в школе — сложный процесс. Автор обращалась к ее использованию на протяжении ряда лет и опубликовала несколько работ, в которых представлен опыт применения ЛЗСТ [5].

Технология данных форм обучения — разнообразие алгоритмов творческой деятельности на каждом этапе обучения. Такие занятия пробуждают и развивают творческие начала в каждом обучающемся. При этой системе обучения учащиеся самостоятельно устанавливают различные межпредметные связи, формируется высокий уровень общих умений и навыков, способность к общению, индукции, дедукции.

При этом учителю необходимо освоить следующие частные технологии:

- подготовка к лекции, семинару, зачету, дискуссии, консультации, коллоквиуму;
- организация учебной деятельности;
- управление учебной деятельностью учащихся;
- самоанализ результатов обучения и т.п.

Школьная лекция целесообразна при изучении нового материала, мало или совсем не связанного с предыдущим; при обобщении различных разделов пройденного материала; в конце изучения темы; при изучении материала проблемного характера.

После школьной лекции учителем планируется семинар как форма творческого поиска знаний, их осмысления и закрепления. Вопросы к семинару учитель предлагает в конце лекции, назначает его сроки (от 3 до 10 дней), дает дополнительную литературу.

Школьный семинар — это коллективное обсуждение учащимися сообщений, докладов, рефератов по определенной проблеме, выполненных ими самостоятельно или под руководством учителя. Семинары — специфическая форма организации учебно-познавательной деятельности, предполагающая творческое изучение программного материала.

Желательно включать в данную технологию практические занятия. Условия проведения семинаров: достаточно высокий уровень подготовки обучающихся, наличие доступных каждому обучающемуся источников информации по проблеме (справочники, учебные пособия, хрестоматии, отдельные произведения), наличие времени для подготовки семинара. Отличие семинаров от уроков:

- большая степень самостоятельности при подготовке к семинару, высокая активность при обсуждении результатов подготовки, владение навыками работы с литературой;

- изменение организации этапов обучения, например, домашнее задание, носит опережающий характер, а его проверка совпадает с изучением нового материала;
- изменение функций, выполняемых учителем и учащимися: учащиеся выполняют информационную функцию, а учитель — регулятивную и организаторскую.

Коллоквиум, в отличие от вузов, где на его проведение отводится не менее 2-х часов, ограничивается 35—40 минутами, проводится в плотном темпе, используется быстрая смена видов деятельности учащихся.

В консультациях нуждаются как отдельные ученики, так и иногда целые классы. Эти уроки способствуют развитию самооценки учащихся, анализу, глубине, прочности усвоения знаний.

При проведении зачетов учитываются результаты текущего контроля, зачет в школе проводится по крупным темам с целью закрепления и обобщения полученных знаний.

В результате применения модульных технологий, лекционно-семинарско-зачетной системы занятий в общеобразовательной школе у учащихся формируются основные организационно-практические умения и навыки, предполагающие умения свободно ориентироваться в учебном материале, связно его излагать, высказывать свое мнение на основе анализа разноплановой информации.

Таким образом, в старшей школе следует осуществлять продуманную и научно обоснованную работу по обновлению и совершенствованию учебной деятельности школьников.

Конечно, преподносить учащимся готовый материал по учебнику гораздо проще, чем организовывать класс и отдельно каждого ученика на творческую работу.

Лекционно-семинарско-зачетная технология — это системный комплекс дидактических условий, включающий оптимальные формы, методы и средства, обеспечивающие рациональные пути обучения и развития школьников. Это модульная технология: лекция, семинар и зачет в единстве и взаимосвязи реализуют задачи обучения и развития; применение данной технологии позволяет быстрыми темпами, качественно, на уровне осмысления изучить большие блоки учебного материала. Генерализация учебных занятий позволяет добиваться более глубокого усвоения материала

при переходе с уровня понимания и запоминания на уровень творческого осмысления и применения знаний и умений. Применение данной технологии предоставляет учащимся больше времени и средств для совершенствования своих знаний, умений и навыков (создание специальных учебных модулей) непосредственно на занятиях; проведение этой работы происходит под руководством учителя и самостоятельно.

Новый стандарт акцентирует внимание учителей на необходимости использовать современные образовательные технологии, которые могут обеспечить развитие школьников. Не случайно именно использование передовых технологий становится важнейшим критерием успешности учителя. Благодаря современным технологиям на уроках разворачивается деятельность учеников.

Для реализации познавательной и творческой активности школьника в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время.

Одним из путей решения задачи формирования творческой личности, отличающейся самостоятельностью мышления, умением работать с книгой и рационально организовывать свой труд, следует считать введение в практику работы учителей старших классов лекционно-семинарско-зачетной системы обучения. Основная концептуальная идея, которой мы стремимся руководствоваться в своей педагогической деятельности, — это личностный подход к обучению и воспитанию старшеклассников. Главные задачи — формирование самостоятельной личности в учебной деятельности, развитие человеческой индивидуальности через личностное взаимодействие с учеником.

Считаем, что при работе в старших классах наиболее оптимальной системой организации учебной деятельности для достижения поставленных целей является лекционно-семинарско-зачетная система. Применение в общеобразовательной школе элементов данной системы уместно и целесообразно, т.к. она дает учащимся возможность легко адаптироваться к обучению в высших учебных заведениях.

Применяя данную технологию, мы убедились в ряде ее преимуществ перед традиционной. В каждой теме можно использовать

новые приемы, способы деятельности, определяя свой стиль и метод, сочетая их с традиционными или какими-то новыми.

Различие между традиционной и лекционно-семинарской системой обучения состоит в различной организации изучения учащимися программного материала. Комбинированный урок включает в себя обязательные этапы: изучение нового материала, закрепление, контроль знаний. При лекционно-семинарской системе обучения каждый этап обучения выносится в отдельный урок: урок изучения нового материала (урок-лекция), закрепление (урок-практикум, урок-консультация), контроль знаний (урок-зачет).

Преимуществами лекционно-семинарской системы обучения являются:

1. Реализация принципов педагогики сотрудничества, т.к. именно этот принцип лежит в основе взаимоотношений учителя и ученика. Взаимоуважение, демократический стиль общения — основа успешного труда и учителя, и ученика старшей школы.

2. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.

3. Создание благоприятных условий не только для обучения, но и для развития и воспитания старшеклассников в процессе обучения. Показателями развития учащихся являются сознательное и уверенное применение ими знаний, самостоятельное установление предметных и межпредметных связей, высокий уровень умений самостоятельной умственной деятельности и т.д.

4. Использование дифференцированной и индивидуальной работы с учащимися с учетом целенаправленности старшеклассников.

Для достижения качества обученности учащихся лекция, семинар и зачет выстраиваются в технологию.

Направляющее положение в системе занятий занимает лекция. С нее начинается изучение курса, раздела, темы. Она определяет основное содержание и характер всех других организованных форм. Особенности школьной лекции — использование элементов беседы, проблемных и развивающих ситуаций, отработка понятий, вовлечение учащихся в сотрудничество.

Школьная лекция — это форма организации учебного процесса, которая предполагает широкую демонстрацию личностного отношения учителя и учащихся к учебному материалу.

С урока-лекции начинается почти каждая новая тема (сложная для учащихся) в преподавании обществознания, а за ней обычно

следуют практические занятия, практикумы, лабораторные занятия, семинары, зачеты и т.д. В школьные лекции включаются элементы беседы, как правило, это вводная или повторительно-обобщающая беседа в начале занятия. В начале лекции сообщается тема и записывается план. В ходе лекции изложение неоднократно прерывается вопросами, побуждающими учащихся к активной работе. В завершении лекции закрепляется новый материал при помощи беседы с учащимися. В конце лекции предлагаются вопросы к семинару, дается обзор литературы по данной теме. На этапе слушания и фиксирования лекции на первых порах учащимся необходимо указывать, что именно следует записывать, какие использовать сокращения и обозначения, учить дополнять материал, применять схемы, таблицы, чертежи, при этом не превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем они самостоятельно по интонации и темпу изложения выделяют подлежащее записи. Обычно продолжительность школьной лекции не более 1—2 уроков. В ходе учебных лекций необходимо преподносить материал на научном уровне, формируя познавательный интерес к предмету и вырабатывая умение конспектировать текст.

При организации школьной лекции следует руководствоваться рядом требований:

- изложение материала должно быть образным, доступным, но вместе с тем логичным, системным и последовательным;
- она должна быть безукоризненна в научном отношении, учить мыслить, а не мыслям, давать образцы анализа, разбора, обобщения, выходя за рамки учебника;
- в ходе лекции могут быть использованы наглядные пособия, схемы, раздаточный материал;
- лекция не должна быть длительно-монологической;
- неприемлемо этапы осмысления, закрепления, запоминания и применения переносить на дом.

В 10—11-х классах при изучении курса обществознания применяются разнообразные типы лекций: установочная, вводная, обзорная, тематическая, проблемная, лекция-дискуссия, лекция-консультация.

Так, в курсе обществознания 10 класса на первом уроке по теме «Введение. Что такое общество?» можно провести вводную лекцию: выделить лишь основные, ключевые вопросы, уяснение

которых позволит учащимся лучше усвоить материал на семинарских занятиях и в ходе самостоятельной работы.

Изучая раздел «Человек и общество», можно провести лекции по темам «Общество как сложная динамическая система», «Природа человека», «Познание и знание»; раздел «Экономическая сфера» — лекции «Роль экономики в жизни общества», «Экономическая культура»; раздел «Социальная сфера» — лекции «Социальные взаимодействия», «Нации и межнациональные отношения», «Социальное развитие и молодежь»; раздел «Политика и право» — лекции «Политика и власть», «Политическая система», «Гражданское общество и правовое государство», «Право в системе социальных норм», «Правоотношения и правонарушения».

После школьной лекции планируется семинар как форма самостоятельного творческого поиска знаний, их осмысления и закрепления.

Школьный семинар — форма занятия, представляющая собой групповое сотрудничество учащихся и учителя по обсуждению проблем, темы под непосредственным руководством педагога.

Семинар — важная форма выработки у школьников самостоятельности, активности, умения работать с дополнительной литературой, творчески мыслить и действовать.

Считаем, что семинар как форма творческого обсуждения темы необходим для углубленного самостоятельного изучения вопроса, проблемы учебного предмета, овладения научно-теоретической и конструктивной методологией. В условиях школы семинар — один из основных видов практических занятий, состоящих в обсуждении учащимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных по результатам самостоятельного исследования, опыта, доказательства.

Семинарские занятия формируют умения самообразовательной работы учащихся, способствуют контролю уровня усвоения знаний и умений, которые необходимы для изучения последующих тем курса. Особое внимание уделяется оценке способностей учеников самостоятельно приобретать новые знания.

Задачи семинарских занятий:

1. Образовательные:

- расширение общего научного кругозора;
- углубление самостоятельного изучения учащимися отдельных, основных или наиболее важных тем курса;

- формирование навыков, умений проведения опытов научного исследования по данной теме, проблеме;
- овладение методикой конкретной науки;
- выбор нужной основной информации из первоисточников, словарно-энциклопедической литературы.

2. Развивающие:

- развитие умений доказать, обобщать;
- умение отстаивать свои мысли, доказательства, выводы, умение интерпретировать;
- развитие эмоций, чувств;
- развитие волевых усилий;
- развитие памяти;
- совершенствование искусства устного и письменного изложения темы, вопроса, проблемы, опыта в соответствии с заданной целью.

3. Воспитывающие:

- формирование познавательного интереса к науке учебного предмета и к методам исследования.

На практике проводятся разнообразные типы семинаров — семинары на основе рефератов, докладов, сообщений, семинары-собеседования, семинары смешанного типа, семинары-диспуты, семинары с элементами дискуссии, семинары с преобладанием самостоятельной работы.

Семинар является одним из основных видов занятий по преподаванию обществознания, представляя собой важнейший способ, посредством которого учащийся развивает культуру научно-го мышления в сфере обществоведческих наук.

Уроки-семинары — особые уроки уже потому, что на рабочем месте учеников, кроме привычных учебников, лежат новые книги, индивидуально-творческие и исследовательские работы, рефераты, справочники, раздаточный материал. Работа учеников на уроке — это участие в общем процессе познания. Урок-семинар требует серьезной подготовки и учащихся, и учителя. Семинарские занятия дают хороший результат только в том случае, когда школьники к ним хорошо подготовлены. С этой целью на лекциях необходимо знакомить учащихся с вопросами, которые подлежат рассмотрению, рекомендовать литературу, проводить консультации.

Например, в курсе обществознания 10 класса в течение года можно провести 4 семинара по темам: «Социальные нормы и отклоняющееся поведение», «Семья и быт», «Участие гражданина в политической жизни», «Современное российское законодательство».

При организации семинара необходимо составить программу, с которой учащиеся знакомятся заранее. На этих уроках учитель с учащимися отрабатывает полученные на предыдущих уроках знания, применяя разные формы работы: групповые, индивидуальные задания, дискуссии, дебаты, тестовые задания.

На последнем этапе работы семинара вырабатывается общая позиция, интегрирующая общую точку зрения групп, проводится оценивание работы детей и подведение итогов семинарского занятия. Каждый семинар заканчивается процедурой рефлексии — как индивидуальной, так и групповой. Учащиеся проводят самоанализ и самооценку в конце урока или делятся впечатлениями в группе, а затем один из группы высказывает общее мнение.

После семинара целесообразно провести урок-зачет.

Урок-зачет — одна из разновидностей урока обобщения и систематизации изученного. Значение таких уроков заключается прежде всего в том, что на них выявляется не только степень усвоения учащимися теоретического материала по теме или разделу, но и сформированность умений и навыков, определенных программой при изучении указанного материала.

Уроки-зачеты решают и воспитательные задачи: повышают личную ответственность каждого школьника за результат учебы.

Целесообразно использовать зачетную систему как систему аттестации учеников по темам за полугодие или за год. Число зачетных работ по обществознанию (на изучение курса обществознания в 10—11-х классах отведено 2 часа в неделю) определяется при составлении тематического планирования по предмету. Так, в курсе обществознания 10 класса можно провести 4 семинара и 5 зачетов.

По форме организации зачеты классифицируются на устные, письменные, письменно-устные, компьютерные, дифференцированные.

Успешность проведения урока-зачета во многом зависит от того, насколько тщательно проведена подготовительная работа к нему как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Еще

до изучения темы, по которой планируется проведение зачета, должны быть определены его цели, круг вопросов по теории, которые подлежат контролю, формы и виды проверки практических умений и навыков. Во время проведения зачета задания предлагаются как всему классу, так и группе учащихся. На зачете часто сочетаются письменные и устные формы опроса.

Вопросы и задания зачета сообщаются учащимся на лекции, с тем чтобы им было легче сориентироваться в содержании материала. Активно работающим учащимся ставится зачет-автомат.

Наиболее оптимальным вариантом для реализации лекционно-семинарской системы в старших классах является модульное изучение материала (лекция — практикум-семинар — консультация — зачет), что позволяет расширить и углубить работу над содержанием учебных курсов, формируя научный потенциал старшеклассника.

Лекционно-семинарско-зачетная система позволяет перевести ученика из объекта обучения в субъектную позицию. Ученик сам определяет собственный темп работы в пределах темы, уровень заданий и требований, предъявляемых к нему. Таким образом, большую часть вопросов организационного характера ребенок берет на себя.

Учитель выступает в роли консультанта-организатора учебного процесса: определяет общее количество часов темы, опираясь на программу, объем работы в пределах государственного стандарта, разрабатывает разноуровневые задания.

Лекционно-семинарская форма обучения позволяет учащимся оперативно использовать, систематизировать информацию, находить в ней главное, наиболее актуальное в текущий момент процесса обучения и активно применять эту информацию в своей учебной деятельности.

Использование лекционно-семинарской системы обучения в школе имеет ряд существенных преимуществ:

- ✓ осознанность школьниками процесса учения;
- ✓ возможность активного включения в него;
- ✓ возможность планирования учащимися своей деятельности;
- ✓ возможность строить учебный процесс на разных уровнях сложности;
- ✓ возможность широко использовать нетрадиционные формы обучения.

Таким образом, лекционно-семинарская система организации учебного процесса дает возможность ученику многократно, на разных уровнях познания, поработать над изучаемым материалом. Выполняемые на уроках действия прежде всего помогают интенсифицировать процесс обучения, обеспечивают всестороннее и прочное усвоение знаний каждым учащимся в соответствии с его индивидуальными возможностями и развитием.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и прежде всего умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

Элементы лекционно-семинарской системы обучения применяются в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы.

Учитель из Одесской области Н.П. Гузик модернизировал классно-урочную систему обучения. Он назвал ее лекционно-семинарской, хотя вернее было бы назвать лекционно-лабораторной [1].

Прообразом разработанной им системы обучения была бригадно-лабораторная. Учитель дает учащимся материал большими блоками, в каждый из которых входит одна крупная или несколько мелких тем.

На первом уроке учитель читает лекцию, целью которой является анализ основополагающей теории. Это позволяет учащимся познать причинно-следственные связи во всем комплексе явлений по данной теме. На втором уроке учитель ведет вторичный разбор все той же темы, включая в лекцию элементы беседы, демонстрирует учебный эксперимент и учебный кинофильм. Учащиеся постигают логику раскрытия темы и записывают в тетради основные мысли, формулы и расчеты. Следующие четыре урока отводятся на лабораторные занятия, на которых они самостоятельно прорабатывают тему.

Задания даются учащимся дифференцированно по трем вариантам. Они различаются по степени сложности: вариант А содержит 5—6 заданий, в каждом из которых от ученика требуется предложить гипотезу, объясняющую данное явление, и проверить в эксперименте; в варианте Б уже 8—9 заданий, которые несколько проще, а от ученика требуется воспроизвести имеющиеся знания и применить их в разработке заданий; в варианте В — 10—12 простых заданий. Учащиеся знакомятся со всеми тремя вариантами и сами выбирают тот, с которым, по их мнению, они справятся в отведенное время. Учитель оказывает помощь учащимся во время работы. Последний по теме урок является зачетным.



Таким образом, организационные формы обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и воспитанников, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Они имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и воспитанников, определяют соотношение индивидуального и коллективного в образовательном процессе, степень активности учащихся в учебной деятельности и способы руководства ею со стороны учителя.

Управление лекционно-семинарской и зачетной системой обучения — это важнейшее направление в деятельности современной школы, а сама система обладает большими потенциальными возможностями развития и воспитания подрастающего поколения.

Лекционно-семинарско-зачетная технология — это системный комплекс дидактических условий, включающий оптимальные формы, методы и средства, обеспечивающие рациональные пути обучения и развития школьников. Это модульная технология: лекция, семинар, зачет в единстве и взаимосвязи реализуют задачи обучения и развития. Применение данной технологии позволяет быстрыми темпами, качественно, на уровне осмысления изучить большие блоки учебного материала.

Генерализация учебных знаний позволяет добиваться более глубокого усвоения материала при переходе с уровня понимания и запоминания на уровень творческого осмысления и применения знаний и умений.

Учащимся предоставлены время и средства для совершенствования своих знаний, умений и навыков (созданий специальных учебных модулей) непосредственно на занятиях под руководством учителя и самостоятельно.

Учебно-познавательная деятельность учащихся — это целенаправленная система их познавательных и тренировочных действий. Лекционно-семинарская и зачетная системы способствуют появлению у учащихся интереса к изучаемому материалу, изменению у них мотивации к учению.

Список источников и литературы

1. Гузик Н.П., Пучков Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии. Киев, 1979.
2. Емельянова Л.Л. Лекционно-семинарско-зачетная система на третьей ступени обучения. URL: <http://lib.teacher.msu.ru/pub/2415> (режим доступа: 15.09.2015).
3. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / Авт.-сост. А.В. Винеvская; под ред. И.А. Стеценко. Ростов н/Д, 2014.
4. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. М., 2002.

5. См.: Зверева Г.Ю. Изучение педагогических технологий в условиях перехода на ФГОС ОСО // Теоретические и практические проблемы развития современной науки: Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. М., 2014. № 12 (27); Алексеева Л.В., Зверева Г.Ю. О некоторых проблемах обучения истории старшеклассников и лекционно-зачетно-семинарской технологии // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (посвященной 85-летию со дня образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры), г. Нижневартовск, 10—12 декабря 2015 г. Нижневартовск, 2015.

Глава 6

УДК 372.893

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ С ДОКУМЕНТАЛЬНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ НА ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ СТУПЕНЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF PUPILS' RESEARCH SKILLS WHILE WORKING WITH DOCUMENTARY SOURCES OF THE FIRST AND SECOND LEVELS OF GENERAL EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования исследовательских компетенций учащихся в начальной и основной школе общего образования.

Ключевые слова: документальные источники; исследовательские умения и навыки; общедидактические приемы; культура устной и письменной речи; ступени общего образования.

Abstract. Problems of formation of pupils' research competences in primary and secondary school of general education are considered in this article.

Keywords: documentary sources; research skills; general didactic techniques; culture of the written and the spoken language; levels of general education.

Использование документальных источников в процессе формирования исследовательских умений и навыков обучаемых не является новым педагогическим явлением. Уже во второй половине XIX в. передовые учителя и методисты настаивали на широком использовании исторических документов в школьном преподавании истории, предлагая методы самостоятельного изучения исторических документов школьниками [4. С. 3].

В начале XX в. эти идеи развил Н. Рожков, а позже и С.В. Фарфаровский, пропагандируя метод изучения истории по источникам [4. С. 1—2].

Сделать знакомство школьников с историческими фактами более полным, оживив тем самым преподавание истории, а также

организовать работу исторической мысли предлагали преподаватели-историки А. Гартвиг и Н. Крюков [4. С. 2].

В 1930-е гг. ученые обращали внимание на важную познавательную сторону работы с документом, утверждая, что работа с документальными источниками представляет собой один из путей практического ознакомления учащихся с методом исторического исследования [5. С. 60].

В исследованиях, относящихся к 1950—60-м гг., была разработана традиционная модель работы с источниками на уроках (О.Б. Ананьева, В.А. Андреева, А.А. Вагин) [3].

Работы исследователей, относящиеся к 1960-м гг., рассматривали исторический источник как средство вспомогательное к основному содержанию учебной литературы. Авторы утверждали, что работа с источником на уроке истории строится в двух основных формах: работа с учебником и иллюстрирование наиболее важных положений учебника выдержками из исторических документов.

Следующий этап в решении теоретических проблем работы с источниками приходится на конец 1960-х — первую половину 1980-х гг.

В рамках данного периода исследователи обращали внимание на то, что учащихся нужно знакомить не только с содержанием текста источника, но и со способами получения данной информации. Исходя из данного положения, преимущество в организации работы с источниками отводилось именно практическим занятиям и самостоятельной работе с источниками [8].

Со второй половины 1980-х гг. начался новый этап в решении дидактических проблем работы с источниками. Его качественное отличие от предыдущих состояло в том, что исследователи предлагали совершенно новые основы использования исторических источников в учебном процессе [12].

Современный этап изучения проблемы выдвинул необходимость поиска новых теоретических основ в использовании источников в процессе обучения. Это обусловлено тем, что в связи с появлением новых носителей информации, которые характеризуются широкой доступностью, учащиеся получили возможность самостоятельно и непосредственно знакомиться с текстами

первоисточников. У преподавателей появилась возможность альтернативного изучения истории.

Появляются полные по содержанию и четко структурированные работы историков-методистов. М.В. Короткова в практическом пособии «Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях» делает попытку облегчить работу учителя на уроке и учащихся в деле освоения нового материала [10]; учебное пособие по методике преподавания истории М.Т. Студеникина раскрывает основные понятия, характеристики, методы работы учителя на уроках истории в школе, содержит иллюстрации, схемы и другой наглядный материал [11]. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова в методических рекомендациях учителю истории предлагают эффективные приемы работы с историческими документами [7]. В дидактическом пособии А.Г. Колоскова «История России. XX век. 11 класс» представлены разнообразные обучающие и проверочные задания, цель которых — развитие творческого мышления, навыков самостоятельной работы учащихся с историческими фактами, датами, документами [3]. В этот же период появляется ряд журнальных публикаций, посвященных данной проблеме [6].

Ценные в практическом отношении предложения по работе с источниками даны в учебно-методических пособиях профессора Л.В. Алексеевой, в которых автор предлагают технологии изучения источников на уроках истории, а также приемы работы с документами [1].

Профессор Л.В. Алексеева в своей монографии «Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики» утверждает, что работа по исследованию источников на уроках и во внеурочное время позволяет: сформировать более полные и прочные знания, конкретизировать изучаемые явления, обеспечить их доказательность, хорошее запоминание учебного материала; развить историческое и обществоведческое мышление учащихся, познакомить с методами и принципами научного познания; научить школьников самостоятельно мыслить, делать выводы и обобщения; формировать оценочную деятельность, развивать познавательные возможности, интересы [2. С. 66].

Автор утверждает, что работа с архивными источниками способствует овладению своеобразным арсеналом инструментов историка, помогает почувствовать всю сложность и одновременно

увлекательность исторического исследования. Это значительно повышает качество обучения, и не столько внешнее, выражающееся в конкретных отметках, а глубинное, проявляющееся в формировании устойчивого, мотивированного интереса к истории, обществузнанию, гуманитарным наукам в целом [2. С. 66].

Имеющиеся исследования в совокупности дают возможность судить об основных направлениях в работе с документальными источниками в учебном процессе, однако дополнительного исследования требуют вопросы формирования исследовательских умений и навыков учащихся на всех уровнях образования, в частности в начальной и средней школе.

Формирование исследовательских умений и навыков школьников на первой и второй ступенях образования, в процессе работы обучаемых с документальными источниками вполне осуществимо через урок при систематическом применении исследовательского подхода в обучении.

Как утверждает Т.А. Файн, исследовательский подход в обучении помогает школьнику увидеть гармонические связи между разрозненными явлениями и фактами, картину природы как связанного целого [13. С. 14].

Ведущими в формировании исследовательских умений работы с историческими источниками на уроках истории являются общедидактические приемы: 1) прием сопоставления; 2) прием доказательства; 3) прием выдвижения гипотез; 4) прием переноса знаний в новую ситуацию; 5) прием использования аналога [13. С. 15].

Прием сопоставления играет важную роль в процессе усвоения новых понятий, фактов, явлений. В дидактике подчеркивается обязательность этого приема при решении задач исследовательского характера, а также при выполнении исследовательских заданий различных видов. Использование приема сопоставления изучаемого понятия, факта, явления, предмета с уже известным объектом дает возможность построить самостоятельное исследование изучаемого факта, явления, понятия.

Прием доказательства требует анализа явления и его причинно-следственных связей, сопоставления фактов и явлений; этот прием направлен на формирование у учащихся умений оценивать социально-политические явления в жизни общества. Практически на каждом уроке имеется возможность применения приема

доказательства, когда учитель сообщает информацию о факте или явлении, после чего предлагает учащимся найти его причину, установить связь между причиной и следствием.

Прием обобщения имеет немалое значение в ходе выполнения учащимися различных видов исследовательских и творческих заданий. Творческий характер учебного познания при исследовательском подходе требует от школьника обобщения известных ему фактов, явлений и построения на этой основе цепи индуктивно-дедуктивных или дедуктивно-индуктивных рассуждений, позволяющих сформулировать правильный вывод.

Одним из характерных признаков поисково-творческой деятельности, организацию которой предполагает формирование исследовательских умений и навыков, является научное предвидение, проявляющееся у школьника в умении увидеть проблему, выдвинуть гипотезу ее решения, систематизировать и обобщить данные и на этой основе сформулировать выводы, подтверждающие правомерность гипотезы или аргументированное опровержение ее.

Прием выдвижения гипотез при исследовательском подходе предполагает или доказательство гипотезы, или аргументированное обоснование ее неправомерности. Необходимость аргументированного опровержения выдвинутой ранее гипотезы требует от учащегося доказательства ее неправомерности, что способствует закреплению верных представлений об изучаемом явлении, активизации поисково-творческой деятельности.

Формирование поисковых умений обучаемых невозможно, если у учащихся не будет сформирован прием переноса знаний в новую ситуацию.

Прием использования аналога направлен на группировку, систематизацию изучаемых явлений и фактов и способствует более ответственному анализу и установлению причинно-следственных связей.

Очень важно учитывать, что процесс формирования исследовательских умений и навыков школьников в работе с документальными источниками представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование определенных компонентов исследовательской культуры обучаемых: 1) умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации; 2) умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи; 3) специальных исследовательских умений и навыков (в старших классах) [13. С. 15].

Успешная работа учащихся с документальными источниками в старшей школе во многом зависит от сформированных умений и навыков в начальном звене. В связи с этим поэтапные действия по формированию исследовательских умений и навыков школьников в начальной школе (1—4 классы) можно представить следующим образом.

В первом классе:

1. Умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации: внимательно слушать чтение учителем или товарищем художественных, научно-популярных текстов (соответствующих требованиям учебных программ); слушать рассказ, объяснение учителя, ответы товарищей; уметь слушать радиопередачи, пересказывать содержание и давать простейшую оценку услышанного; ориентироваться в учебнике, работать с оглавлением: находить произведения, названия учебных текстов в оглавлении и на определенной странице книги; пользоваться заданиями и вопросами к тексту, работать по образцам; ориентироваться в порядке расстановки книг в библиотеке, находить нужную книгу, пользуясь открытым доступом к книгам и рекомендательными списками.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: уметь отвечать на отдельные вопросы и вопросы, объединенные темой; уметь самостоятельно формулировать вопрос к картинке, предложению, слову; вести простейший диалог на основе картинки, кадра диафильма; подробно, выразительно пересказывать содержание учебного текста, сказки, басни, рассказа; осваивать основные виды письменных работ: списывание, запись под диктовку, изложение текста, сочинение рассказа, правильно списывать текст с доски и учебника (с постепенным ускорением связного, ритмичного письма); писать под диктовку текст под руководством учителя, писать по вопросам небольшое изложение, составить и записать 2—3 предложения на заданную тему на основе просмотренного диафильма или картинок, правильно оформлять тетради и письменные работы в них.

Во втором классе продолжается формирование исследовательских умений и навыков.

1. Умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации: слушать чтение художественных и научно-популярных текстов, выделяя основные смысловые компоненты,

последовательность и причинность событий в несложном рассказе, сказке; слушать рассказ, объяснение учителя, производя элементарный смысловой анализ; слушать и оценивать ответ товарища (по содержанию и выразительности речи); ориентироваться в структуре учебника, самостоятельно знакомиться с содержанием учебных текстов, разбираться в заданиях, вопросах к текстам, упражнениям, задачам; пользоваться простейшими схемами, таблицами; использовать образцы, данные в учебниках, при выполнении работы, в ходе самоконтроля и работы над ошибками; уметь различать основные элементы книги: переплет (обложка), корешок, страницы, иллюстрации, уметь самостоятельно знакомиться с детской книгой, находить фамилию автора, название произведения, по иллюстрациям составлять представление о примерном содержании книги.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: уметь отвечать на вопросы по тексту; отвечать на отдельные и связанные вопросы по теме, уметь сформулировать вопросы к тексту, ответу ученика, вести диалог по несложной теме на основе картинки; подробно пересказывать содержание прочитанного и выслушанного текста (рассказа, сказки, басни); пересказывать учебные тексты, содержание и ход решения задачи; рассказывать о своих наблюдениях за природой в связи с чтением; владеть основными видами письменных работ: списывание, запись под диктовку, изложение текста по готовому плану, сочинение рассказа; совершенствовать технику связного, ритмичного, ускоренного письма; уметь правильно списывать текст с доски и учебника, писать под диктовку текст, писать изложение текста по коллективно составленному или готовому плану; уметь составлять под руководством учителя и записывать небольшой рассказ.

В третьем классе отрабатываются следующие умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи:

1. Слушать чтение, рассказ, объяснения учителя, усваивая основные положения, мысленно производя смысловой анализ, воспроизводить основные смысловые компоненты беседы; слушать товарища, подвергая ответ простейшему анализу; самостоятельно обращаться к вопросам и заданиям учебника; работать с оглавлением, словарем, материалами приложения учебника; использовать образцы, данные в учебниках, в процессе самостоятельной

работы; учиться самостоятельно составлять простой план, схемы, таблицы при изучении текста учебника; учиться постоянно обращаться к учебнику при проверке качества выполненной работы; пользоваться рекомендательными библиографическими списками, картотеками, указателями, открытым доступом к книжным полкам, доступной справочной литературой (энциклопедиями для детей, энциклопедическими словариками серии «От А до Я...» и т.п.), самостоятельно выбирать и читать детские книги, детскую периодику, использовать помещенные там материалы на уроках по всем предметам и во внеурочное время.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: отвечать на вопросы к тексту и по теме в соответствии с их характером, ставить вопросы к тексту учебника, рассказу учителя, ответу ученика; вести несложный диалог по теме на основе картинок, иллюстраций, диафильма; учиться связно отвечать по плану: самостоятельно строить небольшой рассказ; учиться сжато пересказывать содержание прочитанного или выслушанного текста, использовать в пересказе отдельные образные слова и выражения, научные термины, строить связные высказывания на основе текста и иллюстраций, текста и наблюдения за природой; связно излагать свои учебные действия; владеть основными видами письменных работ: списывание, запись под диктовку, изложение текста, сочинение рассказа, письмо товарищу, дневниковые записи; писать под диктовку текст; писать изложение по самостоятельно составленному плану; писать небольшой рассказ с элементами описания, рассуждения, на основе прочитанного; писать письмо товарищу, вести записи в читательском дневнике, «дневнике наблюдения».

Четвертый класс является завершающим этапом формирования исследовательских умений и навыков школьников на первом этапе обучения и предполагает отработку следующих умений:

1. Умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации: слушать чтение, рассказ, объяснение учителя, ответы учащихся, выделяя основные мысли, определяя их взаимосвязь, логическую последовательность, языковое оформление; воспроизводить основные мысли прослушанного в беседе, сохраняя, если необходимо, особенности стиля высказывания; анализировать и рецензировать ответы учеников по определенному плану;

учиться слышать и исправлять свою речь; под руководством учителя учиться выделять главное в текстах различного характера и назначения, работать с понятиями, выделяя существенные второстепенные признаки предметов; использовать прием сравнения на однотипном материале учебника; пользоваться приемом составления простого плана при усвоении содержания учебника; составлять схемы, таблицы, диаграммы, овладевать простейшими формами систематизации учебного материала (на основе установления причинно-следственных, временных, пространственных связей, элементарной логической последовательности); ориентироваться в структуре книги, использовать знания о структуре книги при ее выборе и работе с нею; с помощью учителя или библиотекаря составлять индивидуальный план чтения. Привлекать материалы дополнительного (внеклассного) чтения на уроках и во внеклассной работе.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: отвечать на вопросы различного характера (на воспроизведение, творческое осмысление, на применение); учиться ставить разные по характеру вопросы к тексту, рассказу учителя, ответу ученика; вести диалог на материале несложных учебных тем с использованием наглядных пособий или без них, по плану пересказывать подробно, сжато или выборочно содержание учебных текстов, отрывка из художественного произведения; давать связные высказывания, различные по типу речи (повествование, описание, рассуждение); владеть основными видами письменных работ: списывание, запись под диктовку, изложение, сочинение, письмо, записи в дневнике.

Работа учеников с историческими источниками постепенно усложняется с учетом их возраста и познавательных возможностей, а также уровня подготовленности. Поэтому в 5—6-х классах формирование исследовательских умений и навыков обучающихся усложняется.

Пятый класс предусматривает формирование:

1. Умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации: учиться выделять главное в тексте параграфа; разбираться в содержании и структуре определения понятия; сравнивать их на основе различных источников, табличных данных, диаграмм; проводить анализ и сравнение учебного материала

на основе готовых логических схем; учиться самостоятельно работать с нетекстовыми материалами по заданиям, вопросам учебников; использовать таблицы, схемы для систематизации знаний по теме; слушать чтение, рассказ, объяснение учителя, ответы учащихся, выделяя мысли, фиксируя их в виде плана; определять стили звучащего текста (разговорный, художественный, научный); анализировать ответы учеников по определенному плану; слушать и исправлять свою речь и речь одноклассников; слушать учебные передачи по радио, сопоставляя их содержание с изучаемым учебным материалом; подбирать дополнительную литературу к урокам, необходимую литературу к внеклассным мероприятиям; собирать материал к определенным учебным темам; постоянно обращаться к словарям, детским энциклопедиям, участвовать в оформлении стендов и монтажей типа: «Прочти! Это интересно!».

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: различать характер вопросов (на воспроизведение, творческое осмысление, на применение) и отвечать в соответствии с ним; ставить различные по характеру вопросы к тексту учебника, объяснению учителя, ответу ученика; вести диалог на материале разных учебных и свободных тем; совершенствовать умение пересказывать по плану (сжато, выборочно) содержание учебных текстов, отрывков из художественных произведений; выстраивать различные по стилю, типу речи, композиции связанные высказывания на основе сравнения фактов, явлений.

Шестой класс:

1. Умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации: совершенствовать умения выделять главное (основные положения, понятия) в учебной теме; пользоваться планами как средством систематизации знаний по теме; использовать сравнение с целью выявления общего и особенного в событиях, процессах, явлениях; осуществлять сравнение на основе текстов и иллюстраций, карт, схем, таблиц; самостоятельно работать с нетекстовыми материалами по вопросам, заданиям учебников; уметь делать выводы по теме; использовать форму простого и сложного планов для передачи содержания прослушанного текста, объяснения учителя, ответов, сообщений учащихся; различать стили (научный, художественный, разговорный) и типы речи (повествование, описание, рассуждение) в звучащих текстах; воспроизводить

основные мысли в беседе, пересказе, сохраняя или изменяя особенности авторского стиля и типа речи; анализировать ответы учащихся в соответствии с установленной схемой анализа (требования к типовому ответу); систематически работать со словарями, энциклопедиями универсального характера и по отраслям знаний, справочной литературой различного характера; активно участвовать в подготовке и проведении обсуждения коллективно прочитанной книги.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: отвечать на вопросы творческого характера и учиться самостоятельно формулировать подобные вопросы к тексту учебника, объяснению учителя, ответу одноклассника; вести диалог с целью закрепления изученной учебной темы; строить сообщение на основе типового плана, составлять связные тексты типа индивидуальной или сравнительной характеристики; овладеть основными видами письменных работ (запись под диктовку, изложение, сочинение, отзыв, заметка, объявление, расписка).

К *седьмому* и *восьмому* классам в учебниках увеличивается число анализируемых хозяйственных и юридических документов.

1. В связи с этим формирование умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации постепенно усложняется: уметь выделять главное в тексте учебника; работать с основными понятиями темы; выявлять логическую тему текста отдельных параграфов, пользоваться простым и сложным планом, выполнять задания на уровне преобразующего воспроизведения (реконструировать текст в процессе подготовки ответа, при конспектировании материала); осуществлять частично-поисковую деятельность при выполнении учебных заданий; выполнять отдельные задания на установление межпредметных связей на основе знаний, использовать таблицы, схемы, графики для систематизации знаний; делать обобщающие выводы по теме; учиться в процессе чтения, прослушивания объяснений учителя, сообщений учащихся, вести записи основного их содержания (в свободной форме), воспроизводить содержание прослушанного в форме простого или сложного плана; анализировать прослушанный текст с точки зрения соответствия его формы содержанию; в учебных и самообразовательных целях использовать циклы радиопередач, телелекций, магнитофонные и грамзаписи, видеofilьмы (при наличии

соответствующих технических возможностей); учиться работать с публицистической литературой; находить общественно-политическую литературу в систематическом каталоге библиотеки; находить в книгах комментарии: авторские, переводчика, редактора, подстрочные, комментарии, помещенные в конце книги; использовать ее справочный аппарат; учиться использовать сводный алфавитный указатель произведений собрания сочинений, справочный том; регулярно работать с периодическими изданиями, адресованными учащимся старшего школьного возраста; самостоятельно составлять индивидуальный план чтения.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: владеть разными видами типовых ответов; связно излагать материал межпредметного характера, полученный из различных источников (текст, таблицы, кинофрагменты, графики), использовать при ответе иллюстрации, простейшие ТСО; овладеть следующими основными видами письменных работ: списывание, запись под диктовку, сочинение, изложение, отзыв, рецензия на ответ ученика, план; совершенствовать умения и навыки, полученные в 5—6-м классах.

В восьмом классе формируются следующие элементы исследовательской компетентности:

1. Умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации: самостоятельно выполнять задания воспроизводяще-творческого характера, осваивать решение отдельных видов поисковых задач; выполнять проблемные задания сравнительно-обобщающего типа на несложном учебном материале; обнаруживать межпредметные связи в отдельных учебных заданиях, в процессе подготовки домашних работ; пользоваться сформированным приемом выделения главного; передавать содержание учебного материала в графической форме и других формах свертывания информации; самостоятельно составлять логические схемы типовых отчетов; уметь обобщать, систематизировать учебный материал в пределах учебной темы; слушать лекцию учителя, доклад ученика с опорой на план и без него; соединять восприятие содержания лекции, доклада с записями основных положений в виде плана или конспекта; воспроизводить основные мысли прослушанного в виде рецензии; учиться работать с критической литературой, составлять план, делать записи в виде выписок, таблиц, диаграмм, графиков.

2. Умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи: учиться вести диалог в целях получения новой информации (с помощью различных наглядных средств), составлять характеристики (индивидуальные, сравнительные, групповые), руководствуясь типовыми схемами, планами; овладеть следующими основными видами письменных работ: списывание, запись под диктовку, сочинение, изложение, отзыв, рецензия на ответ ученика, план, заметка в газету, объявление, расписка, протокол.

Восьмой класс завершает формирование базовых элементов исследовательской компетентности учащихся, позволяющих перейти в старшей школе (9—11 классы) к более высокой ступени работы школьников с документальным материалом — самостоятельной.

Таким образом, необходимость формирования исследовательских умений и навыков учащихся на первой и второй ступенях общего образования обусловлена требованиями модернизации образования. Современной школе необходим новый характер познавательной деятельности учащихся, связанный с радостью активного познания, радостью самостоятельного открытия, дающего школьнику осознание собственного движения в познании мира.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2005; Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2010.

2. Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми...

3. Ананьева О.Б. Работа с источником на уроке истории // Советская педагогика. М., 1962. № 4; Андреева В.А. Историческое образование: возможности и перспективы. М., 1963; Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1984.

4. Бабурина Н.Ф. Использование лабораторного метода в школьном историческом образовании. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogika/37_3.\ свободный (дата обращения: 18.11.2015).

5. Бернадский В.Н. Методы преподавания истории в старших классах. М., 1939.

6. Бирюков С.А. Работа с архивными документами на уроках истории // Преподавание истории в школе (далее — ПИШ). 1999. № 5; Черваков Н.Н. Организация работы с документами на уроке // ПИШ. 1999. № 8; Румянцев В.Я. Работа с историческими источниками // ПИШ. 2003. № 3.

7. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства: Практик. пособие. М., 2000.
8. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966; Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности в школах Татарии. Казань, 1963; Лернер И.Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью // Советская педагогика. 1983. № 10.
9. Колосков А.Г. История России. XX век. 11 кл.: Дидактические материалы. 2-е изд., стер. М., 2001.
10. Короткова М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практик. пособие для учителей. М., 1999.
11. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.
12. Троицкий Ю.Л. Новая технология исторического образования // История. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1994. № 45; Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках истории // Методика. 1999. № 3.
13. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении // Практика административной работы в школе. 2003. № 6.

Раздел 3

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Глава 1

УДК 372.893

РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ХАНТЫ-МАНСИЙСКОМ АВТОНОМНОМ ОКРУГЕ — ЮГРЕ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ ОКРУГА

REALIZATION OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION IN KHANTY-MANSI AUTONOMOUS OKRUG - UGRA BY MEANS OF INTRODUCTION OF THE REGIONAL COMPONENT OF HISTORICAL EDUCATION IN EDUCATIONAL SCHOOLS OF THE DISTRICT

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы гражданско-патриотического воспитания в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре посредством мероприятий по изучению учащимися средних школ этнокультуры коренных народов округа. Автор приходит к выводу, что в рамках этой деятельности происходит формирование культуры полноправного члена общества и продолжателя своих этнических традиций в гармонии с окружающим миром.

Ключевые слова: гражданское патриотическое воспитание; региональный компонент; местный патриотизм; историческое образование.

Abstract. In article problems of civil and patriotic education in Khanty-Mansiysk the Autonomous district — Yugra by means of actions for studying by pupils of high schools of ethnoculture of indigenous people of the district are considered. The author comes to a conclusion that within this activity

there is a formation of culture of the full member of society and the successor of the ethnic traditions in harmony to world around.

Keywords: civil-patriotic education; regional component; local patriotism; history education.

На сегодняшний день задача гражданско-патриотического воспитания в ХМАО стоит весьма остро, в том числе и средствами исторического образования. Эта тема неоднократно становилась предметом обсуждения в профессиональном сообществе, а также в исследованиях региональных ученых [1]. Можно выделить ряд проблем, которые формулируют вызовы для системы гражданско-патриотического воспитания молодежи в регионе.

1. Среди молодых людей почти отсутствует представление о России как о сложной системе культурных и национальных отношений с богатой историей, традициями и возможностями; образ своей страны, своего региона, своего поселения упрощен до представления об административных и политических границах.

Утрачена обширная культурная традиция отношения к представителям иных наций и культур, связанная с рефлексией чужого опыта и усиления национальной культуры за счет ассимиляции новых образцов. Отношение к иным культурам и традициям сводится либо к копированию сленга и форм поведения западных молодежных субкультур, либо к реакции отторжения.

Дискредитированы социальные институты и культурные формы, традиционно связанные с понятием Родины и родного. Это проявляется во многих тенденциях — от падения престижа армейской службы до утраты ценности грамотной русской речи.

2. Среди многих (в том числе наиболее грамотных) молодых людей отсутствует сколько-нибудь внятное и осознанное отношение к перспективам развития своей страны, региона, родного города, избранной профессии. Имеющие сравнительно высокий уровень притязаний старшеклассники, студенты, молодые специалисты в массе ориентированы скорее на некую усредненную «глобальную» массовую культуру, не позволяющую определить свое место и позицию в мире, отношение к своей культуре, стране, региону, городу, языку, традиционным ценностям и формам жизни.

Одновременно среди наименее образованных и социально незащищенных групп молодежи распространяются ксенофобия и расистские настроения, прежде всего по отношению к иммигрантам [2].

В этих обстоятельствах чрезвычайно актуально стало появление в молодежной политике нового, современного и конструктивного образа патриотизма, без чего, по-видимому, большие группы молодежи не смогут быть вовлечены в решение задач, значимых для государства и общества, Ханты-Мансийского автономного округа — Югры и его поселений.

В 2013—2014 гг. в ХМАО был проведен ряд мероприятий, направленных на гражданско-патриотическое воспитание молодежи, в которых за два года приняло участие более 900 тысяч человек из 22 муниципальных образований.

Итоговым мероприятием можно считать прошедшее 29 декабря 2014 г. заседание Правительства Ханты-Мансийского автономного округа, которое прошло под председательством губернатора Югры Натальи Комаровой. На нем утвердили концепцию гражданско-патриотического воспитания детей, подростков и молодежи в автономном округе. Документ предусматривает вовлечение родителей, педагогов, общественных институтов, органов власти в процесс воспитания у детей, подростков и молодежи нравственных ценностей и ориентиров, патриотизма и единой трактовки исторических событий. Концепция рассчитана на период до 2020 г.

Следует заметить, что в основе нового гражданско-патриотического воспитания должен будет лежать не региональный, а федеральный подход в определении базовых ценностей и ориентиров: русский язык, культура и православная вера, являющаяся базовой для всего культурного пространства России. Это отражает общую направленность власти в России на уменьшение в стране роли и значения регионального компонента в культуре и образовании регионов, в том числе и в историческом образовании в ХМАО.

Между тем, разнообразное социокультурное пространство Российской Федерации обуславливает актуальность внедрения в образовательный процесс регионального компонента, который ориентирован на обеспечение функционирования многонациональной российской школы и необходим при формировании местного патриотизма, базирующегося на знании специфики развития и роли в жизни страны региона проживания и заслуг соотечественников. Именно местный патриотизм составляет основу патриотизма общегосударственного.

В современной, постсоветской, России идеи самоценности отдельных национальностей с их традициями и обычаями обрели в нашей стране второе дыхание в силу их чрезвычайной актуальности в условиях необходимости возрождения региональной истории малых народов, в регионах со смешанным составом населения. Начались исследования в этом направлении.

К сожалению, среди многих современных исследователей господствует мнение, что консерватизм традиции служит препятствием на пути технологического и экономического развития. Но именно традиция формирует ту самую идентичность, без которой невозможно представить себе свою родину. А любовь к родине формирует патриотизм. И сильнее всего такой патриотизм может формироваться именно в региональных общностях, где местные традиции сохраняются более устойчиво.

Определяя региональную идентичность как совокупность культурных отношений, связанных с понятием «малая родина», М.П. Крылов считает, что в региональной идентичности сочетаются аспекты собственно пространства и «силы» идентичности, где уместен термин «местный патриотизм» [3. С. 13].

Становление регионального компонента школьного исторического образования в ХМАО проходило довольно сложным путем. Вначале, как и во всей постсоветской России, региональный компонент образования пытался определить свое место и значение в региональной истории, которая долгое время рассматривалась прежде всего с позиций исторического краеведения. Впервые региональный компонент образования появился в 1989 г. в экспериментальном варианте базисного учебного плана и включал в себя, в том числе, и содержание образования, непосредственно связанное с национальными, региональными и местными социально-культурными факторами.

С началом демократизации общественной жизни в России в 1990-х гг. началось возрождение интереса к национальной культуре и традициям. Прежняя национальная школа стала трансформироваться в ХМАО в двуязычную. Такую возможность для развития национально-регионального культурного компонента в рамках общеобразовательной школы предоставил Закон об образовании 1992 г. Большую роль играл здесь также и личностно-субъективный фактор, т.е. деятельное отношение руководителей региона к национальной проблеме.

В настоящее время региональный компонент носит прикладной характер и ориентирован на обеспечение учащихся знаниями, умениями и навыками, необходимыми им для успешной социализации по месту проживания, и является механизмом региональной политики в области образования. Региональный компонент в основном вынужден базироваться не на предметном подходе, а реализовываться в виде местного материала в рамках федерального компонента, не достраиваться над федеральным компонентом, а интегрироваться в него в рамках образовательных областей. Вместе с тем, законодательные и нормативно-правовые акты не предписывают четких основ в практике внедрения регионального компонента в систему образования, определяя лишь общие рамки возможности его использования исходя из специфики предмета и потребности самого учебного заведения во внедрении регионального компонента.

В системе регионального школьного образования Югры сложилась система педагогических мер по формированию толерантного отношения к представителям различных национальных культур. Поскольку общество в ХМАО поликультурно, многонационально, то школа является его отражением. В этой связи создаются условия, позволяющие детям различных национальностей получить доступ к образованию. В соответствии с существующей потребностью изучение родных языков и литературы обско-угорских народов Югры организовано в 27 школах округа. В целом по округу в 2013 г. родной язык и литературу изучало 1 625 учащихся. На долю изучающих хантыйский язык приходится 67%, мансийский — 28%, ненецкий и коми — 2,7% и 5,3% соответственно.

Этот важный вопрос являлся тем более актуальным, что за период существования СССР коренные народы Сибири во многом утратили свою национальную и культурную идентичность. Разрушалась не только система традиционного хозяйства, но также и система традиционных ценностей, которая приводила к потере самобытности, а процесс преподавания в школах на русском языке вытеснял родной язык, и, в определенных случаях, коренные народы вовсе утрачивали навыки общения на нем, утрачивали и весомую часть своей культуры.

Определение национальной идентичности также формируется в результате изучения истории родного края и является важной

составляющей общей культуры и образования местных жителей. Кроме того, содержание предмета также оказывает влияние на данный процесс. А ценностные ориентации, привитые детям в семье, дополняются школьным образованием и формируют у детей такие качества, как патриотизм и гордость за принадлежность к своей стране и народу.

При изучении истории родного края как составляющей регионального компонента школа преследует следующие цели:

- ✓ развитие этнической и культурной грамотности детей, т.е. определенного уровня информированности об особенностях истории и культуры родного края и коренных народов;
- ✓ личностное развитие каждого ребенка как жителя данной территории;
- ✓ формирование мультикультурной социальной компетентности в ходе учебно-воспитательного процесса, т.е. умения взаимодействовать и понимать людей, этнокультурно отличных;
- ✓ формирование осознания значимости родного края в истории страны.

В связи с этим усиление внимания к тематике изучения истории родного края определяется его специфическими характеристиками, выдающимися личностями, достижениями коренных народов, в том числе и в процессе изучения особенностей традиционного хозяйства, достижений в культуре, искусстве, отличительных особенностей от соседей и других наций.

На примере школьного образования можно выделить следующие формы реализации национально-регионального компонента в содержании образования:

- 1) включение разделов и тем национально-регионального компонента в учебные программы основной общеобразовательной школы в 5—9-х классах;
- 2) организация факультативных занятий по интересам и склонностям учащихся в виде вариативных курсов, интегративных и элективных модулей;
- 3) проведение внеурочной и внешкольной коллективной и индивидуальной проектно-исследовательской деятельности с учащимися.

В результате складывается представление многокомпонентного процесса исторического развития, включающее в себя историю

отдельных районов, регионов, вклада отдельных людей в целостную систему развития страны исходя из существующих стандартов законодательства. И хотя возможности его использования в последнее время несколько ограничены, тем не менее его потенциал по-прежнему остается не востребованным полностью и весьма актуальным для современной российской системы образования.

Формирование представления о значимости вклада родного края в общеисторический процесс становится основополагающим при изучении не только локальной, но национальной истории.

Таким образом, разнообразное социокультурное пространство страны обуславливает актуальность внедрения в образовательный процесс регионального компонента, ориентированного на обеспечение функционирования многонациональной российской школы и является необходимым условием формирования патриотизма.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. К вопросу о гуманизации образовательной среды в современной школе // Актуальные проблемы современного образования: научно-методические труды / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2014. Вып. 1; Цысь В.В., Солодкин Я.Г., Алексеева Л.В., Прищеп А.И. Историческая наука и сибиреведение в Югре: от любительского краеведения — к формированию научных школ // Преподавание истории в школе. 2013. № 2; Святченко И.В. К вопросу о необходимости разработки модели изучения региональной истории в школах Нижневартовского района ХМАО—Югры // Актуальные проблемы современного образования. Нижневартовск, 2014. Вып. 1.

2. Комарова Н.В. Концепция гражданско-патриотического воспитания детей, подростков и молодежи в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре. URL: <http://admsurgut.ru/article/20914/71386/Obsuzhdenie-Strategii-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitaniya-molodezhi-HMAO-Yugry> (дата обращения: 29.05.2015).

3. Крылов М.П. Региональная идентичность в историческом ядре Европейской России // Социологические исследования. 2005. № 3.

Глава 2

УДК 372.893

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ИСТОРИИ КРАЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

REGIONAL PRACTICES ON ORGANIZATION OF STUDY BY SCHOOLCHILDREN OF HISTORY OF EDGE IN THE CONDITIONS OF MODERNISATION OF HISTORICAL EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы изучения региональной истории в различных субъектах Российской Федерации. Особый акцент автор делает на проблемах преподавания региональной истории в ХМАО—Югре и обращает внимание на отсутствие региональной модели исторического образования.

Ключевые слова: региональная история; модель исторического образования; ФГОС; учебно-методический комплекс; краеведческий курс; Сибирь.

Abstract. In article problems of studying of regional history in various subjects of the Russian Federation are considered. The author places particular emphasis on problems of teaching regional history in Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra and pays attention to lack of regional model of historical education.

Keywords: regional history; model of historical education; FSES; educational and methodical complex; local history course; Siberia.

В различных субъектах Российской Федерации накоплен разнообразный опыт изучения региональной истории. Под регионом в экономическом, социокультурном, историческом отношениях понимают территорию с определенным национальным составом населения. История отдельных субъектов РФ при этом определяется как локальная (местная) история. Главная цель введения регионального компонента заключается в социализации личности по месту проживания. Именно знания о регионе создают условия

для понимания и принятия учениками той истины, что только труд и заботы людей могут сделать жизнь в этом регионе интересной и разнообразной. Такой взгляд формирует мотивы и потребности, побуждающие к участию в делах по благоустройству своей «малой родины». В данном случае на первый план выдвигаются социально-экономические интересы региона. Смысл региональной истории заключается также в трансляции ценностей и традиций местного общества, в воспроизводстве «коллективной памяти сибиряков», в возможности «связать в историческом пространстве интересы формирующейся личности с целым рядом базовых исторических категорий: этнос, нация, мировое сообщество, цивилизация».

Рассмотрим некоторые проблемы изучения региональной истории в различных субъектах Российской Федерации.

Многие ученые (историки, педагоги) и методисты обеспокоены проблемой создания модели изучения региональной истории. В ряде регионов такие модели разработаны и успешно реализуются, однако с переходом общеобразовательной школы на ФГОС требуются серьезные усилия по корректировке моделей и соответствующих им учебно-методических комплексов. Например, И.В. Крутова и Л.П. Разбегаева (г. Волгоград) разработали модель школьного историко-краеведческого образования в контексте ФГОС. Они убеждены, что историко-краеведческий курс региона должен являться продолжением школьного курса «Истории России», рассматривающего отечественную историю в контексте мирового исторического процесса. Цели и задачи школьного исторического образования, выступающие системообразующими компонентами данного курса, отражены в действующих федеральных государственных образовательных стандартах основного начального, общего и среднего (полного) общего образования, принятых в 2009—2012 гг. Они правильно обозначили в этой связи и проблему создания нового УМК (учебная программа курса, учебники для всех ступеней основного начального, общего и среднего (полного) образования, методические пособия для учителя, а также электронные приложения).

В основу модели регионального исторического образования в Оренбургской области положен принцип концентризма. Учащиеся изучают историю родного края в следующей тематической

последовательности: мой дом, родословная, родная школа, село — город, история района, области, региона. Определены следующие задачи краеведческой работы: воспитание чувства гордости и уважение к самобытной истории края; повышение уровня знаний и расширение представлений; развитие интереса к родному краю. Большой компонент занимает и внеурочная краеведческая деятельность: экскурсия по городу, экскурсии по пугачевским и пушкинским местам, в музей-квартиру Л. и М. Ростроповичей, викторина «История Оренбургского края», просмотр спектакля «Капитанская дочка» в исполнении Оренбургского драматического театра и др.

В концепции регионального исторического образования, например, новосибирцев затронут комплекс этнических проблем, связанных с соотношением федерального и национально-регионального компонентов в содержании исторического образования. Геополитическое положение Сибири обуславливает иной, нежели в Центральной России, подход к решению этих проблем. «Пора изменить давнюю традицию построения программ и учебников по истории России, в которых Сибири отводится столь скудное место, что в сознании граждан РФ ее история представляет собой “белое пятно”, — считают новосибирские ученые. — Такое положение не только обедняет духовный мир сибиряков, но наносит серьезный ущерб и национальному сознанию и, возможно, формирует чувство превосходства у людей, проживающих в европейской части России, что, на наш взгляд, крайне нежелательно и даже опасно». Историю России и Сибирского региона предлагается рассматривать как «общее и особенное», «целое и часть». При этом прошлое Сибири как часть общероссийской истории не просто содержит в себе целое в сжатом виде, но и «обладает собственными, специфическими характеристиками и закономерностями развития». Изучение региональной истории предусматривается в совокупности с изучением не только федеральной (общенациональной), но и локальной истории. Это создает условия для осознания исторического единства народов Сибири, для эмоционального переживания, интеллектуального и ценностного осмысления прошлого своего региона, способствующих «становлению личностной позиции гражданина РФ». В концепции регионального компонента по истории для школ Сибири сформулированы

принципы отбора содержания учебного материала. Они основаны на геополитической и социокультурной специфике региона:

1. Сибирь рассматривается как социально-экономический и историко-культурный регион, возникший в результате самоорганизации и специфической исторической деятельности людей, населяющих его, а также внешнего воздействия государственной политики России.

2. В центре изучения — историческая жизнедеятельность людей, которые определили лицо Сибири как особого региона в составе многонациональной и поликультурной России. Сибиряки представлены как локальное сообщество с присущими ему особенными чертами, «сибирским характером» и самосознанием.

3. Региональное сибирское сообщество является субъектом собственной истории и имеет коллективную биографию, которая охватывает несколько тысячелетий, отмечена знаковыми событиями и запечатлена в разнообразной по жанрам региональной литературе.

4. Сибирское региональное сообщество считается структурной частью более широкого сообщества граждан России, но одновременно состоит из относительно самостоятельных локальных и этнических сообществ людей, имеющих собственную богатую историю.

В Новосибирской области большую роль играет организация краеведческих исследований. Содержательной основой многих историко-краеведческих исследовательских проектов является созданный группой ученых и педагогов учебно-методический комплект «Сибирь: 400 лет в составе России», включающий учебные пособия, хрестоматию и рабочую тетрадь для школьников 7—11-х классов, программно-методические и дидактические материалы для преподавателей. Разнообразные иллюстрации, задания исследовательского характера, предложенные авторами, помогают педагогам и ребятам определить ракурс рассмотрения темы. Фактический и теоретический материал, содержащийся в текстах учебных пособий, документы, собранные в хрестоматии, стали информационной базой многих успешных исследовательских проектов старшеклассников [4].

В Новосибирске для педагогов, аттестуемых на высшую квалификационную категорию, становится обязательным и престижным руководство научно-исследовательскими проектами

школьников и теоретическое осмысление своего опыта в этом деле. Призовое место на конференции любого уровня стало одним из показателей эффективности педагогической деятельности учителя и школы в целом. Ряд учителей и образовательных учреждений победили в конкурсах и получили престижные гранты для выполнения масштабных работ краеведческого характера: для создания или обновления школьного тематического музея, например. В то же время негативное влияние оказало обязательное введение ЕГЭ как главного способа оценивания результатов обучения школьников. Даже триумфальное выступление на престижной конференции с научной работой хорошего уровня теперь не помогает поступить в вуз, и это снижает мотивацию к выполнению исследовательских проектов. Можно констатировать, тем не менее, что замысел привлечения школьников к исследовательской деятельности в Новосибирске реализуется достаточно успешно. Благодаря этому стало возможным и даже необходимым вовлечь в эту работу сельских школьников и представителей других регионов Сибири. Издание инновационного УМК по истории Сибири в 2015 г. стало важной вехой развития современного этапа регионального исторического образования [2].

Интерес представляет также опыт других субъектов Сибири. Так, изучение региональной истории в школах Бурятии нашло обобщение в кандидатской диссертации Е.Ю. Петряевой «Методические пути и средства реализации национально-регионального компонента исторического образования в основной школе: на материале истории Бурятии» [3].

В республике цели изучения национально-региональной истории в основной школе развернуты в виде задач курса и требований к уровню подготовки учащихся. Принципы отбора содержания курса включают принцип уровневого взаимодействия в рамках курсов истории (всеобщая история — история страны — национально-региональная история — локальная история — история семьи), принцип междисциплинарного взаимодействия в рамках регионального компонента (география, этнография, культура, язык, литература и т.д.), принципы культуросообразности, антропоцентризма и практической направленности.

Определены содержательные линии курса национально-региональной истории, в их числе хронология событий, историческая

география событий, человек в истории региона, история и культура народов региона, взаимоотношения народов региона с соседними народами и государствами.

В указанной диссертации не только обобщен опыт реализации изучения национально-региональной истории, но и обоснованы методические пути и средства изучения курса национально-региональной истории в основной школе. Первый методический путь — планирование и организация учебной деятельности школьников на основе тематического модуля, включающего в себя вводное занятие на основе опорного конспекта, серию практических занятий, урок проведения исторических параллелей, тематический контроль знаний, написание рассказа-истории. Второй методический путь — использование многообразных источников знаний, в частности комплекта исторических источников, фрагментов научных работ, художественных произведений, направленность на освоение и применение различных методов исторического познания. Третий методический путь — активизация познавательной деятельности учащихся с помощью разноуровневых познавательных задач. Четвертый методический путь — осуществление внутрипредметных (всеобщая и отечественная история, с одной стороны, локальная история и история семьи, с другой стороны) связей. Средства изучения курса национально-региональной истории представлены комплектами источников исторических знаний, познавательными задачами разного уровня.

Казалось бы, значение региональной истории для изучения ее в общеобразовательной школе очевидно, однако на современном этапе наблюдается весьма сложное положение с реализацией курсов в учебном процессе. Примеры свидетельствуют, что есть школы, где вообще отсутствует преподавание региональной истории; в учебных планах школ не предусмотрены часы на изучение этих дисциплин. Например, недавно в Рязани обсуждалась возможность создания универсального учебника по краеведению. По мнению педагогов, сейчас в школах историю родного края изучают недостаточно, разве что в рамках кружка. Отмечалось, что краеведение сегодня не в почете: как самостоятельная дисциплина этот предмет в рязанских школах не существует, если только преподаватель по доброй воле ведет кружок, а на уроках учителя успевают рассказать совсем немного. При этом педагог

по сути сам решает, сколько и какую информацию дать детям о родном крае — в контексте истории страны или отдельным блоком. Один из последних учебников — «Рязанская история в событиях и лицах» — был написан доктором исторических наук А. Агаревым, но именно сейчас обсуждается возможность создания принципиально другого регионального учебника, построенного на основе инновационной модели [1].

Много нерешенных проблем в изучении региональной истории имеется и в Ханты-Мансийском автономном округе. Особенностью региона остается высокий уровень миграционных процессов, характеризующийся прибытием в округ населения из других районов РФ и иностранных граждан. В связи с этим весьма актуальным является изучение истории края, знакомство с ним, понимание его значения для государства, преодоление менталитета временщика, приехавшего с одной целью — заработать. Значительной трудностью в осуществлении курса на регионализацию образования в Югре стало почти полное отсутствие современных учебников по региональной истории. Подготовленные в предыдущие десятилетия учебные пособия по истории Тюменской области во многом устарели и не отвечают современным научным требованиям.

В ХМАО вопросы изучения региональной истории приобрели особую остроту из-за отсутствия региональной модели исторического образования, соответствующего ей современного учебно-методического комплекса. Группой ученых Уральского государственного университета по согласованию с Департаментом образования Ханты-Мансийского автономного округа был разработан учебный комплект по истории ХМАО для общеобразовательных школ округа. В 1999 г. появился учебник «История ХМАО с древности до наших дней» под редакцией Д.А. Редина (Екатеринбург, 1999). Он предназначался для учащихся 10—11-х классов и представлял собой систематический курс по региональной истории для средней школы. Его цель — актуализация и обогащение исторического сознания выпускника школы знанием истории своего края, его традиций и достижений, их роли в российской и мировой истории. С появлением этого учебника в школах округа стало возможным изучение курса «История ХМАО» на старшей ступени обучения. Однако, по свидетельству педагогов,

им приходится сталкиваться с множеством трудностей — отсутствием удовлетворительного учебно-методического обеспечения курса, недостаточным владением теоретическим материалом, сложностью с интерпретацией и систематизацией огромного числа фактов, излагаемых в доступной им литературе. Заведующий, профессор кафедры истории России Нижневартковского государственного университета В.В. Цысь разработал проспект создания нового учебного пособия «История Ханты-Мансийского округа — Югры», который мог бы способствовать реализации современных подходов и новых научных знаний о прошлом края.

Таким образом, опыт изучения региональной истории в некоторых субъектах РФ показывает, что наряду с регионами, где реализация НРК исторического образования осуществляется на достаточно высоком уровне, где разработаны региональные модели исторического образования, существуют субъекты, которым еще предстоит и разработать модель, и подготовить соответствующий ей УМК.

Вне всякого сомнения, региональные и локальные компоненты содержания школьных курсов истории могут помочь учащимся составить целостную картину жизни своего края, установить связь живущих в нем поколений. В условиях многонационального, поликультурного российского общества особое значение имеет изучение истории населяющих страну народов, их культурного взаимодействия между собой и народами соседних государств.

Список источников и литературы

1. В школах региона будут изучать историю родного края. ГТРК «Ока». URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2529716> свободный (дата обращения: 15.12.2015).

2. Зверев В.А. Историческое краеведение в исследовательской деятельности новосибирских школьников: 30-летний опыт Научного общества учащихся «Сибирь» // Краеведение как феномен провинциальной культуры: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 125-летию со дня рождения А.Ф. Палашенкова (1886—1971) / Под ред. П.П. Вибе и др. Омск, 2011.

3. Петряева Е.Ю. Методические пути и средства реализации национально-регионального компонента исторического образования в основной школе: на материале истории Бурятии: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

4. См.: Кузнецова Ф.С. История Сибири: Учеб. пособие для 7 кл. 3-е изд., стереотип. Новосибирск, 2004. Ч. 1: Присоединение к России; Ее же. История Сибири: Рабочая тетрадь для 7 кл. Новосибирск, 2000. Ч. 1: Присоединение к России; Зверев В.А., Зуев А.С., Кузнецова Ф.С. История Сибири: Учеб. пособие для 8 кл. 3-е изд., стереотип. Новосибирск, 2006. Ч. 2: Сибирь в составе Российской империи; Зверев В.А., Кузнецова Ф.С. Хрестоматия по истории Сибири: Учеб. пособие. Новосибирск, 2003. Ч. 1: XVII — начало XX в.; Исупов В.А., Кузнецов И.С. История Сибири: Учеб. пособие для 9 кл. Новосибирск, 2001. Ч. 3: Сибирь: XX в.; Кузнецов И.С., Исупов В.А. Хрестоматия по истории Сибири: Учеб. пособие. Новосибирск, 2006. Ч. 2: XX в.; Зуев А.С. Сибирь: вехи истории (XVI—XIX вв.): Учеб. пособие для старших классов. Новосибирск, 1999; Кузнецова Ф.С., Зверев В.А. Программно-методические материалы для общеобразовательных учреждений: история Сибири: региональный компонент. Новосибирск, 2000; Кузнецова Ф.С. История Сибири: дидактические материалы: Учеб.-метод. пособие для 5—9 кл. Новосибирск, 2003.

Глава 3

УДК 930:37.016

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

MODERN THE METHODOICAL GOING TO ORGANIZATION OF STUDY OF REGIONAL HISTORY SCHOOLBOYS IN THE CONTEXT OF FSES

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы изучения региональной истории и представлены современные методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС. Автором сформулированы методологически значимые задачи по организации изучения региональной истории.

Ключевые слова: региональная история; краеведение; учитель; концепция; стандарт; образовательная среда; преподавание.

Abstract. In the article, the issues of the day of study of regional history are examined and the modern methodical going is presented near organization of study of regional history pupils in the context of FSES. An author is formulate methodologically meaningful tasks on organization of study of regional history.

Keywords: regional history; study of a particular region; teacher; conception; standard; educational environment; teaching.

Обновление школьного исторического образования на современном этапе включает внесение системных изменений в цели и способы достижения нового качества образования, в содержание предмета, в организацию учебного процесса, что, в свою очередь, влечет необходимость пересмотра методов обучения, использование новых образовательных технологий, разработку новых методических и дидактических материалов. В новой образовательной ситуации от преподавателя истории требуется творческий подход к обучению учащихся, постоянное совершенствование собственной теоретической и методической квалификации.

Уже не первое десятилетие важной составной частью образования и воспитания подрастающего поколения является концепция формирования национального регионального компонента, воспитания патриотизма через любовь к «малой родине». Актуальность проблемы включения национально-регионального компонента в школьное образование Российской Федерации определяется рядом факторов: процессами, происходящими на мировой арене, и тенденциями к изменениям социальных ориентаций, обострением проблем национального и религиозного вопросов, регионализацией образования как средства эффективного социально-экономического и политического развития регионов [3].

Ханты-Мансийский округ не является исключением. В 2000 г. в округе началось преподавание курса региональной истории в 10—11 классах. В г. Нижневартовске к тому времени уже функционировал созданный по инициативе Л.В. Алексеевой Координационный совет по историко-обществоведческому образованию, одной из задач которого являлось оказание теоретической и методической помощи учителям в преподавании нового курса [1. С. 123]. Курс преподавался в течение 15 лет, но в настоящее время наблюдается негативная тенденция, характеризующаяся в ряде школ округа отменой данного курса вовсе, а в некоторых — ограничением его преподавания лишь в 10-м классе. То же можно сказать и о курсах локальной истории. Изучение истории населенных пунктов не организовано должным образом, в лучшем случае лишь упоминается о каких-либо событиях из их прошлого на уроках отечественной истории. Сложившаяся ситуация с преподаванием региональной и локальной истории в округе не может быть охарактеризована положительно.

Между тем нельзя не принимать во внимание и то, что еще в национальном проекте «Образование» подчеркивалось: модель современной модернизированной демократической школы XXI века с приоритетами гражданского образования и воспитания не может быть создана без учета региональных и национальных особенностей. В этих условиях образовательная организация становится главным источником просветительского и воспитательного процесса населения региона [2. С. 72].

В науке сегодня утвердилось мнение, что главная цель введения регионального компонента заключается в социализации личности

по месту проживания. Именно знания о регионе создают условия для понимания и принятия учениками той истины, что лишь труд и заботы людей могут сделать жизнь в этом регионе не только интересной и разнообразной, но и комфортной во всех сферах. Такой взгляд формирует мотивы и потребности, побуждающие в том числе и к участию в делах по благоустройству своей «малой родины». В данном случае на первый план выдвигаются социально-экономические интересы региона. Смысл региональной истории заключается также в трансляции ценностей и традиций местного общества, в воспроизводстве «коллективной памяти сибиряков», в возможности «связать в историческом пространстве интересы формирующейся личности с целым рядом базовых исторических категорий: этнос, нация, мировое сообщество, цивилизация».

В условиях нового этапа модернизации системы школьного исторического образования, обусловленного разработкой Концепции нового УМК по отечественной истории и принятием историко-культурного стандарта [5], перед учителями истории общеобразовательной школы встают новые задачи, в том числе и по определению места и роли региональной истории в учебном процессе, в реализации приоритетов государственной политики в сфере исторического образования. В частности, в историко-культурном стандарте разъясняется понятие «этнокультурный компонент», что следует понимать как изучение истории страны через историю регионов. Следовательно, в школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной.

В условиях суверенной российской государственности в многонациональном поликультурном обществе актуальной и значимой проблемой является поиск факторов, которые могут укрепить общероссийскую гражданскую идентичность, самосознание граждан

России, школьников. Одним из таких факторов является система общего исторического образования, являющаяся важнейшим условием формирования самосознания. Сформированная национально-гражданская идентичность выражается в патриотической позиции, приверженности ценностям, интересам своей Родины — России.

Большое значение для работы в новых условиях имеет образовательная среда организации, образовательное пространство. В идеале это должен быть высокий академический уровень, продуктивное обучение, результативное воспитание. Нельзя не заметить в этой связи, что исследовательские методы обучения с критическим анализом источников, вариативное историческое образование как инструмент развития исторического мышления остаются приоритетом только наиболее подготовленных творчески работающих педагогов.

Методологически значимые задачи по организации изучения региональной истории представляются в следующем виде:

- Создание педагогических условий для построения эффективной системы регионального исторического образования.
- Формирование целостного представления об основных этапах исторического развития региона.
- Изучение истории региона как неотъемлемой части российской истории.
- Позиционирование достижений и вклада региона в общеисторическое развитие России.

В организации изучения региональной истории важно основываться на интеграции с российским и локальным уровнями истории. Это необходимо школьникам для осознания своей идентичности в широком контексте (гражданин страны, житель субъекта РФ и населенного пункта, представитель этнонациональной и религиозной общности).

Методические условия по обеспечению реализации региональной модели исторического образования должны отвечать следующим позициям:

1. Представление региональной, локальной истории на всех уровнях общего образования (начальная, основная, старшая школа).
2. Наличие современного учебно-методического комплекса, соответствующего достижениям современной науки, обеспечивающего непротиворечивость раскрытия исторических событий;

ясность смысла, доступность материала познавательным возможностям школьников.

3. Проектирование содержания с учетом историко-культурного стандарта, представлением общего и особенного в истории региона и истории России, уникальности региона для российской истории.

Е.Е. Вяземский сформулировал несколько перспективных подходов к стратегии развития национально-регионального компонента содержания исторического образования в субъектах РФ.

Первый: в субъектах Российской Федерации может быть введено изучение пропедевтического курса местной (локальной) истории в начальной школе. Этот курс может заменить существующий историко-обществоведческий компонент курса «Окружающий мир».

Второй подход может заключаться в конструировании курсов региональной истории (границы историко-культурного региона могут не совпадать с границами субъекта РФ, который подчас создан на основании политической целесообразности, имеет подвижные границы и может включать в себя несколько регионов). Проектирование содержания курса региональной истории (истории субъекта РФ) будет эффективно на основе синтеза культурно-исторического, историко-географического, социально-экономического материала с акцентом на этические нормы, обычаи, традиции, особенности повседневной жизни людей. Этот подход позволит представить себе образ региона, его культурно-исторический потенциал в прошлом и настоящем, что полезно для социализации школьников.

Третий подход заключается в интеграции региональных и краеведческих компонентов содержания исторического образования на основе конструирования многоуровневого регионального образовательного пространства. При этом краеведение предполагается рассматривать как локальный аспект национально-регионального содержания общего исторического образования.

Четвертый подход — необходимо актуализировать опыт становления и развития этносов, опыт их совместного проживания, взаимодействия с другими этнокультурными общностями.

Пятый подход заключается в том, чтобы федеральные и региональные компоненты содержания исторического образования, построенные на их основе учебники истории не противопоставлялись друг другу, а дополняли друг друга на основе принципов

интеграции, конкретизации, сопоставления фактов и теоретических положений. Этот подход имеет общедидактический характер.

Шестой подход — стимулирование творческой деятельности учителей истории, направленной на разработку учебно-методических материалов национально-регионального характера. Разумеется, этот вывод важен в целом для развития образования, придания ему инновационного характера.

Седьмой подход заключается в учете и использовании международного опыта, накопленного экспертами Совета Европы и Министерства образования РФ в ходе совместных семинаров [4].

Нельзя не заметить, что объективное стремление к совершенствованию преподавания краеведческих дисциплин в школе предполагает изучение накопленного предшествующего опыта и знаний в области теории и методики обучения и воспитания на региональном историческом материале, умение максимально сохранить все позитивное и развить его применительно к новым условиям для того, чтобы не потерялась связь времен, чтобы и учитель-историк и ученый-методист видели и понимали историко-методические корни, теоретико-методическую базу, на которой стоит и развивается современное краеведение и методическая мысль.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. Современная реформа школьного исторического образования: региональный аспект, достижения и нерешенные проблемы // Западная Сибирь: проблемы истории и историографии: Тез. докл. и сообщ. регион. науч. конф. (г. Нижневартовск, 28—29 ноября 2000 г.). Нижневартовск, 2000.

2. Алексеева Л.В., Святченко И.В. Изучение региональной истории в общеобразовательных школах ХМАО и необходимость создания модели регионального исторического образования // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов. Кол. моногр. / Под ред. Л.В. Алексеевой. 2014. Ч. 1.

3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: Пособие для учителя. М., 2008.

4. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. 2012. № 4. URL: <http://www.rmedu.ru> (дата обращения: 17.05.2015).

5. Концепции нового УМК по отечественной истории. URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf> (дата обращения: 03.02.2016).

Раздел 4

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУКА: ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Глава 1

УДК 378.048.2

О ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

ABOUT THE PROBLEM OF CREATION OF THE CONTENT OF TRAINING OF GRADUATE STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки аспирантов на базе Нижневартовского государственного университета. Анализируется современное состояние содержания высшего образования и проблемы в организации подготовки аспирантов по педагогическим наукам.

Ключевые слова: аспирантура; диссертация; квалифицированный специалист; ученый; дискуссия; педагогические науки.

Abstract. In the article the problems of preparation of graduate students are examined on the base of the Nizhnevartovsk state university. The modern state of maintenance of higher education and problem is analysed in organization of preparation of graduate students on pedagogical sciences.

Keywords: postgraduate study; thesis; qualified specialist; scientist; discussion; pedagogical sciences.

Нарушив традиционный формат статьи, приведем строки из стихотворения В. Тиразо.

Внутри у нас пружины скрученная сталь —
Вот-вот рванутся в небо свили.
Профессор, как безумно ты устал
От бесполезности усилий!

Учеников уж нет — заочники одни.
Как часто аспиранта видеть можно?
Науки быстротечной дни
Текут поодаль, там, где им и должно!

Дипломников — несметные стада,
Которых жизнь совсем в дугу согнула,
Из сотни тянут единицы (иногда),
Наука в вузах, кажется уснула...

Как известно, с 2014/15 учебного года у аспирантуры появился новый формат. С одной стороны, этап предыдущего двадцатилетия ее драматического существования закончился, а с другой — ее новое положение еще более обострило вопросы подготовки кадров высшей квалификации. Таким образом, состояние аспирантуры до принятия Федерального закона об образовании — это одна история, а то, что началось с 1 сентября 2013 г. и происходит сейчас, — другая.

Что мы имеем в соответствии с новым законом? Аспирантура стала третьим уровнем высшего образования и определяется, во-первых, перечнем направлений подготовки научно-педагогических кадров, во-вторых, Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Итак, до 1 сентября 2013 г. результатом обучения в аспирантуре был диплом кандидата наук после успешной сдачи кандидатских экзаменов и защиты диссертации, а также диплом с присвоением квалификации «Преподаватель высшей школы» после успешного освоения образовательной составляющей аспирантской подготовки. Сейчас программа третьего уровня высшего образования должна завершаться государственной итоговой аттестацией. И после ее успешного прохождения выдается документ об окончании аспирантуры с присвоением квалификации. Квалификация единая — «Исследователь. Преподаватель-исследователь». И это вызывает удивление, а возможно и недоумение, т.к. речь идет о совершенно разных квалификациях, предполагающих освоение разных образовательных программ. Таким образом, главным итогом обучения в аспирантуре становится выполнение программы третьего уровня высшего образования с присвоением

квалификации. А подготовку и защиту кандидатской диссертации теперь следует рассматривать как возможный результат, сопутствующий окончанию аспирантуры.

Дискуссии относительно новой аспирантуры начались сразу же, как только был обнародован проект, а затем и сам Федеральный закон об образовании, и не затихают до сих пор. Например, 14 марта 2014 г. состоялся круглый стол журнала «Высшее образование в России» на тему «Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации научно-педагогических кадров» [4. С. 130—149]. Из материалов семинара следует, что что-либо определенное о новом типе аспирантуры его участники затруднялись сказать. Дискуссия свелась к обсуждению того, что было раньше (и здесь четко прослеживалась характеристика аспирантуры как института, ориентированного на подготовку будущих ученых), и что ожидает аспирантуру теперь. Так, выступая на семинаре, Зоя Сергеевна Сазонова (МАДИ, член редколлегии упомянутого журнала) заметила: «Российская аспирантура ставит перед аспирантом слишком глобальные цели, не соответствующие реально существующим условиям... Далеко не всем удастся за три года обучения в аспирантуре глубоко освоить образовательную программу и одновременно выполнить, “стартуя с нуля”, серьезное исследование, качество которого должно убедить экспертов в том, что его автор состоялся как ученый» [4. С. 134].

Ключевой вопрос, который прозвучал на указанном мероприятии: *кого все-таки нам предстоит готовить в новой аспирантуре — будущих ученых или преподавателей?*

В зарубежных университетах, как известно, не переживают по поводу того, чем будут в дальнейшем заниматься их выпускники докторантуры. Главное, что все они будут хорошо образованны и способны к исследовательской деятельности. Часть из них станут учеными, часть будут преподавать, занимаясь исследованиями, а многие свяжут свою судьбу с бизнесом [4. С. 136]. Эта модель в современных условиях разноуровневого высшего образования, вероятно, может быть взята за основу и в России.

В связи с целью и требованиями ФГОС к структуре программы аспирантуры и к результатам ее освоения наверняка должна произойти ее концептуальная трансформация. Официальная **цель аспирантуры** — создание обучающимся условий для приобретения

необходимого для осуществления профессиональной деятельности уровня знаний, умений, навыков, опыта деятельности и подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук [3]. В результате освоения программы аспирантуры у выпускника должны быть сформированы: универсальные компетенции, не зависящие от конкретного направления подготовки; общепрофессиональные компетенции, определяемые направлением подготовки; профессиональные компетенции, определяемые направленностью (профилем) программы аспирантуры в рамках направления подготовки.

То есть цель третьего уровня образования — лишь создание условий для осуществления профессиональной деятельности, а не подготовка диссертации. Тогда логичен вопрос: зачем вообще поступать в аспирантуру, если на выходе из нее у аспиранта будет ВКР, а не кандидатская диссертация, работа над которой — это уже его личная проблема?

Светлана Анатольевна Писарева, автор статьи «Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов» считает, что *смыслом и целью обучения в аспирантуре является развитие исследовательской компетентности, которая понимается как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности* [2].

Следовательно, если для авторов нормативных документов относительно аспирантуры, по-видимому, все ясно, то для ученых и преподавателей высшей школы, работающих с аспирантами, где сильны научные традиции, вопрос оставался какое-то время открытым.

Разумеется, мы модернизировали учебные планы, но ведь содержание ОП не исчерпывается содержанием отдельных дисциплин, включенных в учебный план (см., к примеру, первоначальную версию учебного плана кафедры истории России НВГУ, который затем был весьма существенно переработан в соответствии с требованиями ФГОС) [1]. Во многом оно определяется трудно формализуемым опытом личности, который складывается под влиянием сложившихся на кафедре, в университете традиций научного

поиска; характерной для конкретной научной школы (или школ) методологии решения научных проблем; непосредственного общения, принятого в профессиональном сообществе.

Раньше (в советское время) аспиранты являлись элитой, стать им было невероятно трудно, приглашали в аспирантуру самых способных студентов, круглых отличников. Вот и в современной аспирантуре, полагаем, важно, чтобы программа подготовки была образовательной по содержанию, т.к., по нашему глубокому убеждению, аспиранты должны иметь не только академическую подготовку, но и обладать высокой культурой (в чем сегодня наблюдается явный дефицит). Как заметил Леонид Сергеевич Гребнев в работе «Образование: услуга или свойство жизни», «общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни» [4. С. 137.]. С этим трудно не согласиться.

В целом изученные материалы публикаций и дискуссий, касающиеся подготовки аспирантов в изменившихся условиях, позволяют выделить, по меньшей мере, три подхода к организации подготовки аспирантов:

1. УП построен в соответствии с требованиями ФГОС и не ставит целью работу над кандидатской диссертацией.
2. Подготовка предполагает не только выполнение УП, но и дополнительно работу над кандидатской диссертацией.
3. Ориентация на выполнение УП в рамках формирования обозначенных в ФГОС компетенций:

3.1. Современный выпускник программы аспирантуры должен обладать не только глубокими теоретическими знаниями, но и особым образом сформированными профессиональными компетенциями, выходящими за рамки образовательного стандарта по определенной специальности.

3.2. Кроме того, необходимы дополнительные профессиональные компетенции междисциплинарного и метадисциплинарного характера, обусловленные целевым характером подготовки, которые могут быть сформированы в процессе практической профессионально ориентированной деятельности.

3.3. Исходя из тенденций развития современного общества, весьма востребованы развитые способности к профессиональному и личностному самосовершенствованию, к работе в команде и в мультикультурной среде.

3.4. Особое значение приобретает выработка стратегически и прогностически ориентированного мышления, формирование готовности и способности к созданию инновационных продуктов и управлению инновациями.

Становится очевидным, что данный комплекс задач подготовки квалифицированного специалиста не может быть решен в рамках одного профильного структурного подразделения; он требует объединения усилий и возможностей нескольких внешних партнеров, заинтересованных в целевой подготовке выпускника.

Наше учебное заведение возникло в 1988 г. как филиал Тобольского пединститута и стало спустя несколько лет государственным педагогическим институтом, затем гуманитарным университетом, а в настоящее время классическим государственным университетом. Исторический факультет был создан в 1993 г. Аспирантура кафедры истории России Нижневартовского государственного университета сделала первый набор в 1998 г., начав подготовку по двум историческим специальностям: «Отечественная история», «Историография, источниковедение и методы исторического исследования». За эти годы защищены 28 кандидатских и 1 докторская диссертация, большая часть их выполнена под руководством профессоров Я.Г. Солодкина и Л.В. Алексеевой, и три диссертации под руководством доцентов Н.В. Сапожниковой, С.Н. Васильевой, В.В. Цыся (по одной соответственно). С недавнего времени на кафедре появилась еще одна новая специальность в аспирантуре: 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, уровни общего и профессионального образования).

Специфика диссертаций по педагогическим наукам очевидна. О том, насколько ситуация в этой отрасли научного знания является запущенной, хорошо раскрыто в статье профессора В. Ситарова (Московский гуманитарный университет) [5. С. 13—15]. Он отметил такие негативные факты, как «непомерно высокий уровень плагиата, мелкотемье и наивный эмпиризм; надуманность и банальность выдвигаемых тем и проблем, равно как и дешевая экстравагантность их формулировок; узкий научный кругозор

и дефицит собственно методологического опыта исследования авторов... Как следствие всего этого — неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; грамотно выстроить научный дискурс; засилье беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемых работ с существующими в науке традициями, научными школами и подходами (вместо этого — местечковость и клановость самосознания авторов); сплошная подмена понятий и терминологический хаос; безудержное, необузданное “концептотворчество”, далекое от педагогики и ее предназначения; оторванность исследований как от педагогической теории, так и от практики; уход от реальной науки в область манипуляций с языком (придумывание сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска и педагогической действительности); низкое владение базовыми статистическими процедурами и математическими методами исследования; экспериментальная слепота (слабая прогнозируемость результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубины и эффективности воздействия, корректности применяемых методов, возможности их тиражирования в педагогической практике); элементарная безграмотность в отношении русского языка, не говоря уже о языке научном, и т.д.» [5. С. 13].

Почему мы решили открыть аспирантуру по указанному направлению? Все началось в 2010 г. с открытия магистратуры по программе «Теория и методика обучения истории». Первые выпуски студентов показали, что часть из них хотели продолжить образование и завершить его подготовкой кандидатской диссертации. Это потребовало в срочном порядке работы по подготовке к лицензированию программы аспирантуры по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, уровни общего и профессионального образования), результатом чего и стало ее открытие. В 2013 г. департамент образования и науки ХМАО выделил кафедре истории России одно бюджетное место для специальности 13.00.02, так появился первый аспирант по методике. Приказ № 902 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 — Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» от 30 июля 2014 г. потребовал существенной корректировки

программы высшего образования по указанному направлению подготовки. В 2014 г. окружной департамент также выделил одно бюджетное место для этой специальности. Итак, два аспиранта поступили в аспирантуру, чтобы написать и защитить кандидатскую диссертацию. Между тем, в самом вузе к этому времени произошли существенные изменения, вызванные переходом под юрисдикцию Минобра, что повлекло резкое снижение числа бюджетных мест и фактически их полное отсутствие для второго и третьего уровней образования. Департамент образования Югры не слишком был расположен продолжать финансирование вуза, в результате чего в 2015 г. на специальность 13.00.02 было выделено на весь вуз всего одно бюджетное место. На кафедре в результате набора 2015 г. появились два аспиранта по теории и методике обучения и воспитания (история) на коммерческой основе. Таким образом, теперь в аспирантуре по указанной специальности обучается 4 человека. В начале 2016 г. программа аспирантуры по направлению «Образование и педагогические науки» была заявлена на аккредитацию, которая выявит сильные и слабые стороны третьего уровня образования в университете.

Следует пояснить, что наш вуз является представителем региональной науки (хотя стоит заметить, что применительно к науке это высказывание не совсем корректно: наука либо существует, либо нет), находится на глубокой периферии, в регионе, где долгое время отсутствовало высшее образование и научные учреждения, где научные традиции привнесены извне и приживаются с большим трудом, где выбор потенциальных аспирантов всегда оставался и остается проблемой, а получение положительного результата — имеется в виду подготовка и защита диссертации — дело настолько тяжелое, требующее от научного руководителя невероятных усилий и затрат, поэтому каждая защита — это подвиг. Закономерно возникает вопрос: а стоит ли готовить кадры высшей квалификации в подобных условиях? Для кафедры ответ однозначен: пока есть профессура, за аспирантуру будем сражаться. Отрадно, что и среди наших аспирантов встречаются одухотворенные, способные ребята, чьи цели совпали с подлинными интересами к науке, готовностью ради нее идти на жертвы, самоограничение, совершать прочие «возвышенные» дела, о которых принято думать ученому. Но большинство аспирантов, к сожалению,

воспринимают научного руководителя как человека глубоко обязанного, призванного дать список литературы, четко продиктовать структуру и содержание глав, а еще лучше — самому приложить руку к тексту диссертации, а заодно и автореферата. Несмотря на многие неблагоприятные факторы отказаться от выполнения кандидатских диссертаций мы пока не готовы.

Вместе с тем, нельзя не подчеркнуть, что современные требования к качеству диссертационных исследований [7. С. 44—60] также требуют переосмысления некоторых компонентов концепции профессиональной подготовки обучающихся, осваивающих образовательные программы данного уровня образования. Традиционное взаимоотношение аспирант — научный руководитель уже не может обеспечить всех тех требований, которые предъявляет ФГОС. На этот счет весьма точно выразилась профессор Южного федерального университета Ольга Дмитриевна Федотова: «Однако даже самое тесное общение аспиранта с научным руководителем не может быть достаточным для получения исследовательских квалификаций, коммуникативных и организационных компетенций» [6].

Мы понимаем, что должны предоставить аспирантам более широкие возможности:

- для включения в деятельность уже существующих временных научных коллективов (пусть на ознакомительном уровне, а не на уровне непосредственного участия);
- для подачи заявок как на исследовательские гранты, так и на тревел-гранты, обеспечивающие участие в престижных отечественных и зарубежных научных конференциях, результаты которых публикуются в журналах, входящих в международные базы цитирования;
- для стажировок в научных и образовательных организациях, в том числе зарубежных, что позволит аспирантам изучить особенности системы взаимодействий ученых в коллективах, войти в многомерный мир науки и образования, наладить профессионально значимые коммуникации, сформировать индивидуальные карьерные стратегии;
- для включения в реальный научно-исследовательский процесс, в ходе которого сформируется такая универсальная компетентность, как готовность принимать участие в работе

отечественных и международных коллективов исследователей, деятельность которых направлена на решение конкретной актуальной задачи [6].

Все это вместе взятое возможно в процессе освоения образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, создаст условия для получения не формально присвоенной, но действительно опробованной на практике квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Но есть объективная реальность, которая затрудняет реализацию всего перечисленного. Во-первых, поступившие в аспирантуру имеют исходно невысокий академический уровень знаний. Во-вторых, как правило, аспиранты работают на производстве, а значит, не занимаются систематически, а лишь урывками, набегами и т.п. В силу этого аспиранты не являются конкурентоспособными, когда встает вопрос о грантах, конкурсах и т.д. И последнее — это дефицит финансов у организации, отсутствие средств на командировки. Нельзя не учитывать и еще одно важное обстоятельство в развитии педагогической аспирантуры, а именно то, что в современных условиях, когда Минобрнауки реализует проект модернизации педагогического образования (2014—2017 гг.), цели которого — радикально повысить качество студентов, получающих педагогическую подготовку, необходимо изменить содержание и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта, повысить эффективность вузов, реализующих программы подготовки педагогов.

Наш университет не входит в число ведущих, да и не может войти, у него другие задачи и важнейшая из них — стать опорным вузом региона, т.е. университетом второго уровня, решающим задачи регионального развития. Однако это должны понимать не только его руководители, но и местная, и региональная власть, понимать и хотеть этого, и знать, как этого добиться, в противном случае его судьба в контексте продолжающейся политики по сокращению вузов в стране может обратиться превращением НВГУ в филиал более крупного учебного заведения субъекта РФ.

Завершим тем же, чем и начали, стихотворением В. Тиразо:

Как мне милы на стенах блики,
Профессоров ушедших лики
И корпус серо-желтоватый,
Повсюду трещины, заплаты.

Не видеть опытов удачи,
Зарплаты сносной, а не сдачи.
И текстов не рождать наспех
В надежде на большой успех.

Все развалилось как-то скоро
Без возмущенья и укора.
И добровольно, без нажима,
«Согласны» стали все с режимом.

Обман царит во всех делах,
А шваль нахальна и смела.
Для бездарей — такой простор!
Знарок не нужен и в упор!

И каждый копошится скрытно,
Тревожась за свое корыто.
Нет вдохновенья, нет науки,
Лишь от монет трясутся руки.

*Июль 1998 г. Новь.
Из сборника «Полынь»*

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. О необходимости корректировки содержания программы аспирантуры высшего образования 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование) в Нижневартовском государственном университете // Современный педагог-историк: актуальные проблемы профессиональной подготовки и профессиональной деятельности: Ежегодник. Сб. статей. Екатеринбург, 2015.
2. Писарева С.А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов // Педагогика. URL: http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/158/pisareva_158_124_135.pdf, \ свободный (дата обращения: 11.01.2016).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 ноября 2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: <http://rg.ru/2014/02/12/minobrнауки2-dok.html>.

4. Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2014. № 6.

5. Ситаров В. Прямая обязанность научных руководителей // Вестн. высшей школы. 2007. № 4.

6. Федотова О.Д. Подготовка магистров и аспирантов в условиях матричной организации образовательного процесса: возможно ли это? // Интернет-журнал «Наукovedение» <http://naukovedenie.ru>. 2014. Вып. 4 (23). Июль—август. URL: publishing@naukovedenie.ru. \ свободный (дата обращения: 02.01.2016).

7. Якушев А.Н. Заключение экспертного совета ВАК о соответствии диссертации установленным критериям: нормативные основы модернизации // Право и образование. 2014. № 9.

УДК 378

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАФЕДРЫ ИСТОРИИ РОССИИ НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

RESEARCH WORK OF DEPARTMENT OF HISTORY OF RUSSIA OF NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY TO DIRECTION «EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES»

Аннотация. В разделе представлен анализ научно-исследовательской деятельности кафедры истории России Нижневартовского государственного университета по направлению «Образование и педагогические науки» в соответствии с паспортами специальностей Всероссийской аттестационной комиссии. Выявлена публикационная активность преподавателей, студентов и аспирантов по педагогическим специальностям.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа; кафедра; труд; публикация; статья; монография; методика; исследования; педагогика; образование.

Abstract. The analysis of research activity of department of history of Russia of Nizhnevartovsk state university in the direction is presented in the section «Education and pedagogical sciences» according to passports of specialties of the All-Russian certifying commission. Printing activity of teachers, students and graduate students of pedagogical specialties is revealed.

Keywords: research work; chair; work; publication; article; monograph; technique; researches; pedagogics; education.

Предпринятый анализ научно-исследовательской деятельности кафедры истории России Нижневартовского государственного университета по направлению «Образование и педагогические науки» осуществлен в контексте исследований развития науки, охватывающих не только рассмотрение особенностей теоретического познания, но также изучение функционирования научных сообществ, в рамках которых осуществляется научная деятельность.

Научное сообщество, понимаемое как совокупность исследователей-профессионалов, объединенных вокруг единой цели, научной школы или направления, представляет собой сложную самоорганизующуюся систему, в которой действуют как отдельные ученые, так и разнообразные государственные институты, общественные организации, неформальные группы и т.д. [1]

Кафедра истории была создана в Нижневарттовском пединституте в 1995 г. 1 февраля 1998 г. она разделилась на две — кафедру истории России и кафедру всеобщей истории. Более чем за 20-летний период существования кафедра превратилась в известный научный центр по изучению истории Сибири и ее северной части [2]. Наряду с исследованиями исторического характера, преподаватели кафедры и студенты осуществляли и продолжают осуществлять исследования по педагогическим наукам.

В соответствии с паспортами специальностей ВАК научно-исследовательская работа осуществляется по направлениям: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, уровни общего и профессионального образования), 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

Исследования по специальности 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования.

Исследования в рамках указанной специальности носят междисциплинарный характер и базируются на интеграции исторической и педагогической наук.

Одним из направлений исследований является изучение истории образования на севере Западной Сибири. В течение длительного времени изучают становление школьной системы образования, ее развитие и результаты с середины XVIII, XIX в. — до 1917 г. доцент О.П. Цысь и профессор В.В. Цысь. Ими привлечена обширная источниковая база [3], позволившая выполнить исследования по заявленной теме на высоком научном уровне, восполнить имевшиеся пробелы в истории школьного образования Севера. Они установили численный состав школ [4], их виды, управление [5], организацию учебного процесса [6], педагогический состав, контингент учащихся. О.П. Цысь удалось восстановить историю ряда учебных заведений края, например, Березовской второклассной учительской женской школы [7]. Попутно

ими выявлены финансовые условия существования школ [8], некоторые имена отличившихся учителей [9]. В рамках указанного направления О.П. Цысь изучила некоторые аспекты профессионального образования [10], но все же более пристальное внимание она уделила истории возникновения, функционирования церковно-приходских школ края [11].

Обобщив многолетние исследования, дополнив их новыми архивными источниками, В.В. и О.П. Цысь создали обобщающий труд по указанной исследовательской проблеме [12]. Результаты исследования позволили выявить положительную динамику роста грамотности в регионе, зафиксировать распространение различных форм просвещения. Школы края внесли посильный вклад в просвещение местного населения, укрепление его в православной вере. Однако темпы роста школьной сети были все же недостаточны для того, чтобы считать проблему начального образования решенной. При этом авторы делают вывод, что личность учителя была главным фактором, способствовавшим распространению знаний, развитию культуры и просвещения [12. С. 186—187].

Указанное направление развивается на кафедре и в других хронологических рубежах. Так, Л.В. Алексеева изучила развитие образования, формирование национальной интеллигенции, деятельность культпросветучреждений в регионе в период 1920—1941 гг., опубликовав большое количество статей [13], тезисов докладов [14] и монографию, в которой охарактеризовала приоритеты деятельности советской власти в области социокультурной политики [15]. Ею выявлена динамика школьного строительства и численность учащихся; подготовка педагогических кадров в местных учреждениях профессионального образования (Тобольский педтехникум, Ханты-Мансийское педучилище) [16], а также в Институте народов Севера (Ленинград) [17]. Кроме этого, она обращалась и к проблеме положения учительства в 1930-х гг. в Ханты-Мансийском округе, выявив их тяжелое материально-бытовое положение и условия труда [18]. Большое внимание в трудах Л.В. Алексеевой уделено особенностям обучения детей народов Севера (кочевая школа и интернаты) и условиям обучения детей крестьян-спецпереселенцев (1930-е гг.).

Аспиранты кафедры истории России В.В. Мошкин [19] и Н.С. Казакова (Салимова) [20], успешно защитившие кандидатские диссертации, продолжили исследование государственной политики

в сфере образования 1930-х гг., конкретизировали ряд положений об обучении детей спецконтингента в Ханты-Мансийском национальном округе.

Историю советского детства в военные годы (1941—1945 гг.) изучают Н.С. Салимова, Л.В. Алексеева, К.Г. Букренева [21]. Ими в частности опубликованы труды об использовании детского труда в годы войны, некоторые из них направлены на изучение социальной адаптации детей в годы войны на территории ХМАО, особенно в этой связи важна работа, посвященная исследованию пребывания в годы войны на территории округа детей блокадного Ленинграда. К.Г. Букренева, аспирант кафедры, в июне 2015 г. успешно защитила в Институте истории Уральского отделения РАН диссертацию, посвященную детским домам блокадного Ленинграда, сформированным на территории округа [22].

Послевоенный период истории школьного образования советского времени представлен не так равномерно и обстоятельно, как предыдущие, в трудах преподавателей и студентов кафедры. Одной из первых работ, посвященных послевоенной школе, стала публикация Л.В. Алексеевой [23]. Затем долгое время автор не обращалась к этой теме. В середине 2000-х гг. Л.В. Алексеевой и С.Л. Бабушкиной (аспирантом) проводилось изучение прошлого профтехобразования в округе. Ими выявлена история становления профтехучилищ в г. Нижневартовске [24], установлены первые профессиональные учебные заведения по подготовке рабочих кадров в Ханты-Мансийском округе и Тюменской области [25]. В последующие годы изучение истории развития образования в регионе ограничилось территорией Нижневартовского района. Так, О.П. Цысь опубликовала две статьи, посвященные истории образования района в постсоветский период [26].

Вторым направлением в рамках указанной специальности является исследование процессов, происходящих на современном (постсоветском этапе) новейшей истории России в сфере образования различных его уровней. По указанному периоду развития отечественного образования на кафедре опубликовано значительное количество работ. В сфере интересов Л.В. Алексеевой находились вопросы реформирования отечественного образования [27] вообще и исторического [28] в частности. Ряд работ автор посвятила анализу дел в школьном образовании [29], формированию

корпоративной культуры университета, роли университета в жизни города и региона [30]. К вопросам развития исторического образования в 1990-х гг. обращалась и Н.В. Сапожникова, проанализировавшая его состояние к началу 2000-х гг., осветив возможности «малой истории» для решения некоторых проблем исторического образования, предложив новые формы сотрудничества с местным краеведческим музеем. Ею же неоднократно предпринимались попытки по освещению процессов модернизации в отечественном образовании [31].

Значительное внимание на кафедре уделялось изучению процессов воспитательной работы, в частности, формированию гражданственности и патриотизма. Это направление возглавляла профессор Н.В. Сапожникова, которая издала большое количество работ по указанным проблемам, на кафедре функционировала студенческая ассоциация «Память и будущее» [32]. К проблемам внеурочной деятельности и воспитания обращались также Ю.Ю. Кравченко [33], Л.В. Алексеева [34]. Не остались вне поля зрения преподавателей кафедры и процессы, происходившие в региональном образовании 1990—2000-х гг. [35] В их числе рассматривались и проблемы региональной вузовской молодежной политики. Этому Н.В. Сапожникова посвятила несколько публикаций [36].

Таким образом, исторические аспекты образования разрабатываются на кафедре весьма активно. Они охватывают большой хронологический период — с середины XVIII в. до наших дней. В результате воссоздана история образования на Севере Западной Сибири с середины XVIII по 1945 г. включительно. Послевоенный период и постсоветские годы представлены в границах Нижневартовского района (т.е. на сегодняшний день написана история образования г. Нижневартовска и Нижневартовского района).

Труды и исследования по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования.

Для обеспечения качественного учебного процесса по методике преподавания истории с 1996 г. и по сей день преподавателями кафедры осуществляется значительная научно-исследовательская деятельность, результаты которой нашли отражение в многочисленных публикациях. Так, в частности Л.В. Алексеевой активно исследовались вопросы организации преподавания указанной дисциплины, осуществлялась деятельность по отбору наиболее

эффективных приемов, средств, технологий обучения, модернизации блока методических дисциплин в связи с введением стандартов и переходом на трехуровневую модель высшего образования. Результатами стали публикации по специальности 13.00.08, выразившиеся в подготовке тезисов, статей, монографий, учебно-методических и учебных пособий. Все эти работы можно сгруппировать по проблемно-тематическому принципу.

Первая группа работ включает научно-методические труды по организации и совершенствованию процесса обучения студентов методическим дисциплинам. В их числе программы курса, а также работы методического характера, предназначенные для студентов-историков, обучавшихся на специалитете по очной и заочной формам, в этой же группе учебно-методические труды для повышения квалификации учителей истории [37].

Реформирование и модернизация вузовского образования также становились предметом рассмотрения в публикациях Л.В. Алексеевой [38] и Н.В. Сапожниковой [39]. В них предлагались возможные трансформации образовательных программ, анализировался имеющийся опыт, предлагались модели учебных планов и т.д. Все применяемые (или большинство из них) новые методики и технологии в обучении студентов методическим дисциплинам после апробирования подлежали анализу, результаты их были оформлены в виде научно-методических публикаций. Введение технологии мониторинга по дисциплине также позволило подготовить статью по указанной проблеме [40]. Изучение педагогического наследия отечественных и зарубежных методистов-историков повлекло за собой серию публикаций по осмыслению их опыта [41]. Совершенствование методов обучения, внедрение интерактивных методов и технологий в учебный процесс также нашло отражение в ряде публикаций [42].

Вторая группа трудов обобщает опыт обучения студентов методическим дисциплинам в НГПИ, НГГУ, НВГУ и формирования у них необходимых методических знаний, умений, навыков и компетенций. Это довольно значительная группа публикаций, охватывающая период с 1998 г. Л.В. Алексеевой представлен опыт изучения студентами технологий критического мышления, дифференцированного обучения, раскрывается роль метода ситуационного моделирования в формировании ключевых умений студентов [43].

Третья группа публикаций отражает проблемы подготовки учителя истории в современной России. Дискуссии по этим вопросам длятся долгие годы и не прекращаются до сих пор по понятным причинам. С середины 1990-х гг., когда активизировалось сотрудничество с Советом Европы в сфере исторического образования, следуя их рекомендациям, пытаюсь что-то применить в практике подготовки учителя истории, исследователи осознали острую необходимость предоставить на суд коллег то, что делалось в методическом образовании студентов-историков НГПИ [44].

Модернизация отечественного образования и профилизация старшей школы потребовали разработки методических рекомендаций, которые могли оказать помощь и студентам, и учителям. Подобные вопросы не остались без внимания преподавателей кафедры [45]. Большое количество публикаций было направлено на осмысление формирования практико-ориентированных умений будущих педагогов в контексте педагогической практики, поиск эффективных приемов и средств их формирования [46].

С открытием в 2009 г. на кафедре истории России магистратуры по теории и методике обучения истории преподаватели активнее стали обращаться к исследовательским проблемам, затрагивая в своих публикациях те или иные вопросы, связанные с преподаванием ими отдельных дисциплин магистерской программы. Так, доцент О.П. Цысь, осуществляя преподавание дисциплин «Болонский процесс», «Преподавание истории за рубежом», совершив частную поездку в Канаду, опубликовала в коллективной монографии статью «О некоторых особенностях системы высшего образования в Канаде (на примере ACADIA UNIVERSITY, WOLFVILLE, N.S.)», где рассмотрела особенности системы высшего образования Канады на примере одного из рядовых провинциальных вузов, который, с одной стороны, является типичным учебным заведением, а с другой — может быть признан носителем определенной культурной и политической традиции, сформировавшейся на протяжении почти двух столетий [47].

В целом можно признать достаточной публикационную активность по указанной специальности, хотя она охватывает далеко не всех преподавателей кафедры.

Направления исследований по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, уровни общего и профессионального образования).

Основная задача изучения методических дисциплин для студентов-историков пединститута (специалисты) состояла в подготовке их к преподаванию школьных курсов истории. В этой связи стали активно разрабатываться вопросы, направленные на выявление *эффективных приемов, методов, средств, технологий обучения школьников* — это стало основным направлением исследовательской работы Л.В. Алексеевой в период с середины 1990-х до первого десятилетия 2000-х гг. [48] Апробация новых методик происходила в период педагогической практики. Совместно со студентами Л.В. Алексеева проводила эксперименты, а затем это отражалось в публикациях [49]. В результате к середине 2005 г. стало возможным подготовить к печати и опубликовать крупные учебно-методические пособия, где был обобщен опыт работы, накопленный Л.В. Алексеевой за 10 лет преподавания курса методики в Нижневарттовском пединституте [50].

С открытием магистратуры активизировались методические исследования студентов. Стали возможны полномасштабные эксперименты, которые студенты магистратуры, а затем и аспирантуры осуществляли полностью самостоятельно [51].

Вторым направлением стало обобщение и систематизация имеющихся в науке методических знаний по методике преподавания истории и обществознания. Для студентов Л.В. Алексеевой были подготовлены статьи и учебно-методические пособия, охватывавшие основные аспекты школьного преподавания истории и обществознания в их исторической ретроспективе [52].

Важнейшим направлением в рамках указанной специальности стало проведение исследований по теории и методике обучения региональной и локальной истории (ХМАО и Нижневарттовского района). Это направление активно разрабатывают Л.В. Алексеева, В.В. Мошкин, О.П. Цысь, В.В. Цысь, И.В. Святченко [53]. Своего рода некоторым итогом развития направления по теории и методике обучения истории ХМАО в рамках указанной специальности, стала подготовка методического раздела в учебном пособии, получившем гриф УМО [54].

С открытием магистратуры по Теории и методике обучения истории в 2009 г. и аспирантуры по специальности 13.00.02 (2013 г.)

началась целенаправленная исследовательская деятельность магистрантов и аспирантов по указанному направлению. Магистрантами разрабатывались следующие темы: «Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо в обучении школьников и студентов младших курсов» (Д.В. Ажгибкова), «Элективные курсы по истории в старшей школе» (Е.А. Маркина), «Лекционно-зачетно-семинарская технология в обучении истории старшеклассников» (Г.Ю. Зверева), «Формирование исследовательской компетенции школьников и студентов СПО» (Ю.Ю. Кравченко), «Региональный компонент школьного исторического образования (на материалах ХМАО—Югры)» (И.В. Святченко, В.В. Мошкин), «Электронные образовательные ресурсы в обучении школьников» (Е.В. Яковлева), «Нумизматика в школьных курсах истории» (М.М. Чореф), «Проектирование обучения истории в условиях перехода на ФГОС (по уровням образования)» (А.А. Кузнецова, Н.Н. Шевцова) и ряд других.

В данный момент аспирантами выполняются исследования по следующим темам: «Модель формирования исследовательской компетенции студентов СПО средствами истории» (Ю.Ю. Сергеева), «Инновационная модель изучения региональной и локальной истории в ХМАО—Югре» (И.В. Святченко), «Электронные образовательные ресурсы на уроках всеобщей истории (5—6 классы)» (Е.В. Яковлева), «Лекционно-зачетно-семинарская технология в обучении истории старшеклассников: базовый уровень» (Г.Ю. Зверева). Результаты исследований публикуются в материалах конференций различных уровней, в коллективных монографиях кафедры истории России, в педагогических журналах. Можно считать удачей проект, осуществленный в рамках подготовки к 20-летию юбилею высшего исторического образования в ХМАО. Проект осуществлялся в течение 2012 г. под руководством Л.В. Алексеевой и завершился изданием специального выпуска центрального методического журнала «Преподавание истории в школе» (2013. № 2), в котором были опубликованы и статьи методического характера [55].

Анализ научно-исследовательской работы кафедры по направлению «Образование и педагогические науки» показал, что не будучи ведущим по своему месту в НИР кафедры, оно, тем не менее, представляло собой ее составную часть. Анализ публикационной

активности свидетельствует, что большинство работ размещались в региональных изданиях, в реферируемых журналах было опубликовано всего несколько статей, еще меньше работ опубликовано в зарубежных изданиях. Количество публикаций преподавателей и представителей работодателей (совместителей по кафедре), а также студентов, аспирантов кафедры истории России за весь исследуемый период исчисляется тремя сотнями работ.

Список источников и литературы

1. Бондарев В.П. Бойченко О.В. Структура и динамика научной лаборатории. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/01/1214892359/Bondarev.pdf> (дата обращения: 17.12.2015).

2. См. об истории кафедры труды: Солодкин Я.Г. Первое десятилетие кафедры истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета: основные направления научного поиска // Науч. труды преподавателей кафедры истории России НГГУ. Библиогр. указатель. Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В. Труды преподавателей и аспирантов кафедры истории России о прошлом Югры и методике преподавания ее истории (К 10-летию кафедры истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета) // III Югорская полевая музейная биеннале (Ханты-Мансийск, 2008). Сб. докл. и сообщ. Ханты-Мансийск, 2010; Солодкин Я.Г., Цысь В.В., Алексеева Л.В., Прищепа А.И. Историческая наука Югры — от любительского краеведения к формированию научных школ // Преподавание истории в школе. 2013. № 2.

3. Цысь О.П. Письменные источники по истории образовательных и просветительских учреждений Севера Западной Сибири XIX — начала XX вв. Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории: Кол. моногр. Нижневартовск, 2010. Ч. 5.

4. См.: Цысь О.П. Становление начального школьного образования в Сургутском уезде во второй половине XIX века // Северный регион: наука, образование, культура. Научный и культурно-просветительский журнал. 2007. № 1 (15); Цысь В.В., Цысь О.П. О численности обучающихся в школах Тобольского Севера в конце XVIII — начале XX вв. Пять столетий Югры: проблемы и решения, итоги и перспективы: Кол. моногр. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2015. Ч. 5.

5. См.: Цысь В.В., Цысь О.П. Организация управления школами Севера Западной Сибири в XIX — начале XX вв. // Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и новации: Сб. науч. ст. Екатеринбург, 2009. Ч. 2.

6. См.: Цысь В.В., Цысь О.П. Школьное образование на Севере Западной Сибири в XIX — начале XX вв. (историография вопроса). Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории:

Кол. моногр. Нижневартовск, 2008. Ч. 3; Цысь В.В., Цысь О.П. Становление школьной системы на Севере Западной Сибири в 1810 — начале 1880-х гг. // Пять столетий Югры: Проблемы и решения, итоги и перспективы: Кол. моногр. Нижневартовск, 2011; Цысь В.В. Школы Югры во второй половине XVIII — начале XIX вв. // Ежегодник Нижневартовского краеведческого музея. Нижневартовск, 2012. Вып. 2.

7. См.: Цысь О.П. Первое педагогическое учебное заведение на Севере Западной Сибири (из истории Березовской второклассной учительской женской школы) // Шатиловские чтения: Мат-лы XII краеведческой конф. Нижневартовск, 2008.

8. См.: Цысь О.П. Финансовые основы развития начального школьного образования на Тобольском Севере в конце XIX — начале XX в. Документ в контексте универсальных практик: Сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф., посвященной истории отечественного образования. Тюмень, 2014.

9. См.: Цысь О.П. Награждения и поощрения педагогов начальных школ Севера Западной Сибири во второй половине XIX — начале XX вв. // Шатиловские чтения: Мат-лы XIII краеведческой конф. Нижневартовск, 2010.

10. См.: Цысь О.П. Профессиональное образование в школах севера Западной Сибири в конце XIX — начале XX вв. // Меншиковские чтения — 2007: Сб. ст. Березово, 2008.

11. См.: Цысь О.П. О начальном народном образовании в Тобольской епархии и участии в нем духовенства в 1880—1890-е гг. // Духовная судьба России и цивилизация XXI века (V Рождественские чтения): Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. (Тюмень, 6—7 февраля 2006 г.). Тюмень, 2006; Цысь О.П. Организация и деятельность церковно-приходских школ Тобольской епархии в конце XIX в. // Земля Тюменская: Ежегодник Тюменского областного краеведческого музея: 2006. Тюмень, 2007. Вып. 20.

12. См.: Цысь В.В., Цысь О.П. Образование и просвещение на Севере Западной Сибири в XIX — начале XX вв. Моногр. Нижневартовск, 2011.

13. См.: Алексеева Л.В. Национальные кадры в северных районах Уральской области в начале 1930-х гг. // Культура и интеллигенция сибирской провинции в XX веке. Новосибирск, 2000; Алексеева Л.В. Национальные кадры в северных районах // Югра. 2001. № 1; Алексеева Л.В. К вопросу о создании кадров национальной интеллигенции в северных округах Западной Сибири (1920—1930-е годы) // Проблемы духовности в истории культуры и образования. Нижневартовск, 2001.

14. См.: Алексеева Л.В. Формирование сети школ на Тобольском Севере в начале 1920-х гг. // Словцовские чтения — 2002. Тюмень, 2002; Алексеева Л.В. Школы Тобольского Севера и политпросветучреждения после районирования на Урале (1924—1925 гг.) // Тез. докл. межрегион.

науч.-практ. конф., посвященной 50-летию историко-правоведческого фак. Курганск. гос. ун-та. Курган, 2002.

15. См.: Алексеева Л.В. Социокультурная политика советской власти на Обь-Иртышском Севере (1920—1941 гг.): Приоритеты, формы осуществления и результаты. Моногр. Екатеринбург, 2003.

16. См.: Алексеева Л.В. Педучилища Северо-Западной Сибири в конце 1930-х — 1941 годах // Три века сибирской школы: Тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. Тюмень, 2001.

17. См.: Алексеева Л.В. О роли института народов Севера в подготовке национальных кадров Ямала в 1930-е гг. // Словцовские чтения — 2001. Тюмень, 2001; Алексеева Л.В. О роли института народов Севера в подготовке национальных кадров Ямала в 1930-е гг. // Актуальные вопросы истории Сибири. III науч. чтения памяти проф. А.П. Бородавкина. Барнаул, 2002; Алексеева Л.В. Источники по изучению проблемы подготовки кадров национальной интеллигенции для Севера Западной Сибири (1920—1930 гг.) // Документ. Архивный документ. Исторический источник. Тюмень, 2002; Алексеева Л.В. Подготовка национальной интеллигенции в институте народов Севера в 30-е гг. XX в. (на примере национальных округов севера Западной Сибири) // Культура и интеллигенция меняющихся регионов России: XX век. Интеллектуальные диалоги: XXI век. Россия — Сибирь — Казахстан. Мат-лы VI Всерос. науч. и науч.-практ. конф. с международным участием (Омск, 3—5 октября 2006 г.). Омск, 2006.

18. См.: Алексеева Л.В. Материально-бытовая неустроенность жителей Остяко-Вогульского национального (Ханты-Мансийского) округа в 1930-х гг. // Быт как фактор экстремального влияния на историко-психологические особенности поведения людей. СПб., 2007. Ч. 2.

19. Мошкин В.В. Крестьянская ссылка на Обь-Иртышский Север (1930—1933 гг.): Дис. ... канд. ист. наук. Нижневартовск, 2008.

20. См.: Казакова Н.С. Государственная политика по просвещению населения Ханты-Мансийского национального округа в 1931—1941 гг.: Дис. ... канд. ист. наук. Нижневартовск, 2009.

21. См., например: Салимова Н.С. Исторические источники по истории советского детства в годы войны и послевоенный период (на материалах Ханты-Мансийского округа) // Пять столетий Югры: Проблемы и решения, итоги и перспективы: Кол. моногр. / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. IV; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Размещение ленинградских детских домов в период эвакуации на территории Ханты-Мансийского национального округа // Пять столетий Югры: Проблемы и решения, итоги и перспективы: Кол. моногр. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. 4; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Размещение ленинградских детских домов в период эвакуации на территории Ханты-Мансийского национального округа // Клио.

2014. № 7 (91). Июль; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Эвакуированные ленинградские дети в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны // Институты развития демографической системы общества: V Уральский демографический форум (г. Екатеринбург, 5—6 июня 2014 г.). Екатеринбург, 2014; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Эвакуированные детские учреждения в Западной Сибири в Ханты-Мансийском национальном округе (1941—1942 гг.) // Актуальные проблемы современного образования. Науч.-метод. тр. / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2014. Вып. 1; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. О проблеме обеспечения питанием детдомовцев, эвакуированных из Ленинграда в Ханты-Мансийский округ РСФСР в годы Великой Отечественной войны // Казахское государство и Евразийское пространство: история и современность: Сб. мат-лов XI Евразийского науч. форума. Астана, 2014; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. О некоторых аспектах материально-бытового положения воспитанников детских домов в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны (1941—1945) // Исторические вызовы и ответы Западной Сибири: Мат-лы регион. науч. конф. (г. Сургут, 4 декабря 2014 г.). Сургут, 2014; Алексеева Л.В., Букренева К.Г. О некоторых проблемах организации учебно-воспитательного процесса в детских домах, эвакуированных из Ленинграда на территорию Ханты-Мансийского национального округа в годы Великой Отечественной войны // Зыряновские чтения — 2014: XII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Курган, 11—12 декабря 2014 г.). Курган, 2014.

22. См.: Букренева К.Г. Эвакуированные ленинградские детские дома в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны: Дис. ... канд. ист. наук. Нижневартовск, 2015.

23. См.: Алексеева Л.В. Учительские кадры Ларьякского района в 1946—1947 гг. // Д.И. Менделеев и Сибирь: история и современность: Мат-лы Всерос. менделеевских чтений. Тобольск, 1999.

24. См.: Алексеева Л.В., Бабушкина С.Л. О создании профтехучилищ в г. Нижневартовске // «Мира не узнаешь, не зная края своего»: Мат-лы X краеведческих чтений. Нижневартовск, 2006.

25. См.: Алексеева Л.В., Бабушкина С.Л. О становлении системы профтехобразования в Тюменской области (1960-е гг.) // Деятельностное понимание культуры как вида человеческого бытия: Мат-лы IV междунар. конф. (8—9 декабря 2006 г.). Нижневартовск, 2006; Алексеева Л.В., Бабушкина С.Л. Деятельность учреждений начального профессионального образования Тюменской области по подготовке квалифицированных рабочих для нефтяных районов севера Западной Сибири // Начальное и среднее профессиональное образование Югры. Ханты-Мансийск, 2007. Вып. 2.

26. См.: Цысь О.П. Образование и культура в Нижневартовском районе при переходе от социализма к рыночной экономике (1990-е гг.) //

Пять столетий Югры: Проблемы и решения, итоги и перспективы: Кол. моног. Нижневартовск, 2013. Ч. 3; Цысь О.П. Об особенностях развития образования в Нижневартовском районе на современном этапе // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 8 февраля 2013 г.). Нижневартовск, 2013. Ч. II: История идей и история общества. Теория, история, историография и методы исторического исследования. Проблемы отечественной истории.

27. См.: Алексеева Л.В. О необходимости обновления отечественного образования // Социально-экономические проблемы регионального развития в условиях глобализации: Докл. и сообщ. регион. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 16 мая 2007 г.). Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В. Качество образования в вузе как многомерное понятие // Совершенствование структуры вузовских элементов систем обеспечения качества подготовки специалистов НГГУ: Ст., тез., мат-лы. Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В. О необходимости обновления отечественного образования, или Почему началась его модернизация? // Проблемы истории культуры. Нижневартовск, 2008. Вып. 5. Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.И. Полищук, Я.Г. Солодкин; Алексеева Л.В. Высшее образование и наука в России: к дискуссии о современном состоянии, тенденциях и перспективах // Производственная практика: проблемы и перспективы: Мат-лы IV регион. (заочн.) науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 30 марта 2008 г.) / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2009; Алексеева Л.В. О псевдоинновациях вообще и в образовании в частности // Специфика форм реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования. Вопросы теории и практики: Мат-лы VIII Всерос. науч.-практ. конф.-семинара «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 14 ноября 2012 г.). Нижневартовск, 2013; Алексеева Л.В. О проблеме оценки труда ученого в России и необходимости мониторинга качества научных результатов в Нижневартовском государственном университете // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов. Кол. моног. / Под общ. ред. д-ра ист. наук, проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2015. Ч. 2.

28. См.: Алексеева Л.В. Современная реформа исторического образования: достижения и проблемы // Образование и права личности: глобальные и региональные проблемы и перспективы. Нижневартовск, 2000. Ч. 2; Алексеева Л.В. Современное историческое образование в контексте радикальных реформ // Пять столетий Югры: Проблемы и решения, итоги и перспективы. Кол. моногр. Нижневартовск, 2011.

29. См.: Алексеева Л.В. О гуманизме в школьном образовании: из века двадцатого — в двадцать первый // IV Марксовские чтения. Проблемы

социального гуманизма: история и современность: Мат-лы республиканской очно-заочн. науч. конф. Нижневартовск, 2004; Алексеева Л.В. Эпоха качества: наступит ли она в школьном образовании? // Качество образования: единство обучения, воспитания и развития: Мат-лы окр. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2006; Алексеева Л.В. О проблеме гуманизации образовательной среды в современной школе // Историческая наука и историческое образование как факторы гуманизации общества: XVI Всерос. ист.-пед. чтения. Екатеринбург, 2012. Ч. 1; Алексеева Л.В. К вопросу о гуманизации образовательной среды в современной школе // Актуальные проблемы современного образования. Науч.-метод. тр. / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2014. Вып. 1; Алексеева Л.В. О проблеме возрастной одаренности и направлениях работы с одаренными школьниками // Там же.

30. См.: Алексеева Л.В. На пути к университету и университетскому городу: необходимые и возможные трансформации // Производственная практика: проблемы и перспективы: Мат-лы II регион. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В. О сильной корпоративной культуре как условии развития организации и необходимости работы по ее формированию в НГГУ // Производственная практика: проблемы и перспективы: Мат-лы III регион. (заочн.) науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 30 марта 2007 г.). Нижневартовск, 2008.

31. См.: Сапожникова Н.В. О некоторых проблемах исторического образования и формирования историка-профессионала // Вспомогательные исторические дисциплины. Сб. тез. в честь Е.И. Каменцевой. М., 2001; Сапожникова Н.В. «Малая история» и проблемы исторического образования. Воспитание и обучение // Традиции, инновации, результативность: Мат-лы IX обл. науч.-практ. конф. ПОИПКРО. Псков, 2002; Сапожникова Н.В. О новых проекциях исторического образования. Формы сотрудничества с муниципальным учреждением «Этнографический музейный комплекс» // Русские в Сибири: Тез. докл. и сообщ. V науч.-практ. конференции. Нижневартовск, 2003.

32. См.: Сапожникова Н.В. Базовые ценности и проблемы духовно-патриотического воспитания молодежи ХМАО—Югры // «Имею честь достойно Родине служить»: Мат-лы окр. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 3 марта 2006 г.). Нижневартовск, 2006; Сапожникова Н.В. О 60-летию Великой Победы советского народа в войне с фашизмом и интегративно-гуманитарных проекциях исторического образования в педагогическом университете // Память и будущее: дискуссионные проблемы истории Второй мировой войны: Мат-лы регион. науч.-практ. конф., посвященной 60-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг. (г. Нижневартовск, 6 мая 2005 г.). Нижневартовск, 2006; Сапожникова Н.В. Гражданско-патриотическое воспитание

молодежи в вузе и авторский проект молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее» // «Имею честь достойно Родине служить»: Мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 26 апреля 2007 г.). Нижневартовск, 2007; Сапожникова Н.В. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание в вузе: авторский проект молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее»: «говорящая» «Книга Памяти» // Молодежь и дети в войнах и военных конфликтах XX в.: Междунар. науч.-практ. конф. (К 65-летию Курской битвы) (г. Курск, 23—24 апреля 2008 г.). Курск, 2010; Сапожникова Н.В. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание в вузе: авторский проект молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее»: «говорящая» «Книга Памяти» // «Имею честь достойно Родине служить»: Мат-лы III окр. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2008; «Говорящая» «Книга Памяти» как «эхо несостоявшегося детства». Кол. проект / Под ред. Н.В. Сапожниковой. Нижневартовск, 2010; Сапожникова Н.В. Презентация «Книги Памяти» как «эха несостоявшегося детства» (на материалах судеб бывших малолетних узников концлагерей, проживающих в Нижневартовском регионе) // «Имею честь достойно Родине служить»: Мат-лы IV регион. науч.-практ. конф., посвященной 65-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Нижневартовск, 7 мая 2010 г.). Нижневартовск, 2010; Сапожникова Н.В. Методика гражданско-патриотического воспитания в университете: инновационно-проектные технологии в курсах исторических дисциплин // VIII Ушаковские чтения. Мурманск, 2012; Сапожникова Н.В. Алгоритм формирования гражданственности и патриотизма в период фундаментальной перестройки российской образовательной модели XXI в. // Навечно в памяти народной: Тез. VI науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 27 апреля 2012 г.). Нижневартовск, 2012.

33. См.: Кравченко Ю.Ю. Учебно-исследовательская деятельность по истории во внеурочное время в основной школе как необходимое условие формирования инновационного потенциала школьников. Маг. дис. Нижневартовск, 2013; Кравченко Ю.Ю. Исследовательская компетенция школьников в контексте инновационного развития образования // Нижневартовский район в судьбах Югры и России: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 85-летию со дня образования Нижневартовского района. Нижневартовск, 2013.

34. См.: Алексеева Л.В. О программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006—2010 годы» // «Имею честь достойно Родине служить». Проблемы духовности современного общества и патриотического воспитания молодежи ХМАО: направления и перспективы. Нижневартовск, 2006; Алексеева Л.В. Положительное влияние преподавателей на студентов как важнейшее условие воспитания в вузе // Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири: современное состояние, перспективы развития: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2005.

35. См.: Алексеева Л.В. Современная реформа школьного исторического образования: региональный аспект, достижения и нерешенные проблемы // Западная Сибирь: проблемы истории и историографии: Тез. докл. и сообщ. регион. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2000; Цысь О.П. Полевые исследования музея народного просвещения Нижневартовского района // Вторая Югорская полевая музейная биеннале: Сб. докл. и сообщ. науч.-практ. конф. «Роль полевых исследований в сохранении исторического и культурного наследия Югры». Ханты-Мансийск, 2008.

36. См.: Сапожникова Н.В. Проблемы региональной вузовской молодежной политики в условиях реформирования высшей школы: год 2010-й (на примере НГГУ) // Социальные проблемы малых городов: Мат-лы IV Всерос. науч. конф. (г. Прокопьевск, Кемерово, 16 апреля 2010 г.). Кемерово, 2010; Сапожникова Н.В. К вопросу социальной адаптации вузовской молодежи в условиях «дикого российского капитализма» // Экономические и правовые аспекты регионального развития: история и современность: Мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. Елабуга, 2010; Сапожникова Н.В. Социализация вузовской молодежи в контексте проблемы воспитания патриота // Социальные чтения — 2011: III науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2011.

37. См.: Алексеева Л.В. Методика преподавания истории: контрольные работы для студентов-заочников. Нижневартовск, 1999; Алексеева Л.В. Методика преподавания истории: планы практических занятий для студентов пединститутов. Нижневартовск, 1999; Алексеева Л.В. Методика преподавания истории: планы семинарских занятий для студентов пединститутов. Нижневартовск, 1999; Алексеева Л.В. Теория и методика обучения истории и обществознанию: Метод. пособие для студентов гуманитар. фак. (отделение «История»). Нижневартовск, 2005; Алексеева Л.В. О научных основах реализации принципа наглядности при изучении курса МПИ в пединституте // Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Нижневартовск, 2005; Терентьева Н.В. Задачи и содержание педагогической практики студентов гуманитарного факультета отделения «История»: Метод. рекомендации. Нижневартовск, 2005; Алексеева Л.В. Современная теория и методика обучения истории и обществознанию в общеобразовательной школе в условиях модернизации (Мат-лы для курсов повышения квалификации учителей истории и обществознания). Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В. Учебная программа курса «Теория и методика обучения истории». Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В. Теория и методика обучения истории и обществознанию в условиях современной образовательной парадигмы (Мат-лы для курсов повышения квалификации учителей истории и обществознания ХМАО—Югры и ЯНАО) //

Производственная практика: проблемы и перспективы: Мат-лы IV регион. (заочн.) науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 30 марта 2008 г.) / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2009.

38. См.: Алексеева Л.В. О необходимости корректировки содержания и методики преподавания учебных дисциплин ООП магистратуры «Теория и методика обучения истории» в Нижневартовском государственном университете // Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики: Мат-лы X Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 6 ноября 2014 г.) / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. Нижневартовск, 2015; Алексеева Л.В. 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 // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов. Кол. моногр. / Под общ. ред. д-ра ист. наук, проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2015. Ч. 2; Алексеева Л.В. О необходимости корректировки содержания программы аспирантуры высшего образования 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история, общее и профессиональное образование) в Нижневартовском государственном университете // Современный педагог-историк: актуальные проблемы профессиональной подготовки и профессиональной деятельности: Ежегодник. Сб. статей. Екатеринбург, 2015.

39. См.: Сапожникова Н.В. Современные проблемы модернизации российского образовательного пространства // Педагогический проект — 2012. Кол. моногр. Ростов н/Д, 2012.

40. См.: Алексеева Л.В. Мониторинг академической подготовки студентов-историков по дисциплине «Теория и методика обучения истории и обществознанию» // Мониторинг региональной модели исторического общего и профессионального образования: IX Всерос. историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2005. Ч. 2; Алексеева Л.В. Отражение проблем, методов преподавания истории в трудах ученых ГДР 1960-х гг. // Немцы на Урале и в Сибири (XVI—XX вв.): Мат-лы науч. конф. «Германия — Россия: исторический опыт межрегиональных взаимодействий». Екатеринбург, 2001.

41. См.: Алексеева Л.В. Методика изучения исторической личности: традиции и поиск новых подходов в современной дидактике истории // XV Всерос. историко-педагогические чтения «Личность в истории: теоретико-методологические и методические аспекты». Екатеринбург, 2011;

Алексеева Л.В. Нейт Георгиевич Дайри о проблемном уроке истории // Тез. докл. и сообщ. I магистерской регион. науч.-метод. конф. (г. Нижневартовск, 3 декабря 2011 г.) / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2011. Электрон. изд.

42. См.: Алексеева Л.В. Интерактивное обучение в преподавании социально-экономических дисциплин // Учебно-методические материалы по дисциплинам исторического цикла. Нижневартовск, 2010; Алексеева Л.В. Деловые игры в подготовке студентов-историков // Тез. докл. и сообщ. I магистерской регион. науч.-метод. конф. (г. Нижневартовск, 3 декабря 2011 г.) / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Электрон. изд.

43. См.: Алексеева Л.В. О ситуационном моделировании (к постановке вопроса) // II Уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 1998; Алексеева Л.В. О роли ситуационного моделирования в формировании профессиональных умений студентов-историков // Проблемы повышения качества подготовки учителей: Мат-лы междунар. науч. конф. Шуя, 1999; Алексеева Л.В. О методической подготовке студентов-историков // Технологии и методики в преподавании и обучении истории: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. Сургут, 2001; Алексеева Л.В. Об изучении технологии развития критического мышления студентами-историками НГГУ // 80 лет Ханты-Мансийскому автономному округу: вехи истории (г. Нижневартовск, 10 декабря 2010 г.). Нижневартовск, 2010; Алексеева Л.В. Изучение технологии развития критического мышления студентами-историками Нижневартовского государственного гуманитарного университета // III исторические чтения Томск. гос. пед. ун-та: Мат-лы междунар. науч. конф. (11—12 ноября 2010 г.). Томск, 2011; Алексеева Л.В. Методическая подготовка студентов-историков в Нижневартовском государственном университете: от знаний и умений — к компетенциям // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Мат-лы Всерос. науч. конф., посвященной 20-летию высшего исторического образования в ХМАО—Югре (г. Нижневартовск, 24—25 октября 2013 г.) / Отв. ред. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск, 2013.

44. См.: Алексеева Л.В. Подготовка учителя истории в условиях модернизации образования и в контексте рекомендаций Совета Европы // Россия в XVI—XX вв.: проблемы истории, историографии, источниковедения: Мат-лы Всерос. науч. конф. Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В. Гуманистические ориентиры в подготовке учителя истории в условиях модернизации образования и в контексте рекомендаций Совета Европы // VI марксовские чтения. Россия сегодня. Гуманизация социально-экономических отношений: Мат-лы междунар. науч. конф., посвященной памяти проф. В.Д. Жукоцкого (г. Нижневартовск, 6 марта 2008 г.). Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В. Гуманистические ориентиры в подготовке

учителя истории в условиях модернизации образования и в контексте рекомендаций Совета Европы // История как ценность и ценностное отношение к истории. XIV Всерос. историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2010; Алексеева Л.В. О сотрудничестве кафедр истории России НГПИ и методического объединения учителей истории школы № 43 г. Нижневартовска в период практик // Производственная практика: проблемы и перспективы. Нижневартовск, 2006; Алексеева Л.В. Об изучении государственных символов РФ в общеобразовательной школе // Проблемы духовности современного общества и патриотического воспитания молодежи ХМАО: направления и перспективы: Мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В. Об освоении технологии разноуровневого обучения студентами-историками НГГУ // Северо-Западная Сибирь в прошлом и настоящем: Сб мат-лов регион. науч.-практ. конф., посвященной 35-летию г. Нижневартовска. Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В. К вопросу о подготовке учителя истории в условиях модернизации образования и в контексте рекомендаций Совета Европы // Обучение, воспитание, развитие учащейся молодежи в условиях поликультурного пространства России: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 3—4 апреля 2008 г.). Нижневартовск, 2008.

45. См.: Алексеева Л.В. О подготовке будущих учителей к работе в профильных и предпрофильных классах (на примере образовательной области «обществознание») // Производственная практика: проблемы и перспективы: Мат-лы II регион. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В., Кострицкая О.В. Технология разработки элективных курсов // Производственная практика: проблемы и перспективы. Нижневартовск, 2007; Алексеева Л.В. О подготовке будущих учителей истории к работе в профильных и предпрофильных классах (на примере НГГУ) // Образование и культура как фактор развития региона: Мат-лы Всерос. Менделеевских чтений (22—24 ноября 2007 г.). Тобольск, 2007; Сапожникова Н.В. Элективный курс в школьном образовании как поликультурный «ключ с правом передачи» // Элективные курсы в школьном образовании: Мат-лы науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2008; Сапожникова Н.В. Элективный курс «Институт дипломатии в истории международных отношений» в общеобразовательной школе: степень внимания и понимания // Там же; Алексеева Л.В. Профильность в школьном юридическом образовании // Проблемы внедрения и преподавания элективных курсов по социогуманитарным дисциплинам в предпрофильном и профильном обучении школьников: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 28 марта 2008 г.). Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В., Маркина Е.А. О профессиональных качествах педагогов, разрабатывающих и преподающих элективный курс в профильной школе // Культура, наука, образование. Проблемы и перспективы: Мат-лы Всерос.

науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 7—8 февраля 2012 г.) / Отв. ред. А.В. Коричко. Нижневартовск, 2012. Ч. 2: Образование. Педагогика. Психология; Алексеева Л.В. Возможности дополнительного образования для повышения качества методической подготовки учителей истории // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО—Югры и НВГУ: Мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 26 марта 2013 г.) / Отв. ред. Г.А. Артемьева. Нижневартовск, 2013; Алексеева Л.В. О проблеме методической компетентности учителя истории // Актуальные проблемы современного образования: Науч.-методич. тр. / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск, 2014. Вып. 1.

46. См.: Алексеева Л.В. О роли педагогической практики в формировании профессионально значимых умений студентов-историков // Учитель истории в начале XXI в.: содержание и технологии подготовки и повышения квалификации в условиях модернизации педагогического образования. Ярославль, 2004; Алексеева Л.В. Концептуальные подходы к организации и проведению педагогической практики студентов-историков // Практика как элемент подготовки специалистов в истории высшего профессионального образования: Мат-лы конф. Нижневартовск, 2004; Алексеева Л.В. О некоторых аспектах управления педагогической практикой в контексте стратегического развития вуза // Производственная практика: проблемы и перспективы. Нижневартовск, 2006.

47. См.: Цысь О.П. О некоторых особенностях системы высшего образования в Канаде (на примере ACADIA UNIVERSITY, WOLFVILLE, N.S.) // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов: Кол. моногр. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. 1.

48. См.: Алексеева Л.В. О ролевой игре как эффективном средстве изучения и понимания прошлого // III Уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 1999; Алексеева Л.В. Ретроспективные ролевые игры // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX—XXI вв.: Всерос. IV уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2000; Алексеева Л.В. К вопросу о стандартах школьного исторического образования // Педагогический мониторинг образовательного процесса. Шадринск, 2000. Ч. 2; Алексеева Л.В. О демонстрационных пособиях по истории Н. Стрковой // Народное образование в XXI в. М., 2001; Алексеева Л.В. К вопросу о гуманизации школьного исторического образования // Исследования эколого-географических проблем природопользования для обеспечения территориальной организации и устойчивости развития нефтегазовых регионов России: теория, методы, практика. Нижневартовск, 2001. Ч. 2.

49. См.: Алексеева Л.В. К вопросу о видеосредствах в обучении истории // Современные методы в современном преподавании: Мат-лы

учительской конф. М., 2001; Алексеева Л.В. К вопросу о гуманизации исторического содержания // Гуманизация образования в XXI в. Шадринск, 2001; Алексеева Л.В. К вопросу о видеосредствах в обучении истории // Многокультурное измерение исторического образования: теория и практика: V Уральские Всерос. историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2001; Алексеева Л.В. К вопросу о видеосредствах в обучении истории // Преподавание истории в школе. 2001. № 4; Алексеева Л.В. Вводные уроки: их роль и место в обучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 7; Алексеева Л.В. Вводные уроки: роль и место в обучении истории (традиции и современность) // VI Всерос. историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2002; Алексеева Л.В., Конышева И.И. О мониторинге учебных достижений школьников по истории // 10 лет высшего исторического образования в ХМАО. Нижневартовск, 2002; Алексеева Л.В. Формирование толерантности у школьников средствами историко-обществоведческих дисциплин // Проблемы всеобщей истории в преподавании обществознания: межпредметные связи. Нижневартовск, 2006; Алексеева Л.В. Структурирование учебного материала по истории: виды и способы // Роль исторического образования в формировании исторического сознания общества: XI междунар. историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2007. Ч. 2; Алексеева Л.В. Вопросно-ответная форма организации самостоятельной работы учащихся 8 класса по обществознанию с учебником (применительно к курсу «Введение в обществознание») // Производственная практика: проблемы и перспективы: Мат-лы III регион. (заочн.) науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 30 марта 2007 г.). Нижневартовск, 2008; Алексеева Л.В. Методика преподавания истории с использованием цифровых образовательных ресурсов // Разработка и методика применения в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов. Практика экспертизы и рецензирования ЦОР в НГГУ. Нижневартовск, 2009; Алексеева Л.В. Мониторинг учебных достижений школьников по истории в старшей школе (базовый уровень): этапы разработки // Актуальные вопросы изучения отечественной истории, теории и методики ее преподавания: Мат-лы II научно-методического семинара студентов, аспирантов и преподавателей, посвященного Году российской истории (г. Нижневартовск, 15 декабря 2012 г.). Нижневартовск, 2013; Алексеева Л.В. Еще раз к вопросу о методике изучения исторической личности: традиции и поиск новых подходов в современной дидактике истории // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики: Мат-лы IX Всерос. науч.-практ. конф.-семинара «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 7 ноября 2013 г.) /

Отв. ред. Е.В.Ковалевская. Нижневартовск, 2014; Алексеева Л.В. Отражение прошлого Казахстана XVIII—XIX вв. в российских школьных учебниках истории для основной школы и некоторые проблемы изучения // «Ұлттық тарихты зерттеу мен оқытудың қазіргі кезеңдегі өзекті мәселелері»: Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының баяндамалар жинағы / Жалпы ред. басқарған Е.Б. Сыдықов. Астана, 2014.

50. Алексеева Л.В. Школьное обществознание: история, теория и проблемы методики обучения: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2005; Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2005.

51. См.: Кравченко Ю.Ю., Алексеева Л.В. Отечественные дидакты о понятии «Учебно-исследовательская деятельность школьников» // Культура, наука, образование. Проблемы и перспективы: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 7—8 февраля 2012 г.) / Отв. ред. А.В. Коричко. Нижневартовск, 2012. Ч. 2: Образование, педагогика, психология; Алексеева Л.В., Яковлева Е.В. О некоторых важных аспектах использования электронных учебников в образовательном пространстве школы // XVII регион. студ. науч. конф. Нижневарт. гос. ун-та: Ст. докл. (г. Нижневартовск, 2—3 апреля 2015 г.) / Отв. ред. А.В.Коричко. Нижневартовск, 2015; Алексеева Л.В., Мошкина Е.В. Методика работы с документами на уроках истории (по трудам советских методистов) // Там же; Алексеева Л.В., Мошкин В.В. Методы и приемы по формированию исследовательских умений школьников по истории // Там же.

52. См.: Алексеева Л.В. Советские методисты-историки об изучении вопросов культуры в школьных курсах истории // Деятельностное понимание культуры как вида человеческого бытия. Материалы I междунар. науч. конф. Нижневартовск, 2003; Алексеева Л.В. 30 вопросов и ответов по теории и методике преподавания истории: Мат-лы для подготовки к экзаменам. Нижневартовск, 2004; Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: теория и методика: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2010; Алексеева Л.В. О проблеме формирования инновационного потенциала школьников и студентов: требования эпохи и особенности российской действительности // Пять столетий Югры: проблемы и решения, итоги и перспективы: Кол. моногр. / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2012. Ч. 2. Разд. 4. Гл. 1.

53. См.: Алексеева Л.В. К вопросу о национально-региональном компоненте исторического образования // Региональный компонент в содержании высшего профессионального образования: проблемы и перспективы: Мат-лы окр. науч.-практ. конф. СПб., 2002. Вып. 5; Алексеева Л.В. К вопросу о преподавании истории Северо-Западной Сибири, или Еще

раз о национально-региональном компоненте // *Философия. Наука. Образование. Национально-региональный компонент в исследовании и преподавании: Кол. моногр. Екатеринбург, 2004. Ч. 3; Цысь В.В., Кириллова Л.П. Рабочая тетрадь к учебнику «История ХМАО с древности до наших дней»: для учащихся 11 кл. Ханты-Мансийск, 2013; Цысь В.В., Кириллова Л.П. Рабочая тетрадь к учебнику «История ХМАО с древности до наших дней»: для учащихся 10 кл. Ханты-Мансийск, 2013; Алексеева Л.В., Святченко И.В. Изучение региональной истории в общеобразовательных школах Ханты-Мансийского автономного округа и необходимость создания модели регионального исторического образования // *Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов: Кол. моногр. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. 1, и др.**

54. См.: Цысь В.В., Алексеева Л.В., Мошкин В.В., Цысь О.П., Салимова Н.В. *Историческое краеведение: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по ОПОП 44.03.01 — Педагогическое образование, профиль «Историческое образование», 46.03.01 — История. Нижневартовск, 2015.*

55. См.: Салимова Н.С. *Начало присоединения Западной Сибири к России (конец XVI в.). Разработка урока для VI класса, посвященного походу Ермака в Сибирь // Преподавание истории в школе. 2013. № 2; Сапожникова Н.В. Эпистолярное наследие России в истории русской культуры XIX — начала XX века (профильный уровень, X класс) // Там же, и др.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ажгибкова Дарья Владимировна — учитель экономики МОСШ № 6 (г. Нижневартовск), магистр социально-экономического образования; e-mail: tcdr@yandex.ru

Алексеева Любовь Васильевна — профессор кафедры истории России Нижневартовского государственного университета, доктор исторических наук, профессор; e-mail: lvalexeeva@mail.ru

Вяземский Евгений Евгеньевич — заведующий кафедрой методики преподавания истории Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, профессор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: viazemskiy@mail.ru

Зверева Галина Юрьевна — учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 2; аспирант кафедры истории России Нижневартовского государственного университета, магистр педагогического образования; e-mail: galina.zvereva2000@mail.ru

Ковешникова Ольга Тимофеевна — доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения Волгоградского государственного социально-педагогического университета, кандидат педагогических наук; e-mail: koveshnja@mail.ru

Майбурова Саида Алимурадкызы — учитель истории МОСШ № 34 г. Нижневартовска, студентка магистратуры кафедры истории России Нижневартовского государственного университета; e-mail: muradova_saida@mail.ru

Мошкин Виктор Викторович — кандидат исторических наук, учитель истории Зайцевореченской общеобразовательной средней школы; e-mail: rakist@yandex.ru

Мошкина Екатерина Викторовна — студентка бакалавриата кафедры истории России Нижневартовского государственного университета; e-mail: kamoshkina@mail.ru

Салимова Наталья Сергеевна — преподаватель истории Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа, кандидат исторических наук; e-mail: cleo27@yandex.ru

Святченко Инна Владимировна — аспирант кафедры истории России Нижневартковского государственного университета; e-mail: inn111980@mail.ru

Терентьева Наталья Владимировна — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Нижневартковского государственного университета; e-mail: 9222552226@mail.ru

Хлытина Ольга Михайловна — и.о. заведующего кафедрой отечественной и всеобщей истории, кандидат педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: khlytina@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

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

*Глава 1. Вызовы XXI века, ведущие тенденции развития
общего исторического образования и задачи
подготовки учителей истории для современной школы..... 8*

*Глава 2. Гражданское самоопределение старшеклассников
как личностный результат обучения истории
и обществознанию в контексте ФГОС..... 24*

Раздел 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ, ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

*Глава 1. Трудности в обучении школьников истории:
психологический аспект 58*

*Глава 2. Опыт применения технологии развития критического
мышления через чтение и письмо в школах России 70*

*Глава 3. Оценка профессиональных компетенций будущих
учителей истории: диагностический инструментарий 80*

*Глава 4. Об особенностях преподавания общеобразовательных
дисциплин в учреждениях профессионального
образования в условиях введения ФГОС
среднего общего образования..... 96*

*Глава 5. Роль лекционно-семинарско-зачетной технологии
в повышении качества образования..... 104*

*Глава 6. Формирование исследовательских умений и навыков
школьников в работе с документальными источниками
на первой и второй ступенях общего образования..... 119*

Раздел 3. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

- Глава 1.* Реализация гражданско-патриотического воспитания в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре посредством внедрения регионального компонента исторического образования в образовательные школы округа 133
- Глава 2.* Региональные практики по организации изучения школьниками истории края в условиях модернизации исторического образования 140
- Глава 3.* Современные теоретико-методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС 149

Раздел 4. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУКА: ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

- Глава 1.* О проблеме построения содержания подготовки аспирантов в современных условиях 155
- Глава 2.* Научно-исследовательская работа кафедры истории России Нижневартковского государственного университета по направлению «Образование и педагогические науки» 167
- Сведения об авторах 191

Научное издание

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

Коллективная монография

Часть 3

Редактор Н.В. Титова
Технический редактор Е.В. Ломакина

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 18.04.2016
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12,25
Тираж 300 экз. Заказ 1756

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

