

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

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

Коллективная монография

Часть 4



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2017

ББК 63.3(0)

А 43

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Авторы:

Л.В. Алексеева (разд. 1, гл. 3; разд. 4, гл. 1–2);
Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова (разд. 1, гл. 1);
Н.Л. Гарифуллина (разд. 2, гл. 1); *О.А. Бытко* (разд. 4, гл. 4);
Н.М. Захожая, Н.В. Фролова (разд. 3, гл. 3); *О.Т. Ковешникова* (разд. 2, гл. 3);
В.В. Мошкин, Е.В. Голоднова (разд. 4, гл. 5); *Н.С. Салимова* (разд. 2, гл. 4);
Н.В. Сапожникова (разд. 3, гл. 2); *И.В. Святченко* (разд. 4, гл. 3),
Н.В. Терентьева (разд. 3, гл. 1); *О.М. Хлытина, О.Н. Сидорчук* (разд. 2, гл. 2);
О.П. Цысь, В.В. Цысь (разд. 1, гл. 2)

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. Нижневартовске);
канд. ист. наук, преподаватель *Н.С. Салимова*
(Нижневартовский социально-гуманитарный колледж)

А 43 Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов:
Коллективная монография. Ч. 4 / Отв. ред. д-р ист. наук, проф.,
Заслуженный деятель науки ХМАО – Югры *Л.В. Алексеева*.
Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. 240 с.

ISBN 978-5-00047-399-3

Коллективная монография является результатом научных исследований и обобщения опыта преподавания профессоров, доцентов, преподавателей высших и средних учебных заведений, студентов аспирантуры и магистратуры.

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

ББК 63.3(0)

ISBN 978-5-00047-399-3

© Издательство НВГУ, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Очередной выпуск коллективной монографии «Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в различных типах образовательных организаций» приурочен к юбилею профессора кафедры истории России Нижневартковского государственного университета, доктора философских наук, кандидата исторических наук, доцента Н.В. Сапожниковой, работающей в университете 25 лет.

В четвертом выпуске коллективной монографии четыре тематических раздела. В них представили результаты исследований и опыт работы авторы, ранее уже публиковавшие материалы в предыдущих выпусках: Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, О.М. Хлытина, И.В. Святченко, В.В. Мошкин, Е.В. Голоднова (Мошкина), Н.С. Салимова, О.П. Цысь, Н.В. Сапожникова, Н.В. Терентьева, О.Т. Ковешникова, Л.В. Алексеева.

В четвертом томе коллективной монографии впервые опубликовали свои материалы: В.В. Цысь, Т.М. Захожая, Т.В. Фролова, Н.Л. Гарифуллина, О.Н. Сидорчук, О.А. Бытко.

В первом разделе представлен материал профессоров Е.Е. Вяземского (г. Москва) и О.Ю. Стреловой (г. Хабаровск), рассматривающих научно-методические подходы к разработке и использованию информационных ресурсов в обучении истории и обществознанию на основе ФГОС общего образования. Профессор В.В. Цысь и доцент О.П. Цысь (г. Нижневартовск) сосредоточили внимание на некоторых особенностях организации школьных историко-краеведческих музеев и подготовки научно-исследовательских проектов в школе. Профессор Л.В. Алексеева (г. Нижневартовск) продолжила дискуссию о том, каким должен быть урок истории в контексте требований ФГОС общего образования.

Во втором разделе представлены материалы по методике преподавания историко-обществоведческих дисциплин в различных типах образовательных организаций. В числе затронутых вопросов: эффективность применения мультимедийных средств при изложении лекционного материала на учебных занятиях (Н.Л. Гарифуллина, г. Златоуст); изучение «трудных» вопросов истории в школе: визуализация историографических версий в коллаже (профессор О.М. Хлытина и доцент О.Н. Сидорчук, г. Новосибирск);

изучение деятельности исторической личности как средства формирования гражданского самоопределения старшеклассников в обучении истории (доцент О.Т. Ковешникова, г. Волгоград). Кандидат исторических наук Н.С. Салимова, (г. Нижневартовск) обратилась вопросу о подходах к инклюзивному образованию в учреждениях среднего профессионального образования (на примере преподавания социальных дисциплин в БУ «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж»).

В третьем разделе содержатся статьи по преподаванию методических дисциплин и подготовке будущих учителей истории. Доцент Н.В. Терентьева (г. Нижневартовск) представила материал об обучении студентов-историков организации мотивационного модуля урока на практических занятиях по методике обучения и воспитания по истории. Профессор Н.В. Сапожникова (г. Нижневартовск) в контексте дискуссии о новых образовательных реалиях и совершенствовании процесса освоения магистрантами-историками теоретических и общеметодических основ экономики раскрывает опыт работы по использованию прикладных образовательных «логистик-траекторий» при изучении дисциплины «Методика преподавания экономики». Доцент Т.М. Захожая и ст. преподаватель Н.В. Фролова (г. Сургут) анализируют возможности общественно-полезной практики для развития профессиональной мотивации будущих учителей истории на примере Сургутского государственного педагогического университета.

В четвертом разделе представлены некоторые результаты исследований по истории науки, научного коллектива и судеб отдельных ученых. Л.В. Алексеева (г. Нижневартовск) представила материалы о прошлом кафедры истории России НГПИ/НГГУ в период 1996–2013 гг., когда ее возглавлял профессор Я.Г. Солодкин. Здесь же помещена статья о профессоре Н.В. Сапожниковой в связи с ее юбилеем. В.В. Мошкин (кандидат исторических наук, учитель истории, п. Зайцева Речка Нижневартовского района) и Е.В. Голоднова (магистрант кафедры истории России НВГУ) обратились к теме отражения понятия «профессиональная культура учителя истории» в современной научно-методической литературе. Аспирант И.В. Святченко (г. Нижневартовск) рассмотрела становление процесса преподавания в регионе истории ХМАО. Студентка магистратуры О.А. Бытко (г. Нижневартовск) исследовала

вопрос о степени изученности в науке проблемы становления элективных курсов в общеобразовательной школе.

Благодарим всех авторов за предоставленные материалы и выражаем надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Профессор Л.В. Алексеева

РАЗДЕЛ 1

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

ГЛАВА 1

УДК 37.02

Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ НА ОСНОВЕ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

E. Vyazemskiy, O. Strelova

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO CREATION AND USE OF INFORMATION RESOURCES IN TEACHING OF HISTORY AND SOCIAL STUDIES ON THE BASIS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION

Аннотация. Авторы статьи в контексте научно-педагогической дискуссии об эффективной модели образовательных стандартов представляют теоретико-практические подходы к разработке и использованию информационных ресурсов в обучении истории и обществознанию. Если актуальность темы статьи очевидна в свете требований к образованию в современном информационном обществе, то ее связь с ФГОС ОО и Концепцией нового учебно-методического комплекса по отечественной истории авторы раскрывают через характеристику УМК как многоуровневого и многокомпонентного феномена, оценку значимости дополнительных информационных ресурсов в гуманитарном образовании, обоснование алгоритма их перевода в образовательные (учебные) и иллюстрацию примерами своей методической работы над комплексом «Понять Россию...».

Ключевые слова: учебно-методический комплекс; дополнительные информационные ресурсы; компетентностный подход к общему образованию и подготовке учителей.

Сведения об авторах: ¹Вяземский Евгений Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания истории; ²Стрелова Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики обучения.

Место работы: ¹Московский педагогический государственный университет, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; ²Хабаровский краевой институт развития образования.

Контактная информация: ¹121099, г. Москва, Панфиловский переулок, д. 3, кв. 45; тел. (499) 241-52-44, e-mail: viazemskiy@rambler.ru; ²680011, г. Хабаровск, ул. Забайкальская, д. 10; тел. (4212) 56-01-16, e-mail: strelovaprof@gmail.com.

Abstract. Authors of the article in the context of scientific and pedagogical discussion about effective models of educational standards represent theoretical and practical approaches to creation and use of information resources in teaching of history and social science. The urgency of the subject becomes apparent in the light of requirements for education in modern information society. But its relationship with the Federal State Educational Standards and the Concept of a new educational complex on Russian history the authors disclose via characteristics of an educational complex as multilevel and multicomponent phenomenon, appreciate the importance of additional information resources for humanitarian education, substantiate algorithm to transform them into educational (training) resources, and examples of the authors' methodical work on the complex "To understand Russia ...".

Keywords: an educational complex; additional information resources; competence-based approach to general education and teacher training.

About the author: ¹Vyazemskiy Evgeny E., Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Department of methodology of teaching of history; ²Strelova Olga Y., Doctor of Pedagogics, Professor, Theory and Methodic of Education Faculty.

Place of employment: ¹Moscow State Pedagogical University, Federal Academy of improvement of professional skills and professional retraining of education workers; ²Khabarovsk Region Institute of Development of Education.

В педагогическом сообществе последние год-два активно ведется дискуссия о научно-теоретической и практической состоятельности федеральных государственных образовательных стан-

дартов общего образования (ФГОС ОО). Лейтмотивом звучит тезис, что «стандарт образования без регламентации содержания» в принципе не может выполнить свою роль как нормативный документ, определяющий всю конструкцию содержания общего образования. Не погружаясь в данную дискуссию как таковую, нам вместе с тем представляется полезным рассмотреть один из важнейших аспектов проблемы, а именно возможные подходы к разработке и использованию информационных ресурсов на примере обучения истории и обществознанию.

Жизнь в информационном обществе предполагает доступ к неисчерпаемому многообразию источников информации и умение пользоваться ими в интересах личностной, социальной и профессиональной успешности. В этих условиях требования к современному образованию, сформулированные в ФГОС общего образования, и базовые компетентности педагога, обсуждающиеся в рамках проекта Профессионального стандарта педагога, включают в себя комплекс положений, ориентированных на работу с различными источниками информации, в том числе с теми, которые не создавались как учебные. Не противоречит этим тенденциям и Концепция нового учебно-методического комплекса, разработанная в 2014 г. для школьного курса отечественной истории, а сейчас распространяющаяся как своеобразная научно-методическая матрица на другие учебные курсы и предметы.

Но в этом документе характеристика нового учебно-методического комплекса (далее – УМК) дана в структурном формате: «включает в себя учебник, хрестоматию, исторический атлас и т.п.»; «названные материалы должны быть представлены как в виде традиционных изданий, так и на электронных носителях»; «современный учебник – ядро учебно-методического комплекта»; «учебно-методический комплекс для старших классов не должен содержать готовых решений...» и др. (Концепция 2014: 10–12).

Мы же, говоря о новом учебно-методическом комплексе, ведем речь о модели УМК, которая представляет собой целостную *многоуровневую систему*, основанную на инновационных формах, методах и интерактивных средствах обучения, с помощью которой не только представляется учебная информация и контролируется ее усвоение (что было свойственно УМК «первого поколения» и т.д.), но, прежде всего, образовательный процесс органи-

зуется и поддерживается в соответствии с требованиями ФГОС ОО к комплексным результатам общего образования (предметные, метапредметные и личностные результаты).

Представляется, что только на этих условиях «новый учебно-методический комплекс должен служить “навигатором” в стремительно растущем информационном пространстве» (Концепция 2014: 10).

Уровни (и фактически компоненты) УМК в открытом информационном мире – это:

– во-первых, его *инвариантное ядро*, состоящее из концептуально-программных документов, учебных и методических пособий на бумажных и электронных носителях, т.е. специально подготовленный информационно-образовательный и программно-методический ресурс для изучения конкретного учебного предмета. В составе УМК нового поколения выделяют *нормативный, учебный и методический компоненты* с характерными для них дидактическими элементами (рабочие программы, учебники, ЭФУ, рабочие тетради, книги для учителя, атласы, практикумы и т.д.). Издательства, которые обеспечивают подготовку учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального, основного общего, среднего общего образования, работают над созданием именно этого, основного уровня новых УМК;

– во-вторых, внутренняя *вариативная оболочка «Вспомогательные информационные ресурсы УМК»*, в которую входят справочные (словари, справочники, «шпаргалки» и т.п.), информационно-познавательные (энциклопедии для детей, веб-сайты и т.п.), учебно-методические (макеты и муляжи объектов изучения, методические рекомендации по организации учебных экскурсий, лабораторных работ, учебных игр и т.п.) пособия и материалы, ориентированные на учебный предмет и внеклассную работу без их привязки к конкретным рабочим программам и школьным учебникам. Эти ресурсы могут издаваться разными издательствами и в разное время. Задача учителя, особенно, учителя-гуманитария, – профессионально подходить к отбору и использованию вспомогательных информационных ресурсов, не создавая информационной и учебной перегрузки учащихся;

– в-третьих, внешняя и фактически безграничная *вариативная оболочка* «Дополнительные информационные ресурсы УМК», которая включает в себя широкий пласт артефактов и источников на всех видах носителей информации (художественная и научно-популярная литература, репродукции произведений изобразительного искусства, художественные и документальные фильмы, теле- и радиопередачи, периодические издания, блоги, сайты, локальные достопримечательности и т.п.).

Подробнее остановимся именно на ресурсах третьей оболочки УМК, на возможностях их критически-творческого использования в курсах истории и обществознания.

Приоритетное внимание к дополнительным информационным ресурсам УМК можно объяснить несколькими причинами:

– они включают в себя все созданное человечеством на протяжении тысячелетий его истории и, интегрированные в сферу образования на основе историко-культурологического подхода, превращают образование в «неисчерпаемое задание культуры всем и каждому»;

– одновременно с этим они составляют культурно-информационный контекст современного общества, изоморфный этому обществу, находящийся в постоянном движении и борьбе с конкурентами: бесконечна, непрерывна и противоречива «лента новостей» о событиях в стране и в мире; ежеминутно (если не чаще!) создаются новые произведения живописи, литературы, кино, архитектуры и т.п.; но в то же время сознательно уничтожаются «чужие» памятники, «вредные книги», «старые» здания и т.п.; к их исчезновению причастны как природа (стихийные бедствия, природные катаклизмы), так и люди, провоцирующие войны, а подчас и участвующие в силовых конфликтах, заговорах, терактах и пр. Дополнительные информационные ресурсы, таким образом, отражают многообразие современной жизни, ее скорости и проблемы;

– в силу объективных причин содержание общего образования, особенно по предметам социально-гуманитарного цикла, не успевает за жизнью и «передовым краем науки», поэтому обращение к дополнительным ресурсам – это возможность выйти за рамки школьного учебника, расширить горизонты познания, почувствовать «связь времен» и «связь обучения с жизнью»;

– обращение к дополнительным информационным ресурсам – это еще и предоставляемая педагогам и школьникам проектировать возможность индивидуальные информационно-образовательные среды, приобретая бесценный опыт самообразования и саморазвития в условиях открытого информационного общества.

Таким образом, целесообразность включения информационных ресурсов историко-культурного и социально-гуманитарного характера, изначально не предназначенных для общеобразовательной школы, актуальна для системы общего образования, направленной на формирование «способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию», «осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования – ПООП ООО 2015).

Но как это выглядит на практике?.. Если две первых оболочки УМК (ядро и вспомогательные информационные ресурсы) обеспечены методической поддержкой (образовательные программы, вопросы и задания в учебнике, методические пособия и т.п.), то дополнительные информационные ресурсы не создаются как учебные, а приобретают это качество в определенных условиях. «Есть тексты – звенья, фрагменты культуры (...), которым суждено или не суждено стать учебными в процессе взаимодействия конкретных учеников и учителя <...> Этим текстам еще предстоит быть *переиначенными, переведенными* на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения, еще появятся собственные вопросы, означающие понимание учеником этой ситуации, и т.д.» (Сенько 2004) (*курсив наш*).

На ценностном и теоретико-дидактическом уровне процесс «переиначивания», т.е. перевода информационных ресурсов в образовательные, выглядит примерно так: «Педагог вносит в содержание образования свое видение, свое эмоционально-ценностное отношение, свои сомнения, вопросы, находит в этом фрагменте культуры свои мысли. Обращаясь к учащимся, он создает предпосылки для построения “живого знания”, актуализирует их опыт, создает условия для его перестройки и обогащения, органи-

зует совместную деятельность по осмыслению содержания образования» (Сенько 2004).

А как эту работу можно организовать на предметно-методическом уровне? Как учителя могут самостоятельно подготовить и интегрировать актуальные информационные ресурсы в школьные курсы истории и обществознания? Какую роль в данном случае должны выполнять ФГОС ОО и Концепция нового учебно-методического комплекса?

Ответы на эти вопросы ни будущий учитель, ни педагог со стажем не найдут в учебниках по предметным методикам, поскольку они сосредоточены на традиционных средствах обучения (школьные учебники, хрестоматии, рабочие тетради, атласы и т.п.). В учебниках по истории или обществознанию, в книгах для учителя и методических пособиях дополнительные информационные ресурсы либо просто указываются в справочном разделе (интернет-ресурсы, художественная литература, кинофильмы), либо представляются уже дидактически обработанными авторами рекомендаций (вопросы и задания к документам и иллюстрациям) и включенными в сценарии учебных и внеклассных занятий.

Актуальность поднятой нами проблемы связана еще и с тем, что в процессе разработки «Профессионального стандарта педагога» был избран подход, в соответствии с которым меньшую часть базовых профессиональных компетентностей составляют относительно традиционные (например, компетентности в предмете преподавания, методах преподавания и т.п.), а большую – инновационные компетентности, требующие осмысления и разработки новых способов их формирования и применения в системах подготовки и повышения квалификации, дополнительного профессионального образования, а также в самостоятельной педагогической деятельности школьных преподавателей.

Ко второй группе компетентностей относятся, в частности, умения перевести тему урока в педагогическую задачу, интегрировать ее в процесс обучения и воспитания сообразно возрастным и познавательным возможностям школьников, превращать учебную задачу в лично значимую, вести самостоятельный поиск информации; открытость к принятию других позиций, точек зрения и т.д. Эти умения (шире – компетентности) обеспечивают реализацию субъект-субъектного подхода, ставят обучающегося в

позицию субъекта деятельности, лежат в основе формирования творческой личности. Очевидна прямая связь между владением учителями-предметниками данной группой компетентностей и требованиями ФГОС ОО к комплексным результатам общего образования. В такой плоскости вопрос поставлен нами в специальной статье и предложены подходы к его решению (Стрелова, Вяземский 2017).

Проанализируем и представим основные научно-методические подходы к разработке и использованию дополнительных информационных ресурсов в школьных курсах истории и обществознания на примере нашей работы над недавно опубликованной книгой В.А. Никонова «Понять Россию» (2016 г.).

Первоначально этот фундаментальный исторический труд назывался «Российская матрица» и имел объем 992 страницы. Автор монографии предпринял попытку проанализировать и обобщить культурно-исторический путь нашей страны от Древней Руси до современной Российской Федерации, осмыслить цивилизационные основы развития России: «Россию можно понять, если постараться узнать: каковы наши особенности, откуда они и насколько специфичны; на каком свете мы находимся по своим основным параметрам; какое место занимаем в соотношении с основными центрами силы и в отношениях с ними?» (Никонов 2014: 7).

В поисках ответов на эти и другие вопросы автор проработал тысячи источников, как российских, так и зарубежных мыслителей, политологов, историков, экономистов, социологов и т.д., перечитал и осмыслил высказывания поэтов и писателей «всех времен и народов», сопоставил взгляды на Россию и ее специфику представителей различных общественных сил и идеологий, ввел в содержание сотни фрагментов оригинальных научных и публицистических текстов, образных описаний и характеристик разных исторических деятелей, парадоксальную статистику.

Чтобы реализовать образовательный потенциал этого объемного издания, придать ему формат дополнительного информационного ресурса учебно-методического комплекса по отечественной истории или обществознанию, редакции издательства потребовалось совершить определенный комплекс организационно-педагогических действий. В результате адаптации книги В.А. Никонова к требованиям образовательного процесса в средней шко-

ле изменились название и структура книги. Текст был разделен на четыре смысловые части, которые были изданы отдельными книгами под общим для всех названием «Понять Россию...». Содержание двух первых частей посвящено истории России до 1917 года, содержание третьей части – истории Советского Союза, содержание четвертой – становлению Российской Федерации. В каждой книге основным принципом организации авторского текста является не историко-хронологический, а проблемно-модульный, что, в том числе, отражается в заголовках глав и параграфов: «Славяне, русы и норманны», «Империя и нация», «Государство и вера», «Февраль как вера», «Российская и советская государственность: преемственность или разрыв?..», «Россия в мире» и т.п. (Никонов 2016).

На этапе методической подготовки мы выполнили определенные действия, обеспечившие перевод научно-монографического комплекса «Понять Россию...» в формат учебно-методического пособия (четыре части этого пособия можно рассматривать как универсальные навигаторы при переводе дополнительных информационных ресурсов в учебные для школьных курсов истории и обществознания).

Первоначально содержание книги В.А. Никонова было соотнесено с разделами, темами, предметными (дидактическими) единицами Историко-культурного стандарта (ИКС) и *определено место* этого издания и его материалов в школьном курсе отечественной истории. Категория «место» характеризует степень общего образования, учебный предмет и конкретный курс, класс, раздел содержания, тему, этап ее изучения (вводный, основной или обобщающий) и ориентирует учителей в целесообразности использования предлагаемых ресурсов в реальном образовательном процессе.

В отсутствие предметных концепций и стандартов содержания по всеобщей истории и обществознанию роль навигатора по комплексу «Понять Россию...» и другим информационным ресурсам могут выполнять Примерные основные образовательные программы основного и среднего общего образования. (Попутно выскажем прогноз, что примерные программы в относительно скором будущем могут быть замены на типовые программы.)

Определение конкретного места информационных ресурсов в образовательном процессе влечет за собой *психолого-педагогическую реконструкцию целевой аудитории учащихся*. Получить общее представление о возрастных познавательных возможностях школьников, которым адресуются те или иные учебно-методические материалы, можно на основе соответствующих разделов в Пояснительной записке Примерной основной образовательной программы основного или среднего (полного) общего образования (ПООП ООО 2015: 7–9; ПООП СОО 2016: 11–12).

Следующий шаг – *формулировка ключевых вопросов*, которые могли бы помочь сначала педагогам, а потом и школьникам осмыслить и понять на основе отдельных фрагментов книги феномен преемственности российского прошлого и современности в контексте отечественной и всемирной истории.

Подчеркнем, что «ключевые вопросы» к источнику, теме, учебному занятию принципиально отличаются от «главных вопросов» главы или параграфа учебника. В Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории указано, что «в начале каждого параграфа должен быть задан и *мотивирован* главный вопрос параграфа (урока). Содержание параграфа призвано помочь ученику сформулировать *свой вариант ответа* на этот вопрос и подобрать необходимые аргументы» (Концепция 2014: 11) (*курсив наш*).

Однако в практике подготовки новых учебников истории на основе Историко-культурного стандарта, похоже, укореняется представление о том, что для ответа на главный вопрос урока, поставленный авторами в начале главы/параграфа учебника, школьнику необходимо вспомнить прочитанное содержание, а ответ выбрать среди предложенных вариантов в конце учебного текста. В этой методической логике главный вопрос «работает», как правило, на достижение предметного результата и мало чем отличается от традиционных вопросов на актуализацию ранее изученного, систематизацию и обобщение основных выводов урока/параграфа.

Ключевые вопросы, в соответствии с требованиями ФГОС ОО, мы рассматриваем в логике ориентации на комплексные результаты общего образования, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов. Они, как показал анализ первоисточника, вписываются и в формат работы с Историко-культурным

стандартом по отечественной истории: «Ключевые вопросы целесообразно рассматривать как переложенные на язык проблемных вопросов теоретико-методологические установки и обобщающие выводы вводных текстов к разделам Историко-культурного стандарта. Вынесенные в начало темы или урока, они помогают учителю и ученикам расставить аксиологические акценты, выделить главное в довольно объемных и информативных текстах, связать их с другими информационно-методическими ресурсами УМК, синхронизировать курсы отечественной и всеобщей истории, придать учебному и внеучебному процессу открытый, творческий, исследовательский характер» (Вяземский, Стрелова 2015: 47).

Ключевой вопрос, сформулированный на этапе «погружения» в тему, не требует от учащихся моментального ответа, припоминания, поиска «готового знания» в учебнике или другом «источнике знаний», равно как и не предполагает, что ответ на него будет единственно верным и окончательным. Другими словами, ключевые вопросы ориентированы на понимание истории и тем самым – на достижение личностных результатов общего образования. Активность учащихся в обсуждении ключевых вопросов темы (а в старшей школе – активность в их формулировании) – свидетельство владения учителем одной из сложнейших базовых компетентностей – умением превращать учебную задачу в лично-значимую для школьников.

Принимая во внимание перечисленные выше особенности ключевых вопросов, мы предприняли попытку при научно-методической подготовке книги В.А. Никонова, преобразовании ее в учебно-методическое пособие сформулировать их для каждой главы, соотнеся с целевыми установками курса отечественной истории в Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Ключевые вопросы должны помочь учителю увидеть и оценить в каждой главе многообразие дискурсов (направлений, аспектов, сюжетов), их актуальность и сопряженность с ценностно-целевыми установками ФГОС ОО, историко-культурного стандарта, конкретные подходы к их реализации в курсе истории России (табл.).

Соотношение ключевых вопросов с источником и целью изучения курса отечественной истории

Ключевые вопросы по главе 1 «Географическая и историческая среда»	Концепция нового УМК по отечественной истории
<ul style="list-style-type: none"> • Какое влияние на историческую судьбу России оказало ее географическое положение, климат и природные условия? В чем состоят особенности этого влияния в сравнении с образованием первых государств Востока, Греции, Европы? • Какую роль в становлении российской цивилизации сыграло античное наследие – традиции Древней Греции и Древнего Рима? • Какова роль византийского наследия в российской истории? • Есть ли «восточные корни» у российской цивилизации? • Делают ли Россию частью западной цивилизации ее исторические корни? 	<ul style="list-style-type: none"> • Понимание прошлого России как неотъемлемой части мирового исторического процесса. • Предметом патриотической гордости является великий труд народа по освоению громадных пространств Евразии с ее суровой природой. • Акцент на взаимодействии культур и религий, укреплении экономических, социальных, политических и других связей между народами. • Важно сформировать у учащихся представление о процессе исторического развития как многофакторном явлении. При этом на различных стадиях исторического развития ведущими и определяющими могут быть либо экономические, либо внутривнутриполитические или внешнеполитические факторы.

Помимо роли навигатора в «океане» целевых установок и планируемых результатов ключевые вопросы способны играть и глубоко практическую роль в организации учебно-воспитательного процесса.

Например, статья:

- темой интегрированного занятия по курсам всеобщей и отечественной истории («Какую роль в становлении российской цивилизации сыграло античное наследие – традиции Древней Греции и Древнего Рима? Какова роль византийского наследия в российской истории?»);
- темой исследовательского проекта («Одним из главных форпостов западной цивилизации были города», а в России?..»);

- темой обобщающего занятия («Принесла ли территориальная экспансия и империя выгоду Российскому государству и его народу?»);

- темой этико-исторической дискуссии («Почему война в истории России стала нормой?») и т.д.

В отношении других информационных ресурсов можем предположить, что работа над ключевыми вопросами может привести учителей (и школьников – в случае совместного обсуждения) к идеям оригинальных кружков и факультативов, межпредметных занятий, внеклассных мероприятий, творческих и поисково-информационных проектов, социальных акций.

Очередным шагом в переводе нового информационного ресурса в образовательный становится *проектирование* адекватных ключевым вопросам и познавательным возможностям целевой аудитории школьников *способов и форм обучения* и последующая их предметно-методическая разработка.

В контексте системно-деятельностного подхода к образованию нам важно было предложить учителям богатейший теоретический и фактографический материал книги В.А. Никонова в качестве не дополнительной учебной информации, а основы для организации разнообразной познавательной деятельности учащихся. Мы брали за основу для разработки оригинальных образовательных продуктов (таких как открытое познавательное задание, эссе, учебный проект, дискуссия, кейс, нестандартная форма учебного занятия и др.) яркие и метафорические высказывания автора книги или цитируемых им ученых, путешественников, писателей, парадоксальную статистику, необычные «досье» и т.п.

Приведем несколько примеров, заодно уточнив значения «модных» дидактических понятий.

Кейс, при всем многообразии его определений, мы склонны представить как документально-методический комплекс, составленный из двух и более источников и/или нескольких познавательных ситуаций, с вопросами и заданиями, направленными на многоперспективный анализ содержания, сопоставление авторских версий и оценок и, в конечном итоге, на формирование и обоснование учеником собственной точки зрения.

Функциональные возможности кейсов простираются не только на предметные и личностные результаты образования, они на-

правлены и на метапредметные достижения учащихся, поскольку развивают приемы и умения разнообразной мыслительной, рефлексивной и коммуникативной деятельности, формируют опыт оптимального поведения в различных ситуациях, совершенствуют способности к анализу и диагностике проблем, к формулированию и выражению своей позиции, к восприятию и оценке вербальной и невербальной информации и т.д. Поэтому «case-study» называют методом активного проблемно-ситуационного анализа, формирующим инновационное мышление.

В свете вышеобозначенных подходов кейс должен удовлетворять следующим дидактическим требованиям:

- быть актуальным;
- иллюстрировать типологические ситуации;
- развивать мышление и опыт исследовательской работы (работы с информацией);
- иметь несколько решений/подходов к решению проблемы;
- провоцировать дискуссию.

Содержание книги В.А. Никонова «Российская матрица» чрезвычайно богато фактографическими сведениями обо всех сферах жизни общества и государства на протяжении более чем тысячелетней истории России. Оно также насыщено развернутыми цитатами из сочинений, принадлежащих представителям самых разных исторических школ, политических течений и общественной мысли. Оно (содержание) часто оригинально и компактно сконструировано автором вокруг определенной проблемы или ключевого вопроса и требует только «педагогизации» научного текста, т.е. составления к нему вопросов и заданий, вскрывающих историко-культурные парадоксы, требующих всестороннего анализа источников, применения контекстуальных знаний и умений, проявления личностного отношения.

В законченном виде кейс становится инструментом развития широкого круга познавательных умений, рабочим листом для проведения лабораторно-практических занятий, уроков – исторических расследований и дискуссий, отправной точкой в исследовательском или творческом проекте и т.п. Он также служит основой для дифференциации познавательной деятельности школьников (базовый и углубленный уровни), средством удовлетворения ин-

дивидуальных познавательных интересов учащихся, инструментом планирования и диагностики комплексных результатов общего исторического образования.

Все эти достоинства кейсов и способы их подготовки продемонстрируем на примере материалов из первой главы книги В.А. Никонова «Российская матрица».

Иностранцы о природно-климатических особенностях России

Источник 1. Доминик Ливен.

«Со временем Россия обрела многие черты, общие для современных европейских империй, но ее средневековое прединперское наследие и ее географические положение гарантировали, что она никогда не впишется полностью в европейскую схему. Как указывают многие европейцы, Россия с географической точки зрения является скорей Азией, чем Европой. Европа – это континент со многими сильно отличающимися регионами, отделенными друг от друга горами и реками. Он имеет длинную береговую линию с теплыми морями, большую часть которой составляет Атлантика. Необъятная, низко расположенная Русская равнина, реки которой текут во внутренние или замерзающие моря, является полным контрастом европейской географии».

Источник 2. А. де Кюстин.

«В России нет расстояний, – говорят русские. И за ними повторяют все путешественники. Я принял это изречение на веру, но грустный опыт заставляет меня утверждать диаметрально противоположное: только расстояния и существуют в России. Там нет ничего, кроме пустынных равнин, тянущихся во все стороны, насколько хватает глаз. Два или три живописных пункта отделены друг от друга безграничными пустыми пространствами, причем почтовый тракт уничтожает поэзию степей, оставляя только мертвое уныние равнины без конца и без края. Ничего грандиозного, ничего величественного. Все голо и бледно, кругом солончаки и топи. Смена тех и других – единственное разнообразие в пейзаже».

Вопросы и задания:

1) Соберите информацию и подготовьте краткие характеристики авторов обоих текстов (происхождение, годы жизни, профес-

сиональные занятия, политические пристрастия, цели приезда в Россию и др.).

2) Какие аргументы приводит Доминик Ливен в защиту своего тезиса о том, что «Россия с географической точки зрения является скорей Азией, чем Европой»?

3) Каково, судя по источнику 2, основное впечатление Астольфа де Кюстина о России? Чем оно обусловлено?

4) Как вы считаете, впечатления обоих авторов о географии России совпадают или разнятся? Свой ответ аргументируйте.

5) Внимательно прочитайте оба текста и выпишите ключевые для их авторов слова в описании географии, природы и климата России. Как вы думаете, почему иностранные авторы и путешественники обратили свое внимание именно на эти объекты?

6) Выполняя первое задание, вы хотя бы вкратце познакомились с Д. Ливеном и А. де Кюстином. Какое значение имеют их биографические данные для отношения читателей к тому, о чем они пишут?

7) Могут ли данные свидетельства стать историческими источниками? В изучении каких вопросов по истории и культуре России они могут быть полезны исследователям/школьникам? (Никонов 2016 I: 31–33).

Все вопросы и задания объединяет в методический комплекс *многоперспективный подход к анализу исторических источников* (Вяземский, Стрелова 2015: 56–62), согласно которому вопрос № 1 относится к уровню атрибуции источника, помогающему установить личность автора документа, время, место и обстоятельства его создания, хранения и т.п., определить тип источника; вопросы № 2 и 3 представляют историко-логический анализ содержания обоих документов, выявляют мнения и оценки иностранными путешественниками реалий России; вопросы № 4 и 5 поднимают анализ текста на аксиологический уровень, «выпытывая» у авторов этих заметок их интересы, пристрастия, ценностные установки и пр.; вопрос № 6 принадлежит к критическому уровню анализа источников, определяя степень надежности и достоверности иностранных свидетельств; вопрос № 7 на праксиологическом уровне оценивает данные источники как исторические документы и познавательные ресурсы.

Дискуссии, как минимум, – это форма особого учебного занятия, как максимум – форма организации всего образовательного процесса с характерными для нее признаками:

- целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин);

- все участники, каждый по-своему, участвуют в организации этого обмена;

- целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только учителю, но ясная для каждого ученика устремленность к поиску нового знания-ориентира, знания-оценки;

- взаимодействие строится на содержательно направленной самоорганизации участников, т.е. обращении учеников друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы;

- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств общения;

- диалогическая позиция педагога.

К универсальным правилам учебной дискуссии, в том числе на темы истории, относятся следующие:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);

- поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению;

- сосуществование различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;

- возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;

- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Вышеназванные признаки позволяют с полным правом отнести дискуссии к интерактивным формам учебных занятий, которые превращают образование в глубоко личностный процесс, «очень субъективный и полностью зависящий от отношений ме-

жду двумя людьми, каждый из которых есть переживающее «Я» (Берулава 2009: 14).

Они же, эти признаки, кардинально отличают дискуссии от дебатов, диспутов, полемик, научных споров и т.п. Последним свойственны:

- ответы учащихся на однозначные, уточняющие, конкретизирующие вопросы учителя (автора учебника);

- столкновение противоположных точек зрения, версий, оценок с заранее выраженным намерением «найти неправильную», «опровергнуть чужую», «доказать свою правоту» и т.п.;

- заведомо пристрастное, эмоционально окрашенное отстаивание уже имеющейся, сформированной позиции, изменить или поколебать которую равноценно поражению;

- участники соревнуются, точнее, «борются с идейным противником», не стремясь его услышать, попытаться понять его позицию.

К какому из этих «полюсов» тяготеет Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории? Безусловно, к дискуссионному, о чем свидетельствуют и цели разработки данного документа, и его методологические основы, и требования к современному учебнику истории, и основные подходы к преподаванию истории в современной школе, и наличие «трудных вопросов истории, которые вызывают острые дискуссии в обществе».

Страницы книги «Понять Россию...» буквально пропитаны материалом, располагающим к дискуссиям, поскольку В.А. Никонов среди множества разных мнений о России не собирался выбирать только позитивные, комплементарные или, наоборот, негативные. Констатируя во введении к своей книге, что «разброс мнений большой», В.А. Никонов пригласил читателей «разбираться». Вот почему мы, в свою очередь, постарались раскрыть педагогам как можно больше возможностей для организации учебных дискуссий!

Отнести тот или иной текст к потенциально дискуссионным позволяет открыто (провокативно) сформулированное оценочное суждение самого автора или его виртуальных собеседников о том или ином событии, явлении, процессе российской истории, о фе-

номенах отечественной культуры, ментальности, цивилизации. Например, «В вопросах веротерпимости католики в глазах русского общества сильно проигрывали монголам, под игом которых оно еще находилось. Монголы могли отнять всего лишь жизнь, а католики – бессмертную душу» (Никонов 2016 II: 91); «Деятельность Никона, направленная на усиление роли Церкви, дала *противоположный результат*» (Никонов 2016 II: 97) (*курсив наш*).

Такие и подобные им тексты содержат определенное субъективное оценочное суждение, вокруг которого и строится учебная дискуссия. Если во втором примере оно предъявлено прямо (мы выделили его курсивом), то в первом – оценка облачена в метафору-антиномию: «Монголы могли отнять *всего лишь* жизнь, а католики – *бессмертную душу*».

На вводном этапе дискуссии целесообразно вместе с учащимися проанализировать всю цитату, выявить заложенное в ней противоречие, сформулировать проблему (противоречие).

На втором этапе школьникам предлагается критически отнестись к данному утверждению, определиться с собственным отношением к системам ценностей людей Средневековья, русского общества XIII–XV вв.

На третьем – объединившись в проблемные группы или в индивидуальном порядке, подготовить комплекс аргументов в защиту своей точки зрения, совпадающей или отличающейся от мнения автора, а также продумать круг источников, к которым необходимо обратиться для подготовки аргументированного выступления.

На четвертом – озвучить свои мнения, стараясь в каждом выступлении отнестись с пониманием к словам предыдущих выступающих.

На пятом – обобщающем и рефлексирующем этапе – попытаться проанализировать все высказывания, обобщить или сопоставить их по главным пунктам дискуссионной проблемы (планируемые предметные результаты), охарактеризовать приобретенный опыт исследовательской деятельности (планируемые метапредметные результаты), осмыслить, что привносит дискуссия в изучение истории России, а также в понимание школьниками социокультурных процессов в современном российском обществе (планируемые личностные результаты).

Урок исторической альтернативы – это занятие, посвященное реконструкции и анализу несостоявшегося сценария развития исторического события или процесса, несбывшегося социально-экономического, политического и/или культурного проекта.

Об отсутствии сослагательного наклонения в истории кто только не высказывался. Признаков альтернативной истории нет и в Историко-культурном стандарте.

А между тем есть мнения, что «история не имеет объективных законов, кроме тех, которые придумывают пишущие... Просто история – поле деятельности человека, который обладает не только разумом, но и свободой воли. В силу этой свободы никакая последовательность исторических событий не представляет собой “процесса”» (Карацуба и др. 2015: 14).

В книге «Понять Россию...», особенно в третьей части, посвященной СССР, есть много примеров тех самых «развилок», откуда история государства и общества могла пойти совсем или несколько иначе:

- «Что случилось бы, если бы большевики добились большинства в Учредительном собрании?» (Никонов 2016 III: 53–54);

- «Россия не испытала бы многих постигших ее несчастий, если бы ее повели правые коммунисты, а не Сталин» (Никонов 2016 III: 63);

- «Самая большая реформа в области национально-государственного устройства ожидала ничего не подозревавшую страну во время правления Юрия Андропова» (Никонов 2016 III: 85–86) и др.

Что такое альтернативная история с точки зрения профессиональных ученых? «Гораздо проще и удобнее, – считают они, – описывать только пройденный обществом путь, не задумываясь о том, какими ответвлениями и почему оно пренебрегло в цепочке развилок. Но при таком подходе неизбежно возникает иллюзия «тотально целенаправленной» и «фатально предопределенной» истории, для описания мистического механизма которой и пользуются метафорами «божьего промысла», «национальной судьбы» и проч.» (Карацуба и др. 2015: 15).

Что такое альтернативная история с точки зрения воспитания гражданской идентичности россиян? Это возможность понять, что «урок истории – это урок свободы», «свобода – это возмож-

ность выбора», «исторический выбор мы делаем ежедневно». Каждый акт выбора отодвигает в тень нереализованные, потенциальные возможности, набор которых, существовавший на момент совершения выбора, по прошествии времени часто уже с трудом поддается реконструкции. *«Понимать обстоятельства и мотивы выбора предков (нередко совершавших деяния, гордиться которыми затруднительно) – добродетель гражданина, готового действовать сознательно и свободно»* (Карацуба и др. 2015: 16) *(курсив наш)*.

Что такое уроки альтернативной истории в контексте целей образования школьников, сформулированных в ФГОС ОО и Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории? Это дополнительные педагогические возможности актуализировать базовые ценности гражданского общества: социальная солидарность, безопасность, свобода и ответственность; помочь школьникам осознать и принять их как нравственные императивы собственной жизни.

Примерная структура урока альтернативной истории:

Первый этап «Кластер идей»:

- всесторонний анализ познавательной ситуации с альтернативным «проектом будущего»;
- составление кластера;
- вычленение и обоснование главных и второстепенных (вспомогательных для такого урока) вопросов.

Второй этап «Реконструкция несбывшегося»:

- активизация контекстуальных (ранее полученных) знаний о данном периоде, историческом событии, личности прошлого и т.д. (т.е. знаний (или информации) о реализованном историческом проекте, изложенном и в школьных учебниках);
- выявление «поля неизвестности»: что мы не знаем, для того чтобы сразу и уверенно ответить на главные вопросы, понять, почему альтернативный проект не осуществился?
- определение круга источников, в которых можно найти ответы на свои вопросы;
- разработка плана поиска и обработки источников;
- собственно реконструкция альтернативного сценария («проекта истории»);

- «сборка» и оформление результатов исследования, в том числе в творческой и стилизованной форме («Колонка редактора», «Новости науки» и пр.).

Третий этап «Что быть могло, но стать не возмозгло» (Н.М. Карамзин):

- прогнозирование и оценка вероятных последствий реализации альтернативного сценария развития для определенного общества, государства, макро-региона, человечества в целом, мировой истории;

- анализ причин, воспрепятствовавших осуществлению иного «проекта будущего», преимуществ и потерь общества и государства в результате другого выбора;

- дискуссия о нравственных уроках размышлений над альтернативной историей для профессиональных историков и школьников.

Приведенных примеров, думаем, достаточно, чтобы показать щедрость дополнительных информационных ресурсов на оригинальные формы и способы обучения истории и обществознанию.

Заключительным шагом в переработке информационных ресурсов в образовательные, независимо от методического варианта, станет подготовка задания (или заданий), *диагностирующих планируемые результаты*. Этот вопрос тоже относится к числу слабо разработанных в теории и практике обучения. В основном определены подходы к проверке и оценке достижения учениками предметных результатов по истории и обществознанию (Александркина и др. 2014, Лазебникова и др. 2014). Надеемся, что интерес учителей и методистов к дополнительным информационным ресурсам УМК стимулирует разработку подходов к комплексной диагностике и корректировке результатов общего образования, включающих в себя метапредметные и личностные. О проблеме их реализации в школьных курсах истории речь шла во второй части коллективной монографии (Стрелова 2015: 26–42).

В заключение вернемся еще раз к проблеме научной экспертизы действующих ФГОС основного общего и среднего общего образования. Думается, что ситуация с анализом «стандарта без содержания» далеко не так однозначна, как это нередко звучит в педагогической прессе и блогах педагогов в интернете. Но это уже тема специального разговора.

Список источников и литературы

1. *Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И.* 2014. История. Планируемые результаты. Система заданий 5–9 классы. М.: Просвещение.
2. *Берулава М.Н.* 2009. Гуманизация современного отечественного образования // Известия Российской Академии Образования 2.
3. *Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* 2015. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника истории. М.: Просвещение.
4. *Карацуба И., Курукин И., Соколов Н.* 2015. Выбирая свою историю. Развилки на пути России: от Рюриковичей до олигархов. М.: Ко-Либри.
5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // http://mosmetod.ru/files/metod/srednyaya_starshaya/istor/Koncepcia_final. (2016. 15 янв.)
6. *Лазебникова А.Ю. и др.* 2014. Обществознание. Планируемые результаты. Система заданий 5–9 классы. М.: Просвещение.
7. *Никонов В.А.* 2014. Российская матрица. М.: Русское слово.
8. *Никонов В.А.* 2016. Понять Россию (в четырех частях) / научно-методическое сопровождение Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. М.: Русское слово–учебник.
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (РООР_ООО_reestr_2015_01).
10. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/>
11. *Сенько Ю.В.* 2004. Образование всегда накануне себя // Педагогика 5.
12. *Стрелова О.Ю.* 2015. Проблема реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьных курсах истории // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Кол. моногр. Ч. 2. Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 26–42.
13. *Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е.* 2017. Профессиональная компетентность учителя истории для работы в современной школе // Преподавание истории и обществознания в школе (в печати).

References

1. *Aleksashkina L.N., Vorozheykina N.I.* 2014. History. The planned results. System of tasks 5 – the 9th classes. M.: Education.

2. *Berulava M.N.* 2009. Humanization of modern domestic education // News of the Russian Academy of Education 2.
3. *Vyazemskiy E.E., Strelova O.Yu.* 2015. Pedagogical approaches to implementation of the concept of the uniform textbook of history. M.: Education.
4. *Karatsuba I., Kurukin I., Sokolov N.* 2015. Choosing the history. Forks on the way of Russia: from Rurik dynasty to oligarchs. M.: Humming-bird.
5. The concept of a new educational and methodical complex on national history // http://mosmetod.ru/files/metod/srednyaya_starshaya/istor/Koncepcia_final. (2016. 15 January.)
6. *Lazebnikova A.Yu., etc.* 2014. Social science. The planned results. System of tasks 5 – the 9th classes. M.
7. *Nikonov V.A.* 2014. Russian matrix. M.
8. *Nikonov V.A.* 2016. To understand Russia (in four parts) /scientific and methodical maintenance E.E. Vyazemsky, O.Yu. Strelova. M.
9. Approximate main educational program of the main general education (POOP_OOO_reestr_2015_01).
10. Approximate main educational program of the secondary general education // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/>
11. *Sen'ko Yu.V.* 2004. Education always on the eve of // Pedagogics 5.
12. *Strelova O.Yu.* 2015. A problem of implementation of requirements of FGOS OO to results of the general education in school courses of history // Urgent problems of teaching history and social science in the educational organizations of various types: Col. mon. Part 2. Under the general editorship of the prof. of L.V. Alekseeva. Niznevartovsk: NVGU publishing house, 26–42.
13. *Strelova O.Yu., Vyazemskiy E.E.* 2017. Professional competence of the teacher of history for work at modern school // Teaching history and social science at school (in the press).

ГЛАВА 2

УДК 373

В.В. Цысь, О.П. Цысь

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ МУЗЕЕВ И ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В ШКОЛЕ

V.V. Tsys', O.P. Tsys'

SOME FEATURES OF THE SCHOOL HISTORY MUSEUM TRAINING AND RESEARCH PROJECTS IN SCHOOLS

Аннотация. Авторами рассматриваются вопросы организации и функционирования школьного музея на примере образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Даются практические рекомендации по выбору и осуществлению основных направлений работы музеев данного типа. На конкретных примерах раскрываются проблемы осуществления научно-исследовательской, проектной деятельности в современной школе.

Ключевые слова: школьный музей; музейный предмет; музейная деятельность; образовательная программа; исследовательская деятельность; научный проект.

Сведения об авторах: ¹Цысь Валерий Валентинович, профессор, заведующий кафедрой истории России, доктор исторических наук, доцент; ²Цысь Ольга Петровна, доцент кафедры истории России, кандидат исторических наук, доцент.

Место работы: ^{1,2}ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет».

Контактная информация: ^{1,2}628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)273510, e-mail: roshist@mail.ru

Abstract. The section deals with the organization and functioning of the school museum on the example of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yuga. Practical recommendations for the selection and implementation of the

main activities of the museums of this type. Specific examples are disclosed problems of the research, design activity in the modern school.

Keywords: school museum; museum object; museum activities; educational programs; research; research project.

About the author: ¹Tsys'Valery V., Doctor of historical Sciences, Professor of chair of history of Russia; ²Tsys'Olga P., Associate Professor of chair of history of Russia, Candidate of historical Sciences, Associate Professor of chair of history of Russia, Research Scientist of the Regional Historical Research Laboratory.

Place of employment: ^{1,2}Nizhnevartovsk State University.

Сегодня все больше внимания в теории и практике образования придается музейной педагогике как средству гражданско-патриотического воспитания личности в едином образовательном процессе. Музейная деятельность способствует развитию творческой самостоятельности ученических коллективов и отдельных учеников в освоении исторического прошлого нашей Родины, актуализации исторической памяти молодого поколения в процессе приобщения к прошлому своей семьи и страны.

В чем специфика школьного музея? Во-первых, школьный музей, в отличие от других групп музеев, создается детьми и одновременно для самих же детей и нацелен на поиск – открытие – творчество. Во-вторых, школьный музей связан с учебно-воспитательным процессом. В-третьих, школьный музей входит в структуру школы, отвечает ее потребностям, объединяет не только актив музея, но и учителей, родителей, ветеранов, общественность. Наличие школьного музея позволяет использовать краеведческие данные в процессе изучения предметов школьной программы, во внеклассной работе (коллективные систематические исследования учащихся по избранным темам в кружках, поисковых клубах, научных обществах, где происходит подготовка к практической краеведческой деятельности); наконец, при организации внешкольной краеведческой работы (в военно-патриотических (или военно-исторических) центрах, библиотеках, центрах детского творчества и т.д.).

Необходимо иметь в виду, что только в том случае, если организации школьного музея предшествует большая исследовательская работа по изучению края, когда собранные для музея материалы используются на уроках и во внеклассных мероприятиях,

только тогда создание музея будет педагогически оправданным, а учащиеся свою работу по созданию и пополнению музея будут считать важной и необходимой.

Открытие музея не следует откладывать до того времени, когда будут собраны все запланированные экспонаты. Уже с появлением первых материалов можно организовать краеведческий уголок, который будет постепенно перерастать в музей. Это объясняется тем, что ребята, долго не видя результатов своего труда, могут потерять интерес к музею. Выставленные экспонаты будут хорошим стимулом для дальнейших поисков. Кроме того, неоформленный материал трудно использовать в учебной работе. Возможно также создание мемориальных музеев, посвященных памяти местных выдающихся деятелей.

Главный признак любого музея – наличие подлинных памятников. Они составляют основной его фонд. Включенные в него предметы в свою очередь делятся на четыре основные группы: 1) вещественные памятники; 2) письменные и печатные материалы (документы, книги и периодические издания, фотографии, воспоминания, переписка с очевидцами событий, открытки); 3) изобразительные материалы (живопись, графика, рисунки, чертежи); 4) аудио-видео коллекции. Наряду с этим в музее есть и вспомогательный фонд. Вспомогательный фонд делится на две группы: 1) материалы, служащие для пояснения подлинного памятника (диаграммы, схемы, карты); 2) материалы, заменяющие подлинные памятники (муляжи, панорамы, диорамы и др.).

Любой музей ценится, прежде всего, богатствами основного фонда. Поэтому его комплектование – основная задача музея. Сбор ведется постоянно и не прекращается на протяжении всего существования музея.

Пути сбора материалов различны. Основной – систематический поиск по избранной теме в ходе учебы, во время экспедиций, походов, встреч, переписки с учреждениями и отдельными лицами.

По каким темам возможен сбор материала? При комплектовании фондов школьных музеев необходимо учитывать краеведческий принцип, что означает для школьного музея связь с местной природой, историей, культурой, знаменательными событиями жизни региона, с деятельностью его известных уроженцев, со-

хранение «родовой памяти» о нескольких поколениях земляков, оставивших свой след в истории.

Обильный материал дают юбилейные события в истории региона (например, 50-летие крупнейшего месторождения нефти в России легендарного Самотлора; 85-летие со дня образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; 70-летие Победы в Великой Отечественной войне). Важно отразить особенность и значимость своего региона как части России и бывшей «большой родины» – СССР. Детям приятно осознавать, что известные в округе люди имеют непосредственное отношение к материалам, хранящимся в школьном музее. Отдельное место может быть выделено для выпускников школы, оставивших свой след в истории региона и страны.

В экспозиции может быть отражена специфика этнокультурной жизни края, что выражается в присутствии в фондах предметов традиционной духовной и материальной культуры, произведений народных промыслов, работников искусства – наших современников.

Проводя целенаправленно тематическое комплектование фондов, следует обращать внимание и на современные процессы, происходящие в обществе и государстве. Так, внимание могут привлечь материалы, связанные с выборами Президента, депутатов Государственной Думы и местных представительных органов, глав субъектов Федерации и муниципальных образований, деятельностью политических партий и общественных объединений.

Не нужно стремиться к тому, чтобы в школьном музее были отражены все исторические периоды в развитии края с древнейших времен до современности. В условиях школы это невозможно. К тому же и экспозиционные возможности у музеев ограничены. Нужно создать те отделы, по которым имеются подлинные памятники.

В процессе подготовки экспозиции, работы над ее научной концепцией музейному активу необходимо опираться на ранее известные, опубликованные исследования (историко-географические, социологические), а также вести активную поисково-собираТЕЛЬСкую работу по сбору воспоминаний, фотографий, вещественных материалов. Большинство имеющихся краеведче-

ских материалов музея являются неопубликованными, тем ценнее они для нынешних школьников.

Во многих школах действуют музеи боевой славы, посвященные Великой Отечественной войне, участию земляков в военных конфликтах XX века. Показ событий военного времени следует вести не только в привычном русле (героизм на фронте и в тылу), но и раскрывая его трагизм, выражавшийся в гибели миллионов людей, создании лагерей смерти, депортациях народов.

В последние годы школьные музеи стали организовывать экспозиции по итогам полевой поисковой работы на местах боевых действий по выявлению захоронений непогребенных останков воинов, погибших при защите Отечества, и извещению родных. В каждом городе и районе проживают участники боевых действий в Афганистане, Таджикистане, Чечне, Грузии. Им всегда есть, что рассказать школьникам. Живые подробности военных будней следует фиксировать на видео, и отснятый или записанный материал хранить в музее боевой славы. Под руководством учителя воспоминания можно отредактировать и опубликовать в альманахе или краеведческих записках, оформить презентацию. Такая система работы имеет много преимуществ: она способствует укреплению связи поколений, развивает литературно-творческие способности учащихся. Занятие устной историей, т.е. создание школьниками документов в результате бесед, опроса, интервьюирования непосредственных участников и очевидцев исторических событий всегда создает огромные возможности для развертывания дальнейшего поиска.

Образовательная программа школьного музея – это комплекс мероприятий, проводимых на базе постоянной экспозиции или в связи с проведением конкретной выставки. Всякая экспозиция должна нести полезную информацию, а не только производить впечатление. Задача школьного музея – через историческую интерпретацию способствовать восстановлению памяти о прошлом, осмыслению его наследия, восстановлению связей между культурным наследием и его контекстом (раскрытию информационного потенциала предметного мира человека). Понять смысл и предназначение вещей, раскрыть это в экспозиции и донести до посетителя – сложная задача, стоящая перед организаторами музея. Например, готовя выставку, посвященную чаепитию на Руси,

необходимо не только собрать различных форм самовары и чайную посуду, приемы убранства столов в разных социальных слоях. Следует представить, что означал самовар и чаепитие в кругу семьи, друзей, на постоялом дворе, раскрыть культурно-знаковый смысл этой церемонии.

Традиционно музейная деятельность осуществляется в двух формах:

- 1) поисково-собирательская;
- 2) экскурсионно-просветительская и лекционная.

Поисково-собирательская работа. Основная функция музея – это документирование истории. Что может стать отправной точкой поисковой работы школьников? Интересная встреча с человеком необычной судьбы. Прочтение книги. Семейные реликвии периода Великой Отечественной войны.

Можно провести наблюдение, лично познакомиться с имеющимися в городе или районе памятными местами, собрать сведения о них, обработать полученные материалы и подготовить, например, проект «Достопримечательности города» или «Улицы родного города». Красочно оформленный маршрутный лист с указанием всех памятных мест поможет в дальнейшем описать памятники.

Экскурсионно-просветительская и лекционная работа. Школьники разных классов сами становятся экскурсоводами по созданной экспозиции. Лекция экскурсовода, как всегда, ориентирована на определенный уровень подготовленности слушателя (или это старшеклассники, или ученики начальных классов, или взрослые гости). Подготовка тематической лекции для заранее заданного уровня экскурсантов – задача для школьника сложная, но весьма полезная и творческая.

В школьных музеях возможны и другие формы работы, например, проведение конференций, уроков мужества, лекций-концертов, благотворительных ярмарок, викторин знатоков своего района (города), праздников улиц, тематических выставок, конкурсов патриотической песни, фольклорных праздников, экологических рейдов и др. На базе школьного музея может работать художественная студия. Тесная связь школьного музея возможна с фольклорными коллективами (дети из актива музея – члены школьного фольклорного коллектива). Такой широкий спектр ра-

боты позволяет музею привлечь многих школьников и решать не только учебно-воспитательные задачи, но и досуговые (проведение народных государственных праздников, чествование учеников и др.).

Сегодня изучение истории предполагает реконструкцию событий, процессов, отношений, ценностных установок, постижение их исторического содержания. Актив музея может взаимодействовать с экскурсантами по-новому, проводить экскурсии в игровой форме.

Перспективным считается в настоящее время использование интерактивных методов в музейной работе. Данные методы давно уже разрабатываются на Западе. В чем они заключаются? Музей не должен быть собранием мертвых вещей, которые пылятся за витринами, он должен помочь посетителю проникнуть в далекое прошлое. Например, строится гончарная или кузнечная мастерская – точная копия старинной. У посетителя есть возможность самому оказаться на месте гончара и попробовать что-либо сделать под контролем и с консультацией музейного работника. Тем самым человек как бы возвращается в ушедшую эпоху, становится ее частью. У школьного музея, конечно же, ограниченные в данном отношении возможности, но все-таки можно попытаться воссоздать и опробовать в действии старинные орудия рыболовства, земледелия, утварь, элементы одежды и т.д. Это, без сомнения, вызовет огромный и неподдельный интерес у учащихся. Здесь должно быть оказано содействие со стороны учителя труда.

Учитель информатики может помочь в создании *виртуального школьного музея* на сайте школы. Доступность информации, находящейся на сайте, оперативность ее обновления позволяют привлечь внимание большего числа посетителей. Следует позволить старшеклассникам самостоятельно принять участие в создании сайта. Сайт должен содержать информацию о школьном музее, о его создателях, об экспонатах и основных разделах, отражать виды деятельности, включать Книгу Памяти (например, о знаменитых жителях, о воинах-земляках, воевавших на полях сражений Великой Отечественной войны), рассказывать об участии актива музея в конкурсах, обеспечивать обратную связь (контакты, возможность переписки).

Музейно-педагогическую работу в школе проводят учителя-предметники, актив и Совет музея, а также специалисты муниципальных музеев, которые помогают в его организации. Из актива выбираются поисковый отряд и группа экскурсоводов. В начале учебного года актив намечает темы и план работы, распределяет их по классам или по параллелям, которые могут работать в творческих соревнованиях друг с другом. В рамках города (района, области) возможно объединение действующих музеев и музейных уголков, например, в ежегодный слет активистов школьных музеев. В соответствии с планом массовых мероприятий с учащимися общеобразовательных учреждений вырабатывается «Положение о слете активистов школьных музеев». Цель мероприятия – нравственно-патриотическое воспитание, совершенствование и активизация историко-краеведческих исследований учащихся. Программа таких слетов может предложить образовательным учреждениям организационно-методические семинары (например, по теме работы школьного музея на современном этапе), мастер-классы по атрибуции музейных предметов, оформлению экспозиций. Действующим музеям целесообразно представить на слете выставку, отражающую конкретную деятельность музея или общую тему городской комплексной программы («Годовщина Победы», «Реликвия моего рода», «История школы в истории судеб», «Нижневартовский район – наш многонациональный край» и др.). Оргкомитет слета может провести конкурс, творческое занятие, викторину, олимпиаду по итогам поисково-собирательской деятельности музеев. В организации подобных мероприятий необходима помощь профессиональных музейных работников.

Главная проблема школьных музеев заключается в следующем: у их истоков, как правило, стоит кто-либо из школьных педагогов, в основном молодой энергичный учитель истории. Он с энтузиазмом берется за дело, привлекает учеников, вместе с ними развивает бурную деятельность по сбору материалов. Затем в течение нескольких лет действует импровизированная экспозиция в одном из кабинетов. Вскоре, однако, учитель-энтузиаст или охладевает к краеведению, перегруженный повседневными, текущими проблемами, или же куда-нибудь уезжает. Заменить его часто бывает некому, музей постепенно приходит в упадок, вещи растаскиваются, портятся от небрежного хранения и т.д. Поэтому важ-

но, чтобы к школьному музею сохранялось постоянное внимание со стороны руководства школы.

Еще один недостаток, характерный для школьных музеев – слабая постановка учета музейных предметов, их научного описания. Здесь необходимо следовать требованиям, предъявляемым ко всем музеям. В школьном музее обязательно должны вестись книга поступлений, в которую заносятся сведения о полученных музеем предметах; инвентарная книга, где приводится краткая характеристика предмета, указывается его шифр; учетные карточки, содержащие более подробное научное описание музейных предметов. Очень часто документация музея ограничивается только книгой поступлений. Научное описание предмета должно включать в себя следующие пункты: 1) название, 2) материал, по возможности – способ изготовления, 3) описание формы, конструкции, декора, 4) размеры (высота, ширина, длина, диаметр, толщина), 5) сохранность, с указанием дефектов, 6) использование (бытование, датировка), 7) данные об изготовлении, 8) место и дата сбора, от кого получен, 9) инвентарный номер. Подобная информация позволит объективно оценить значение музейного предмета, правильно построить экспозицию.

Многообразие профилей школьных музеев, вариативность содержания их работы свидетельствуют об универсальности этого средства развития личности, гражданского становления молодых людей через осмысление прошлого и настоящего «малой родины», о том, что общество нуждается в этом уникальном институте, и создатели (несмотря на новации и эксперименты) должны помнить о своей социальной ответственности.

Большие возможности в школьной образовательной практике открывает проектно-исследовательская работа учащихся, т.к. она ориентирована на активизацию обучения, развитие самостоятельности, способности к самоорганизации, готовности к сотрудничеству, разрешение конкретной проблемы.

Одним из важнейших итогов краеведческой деятельности школьника является написание научной работы: последовательное изложение фактов, событий, явлений по заданной теме, написанное грамотным литературным языком. Впоследствии созданное исследование, как правило, становится основой для выступле-

ний на научных конференциях различного уровня, например, таких как Всероссийский форум научной молодежи «Шаг в будущее».

Рекомендуется следующая последовательность в овладении темой:

I. Выбор темы.

Требования, которые необходимо учитывать при этом:

– тема должна вызывать интерес исполнителя. Это во многом предопределяет глубину и самостоятельность предпринимаемого научного поиска, внимание к ее конкретной проблематике, научной литературе, источникам;

– тема должна быть актуальной. Под актуальностью может пониматься, во-первых, ее научная значимость, т.е. важность раскрытия темы для решения неких более широких общеисторических задач, во-вторых, связь темы с современными общественно-политическими, экономическими и иными проблемами, возможность, опираясь на анализ исторического материала, отвечать на вопросы, которые ставит перед исследователем современность;

– тема должна соответствовать объективным возможностям ученика;

– тема должна быть обеспечена доступными источниками и литературой.

II. Получение информации по теме, которое включает в себя:

– обстоятельный библиографический поиск, в процессе которого составляется библиография, охватывающая работы исследователей по теме или ее отдельным сторонам, список источников и научно-справочной литературы. Это позволит (пока в количественном отношении) определить интенсивность изучения интересующей темы, получить сведения о комплексе опубликованных источников;

– самостоятельное изучение научной литературы (историография темы). При этом определяется место избранной темы в отечественной истории, взаимосвязь с другими событиями того времени, характеризуется степень изученности как темы в целом, так и ее отдельных компонентов. Выявленная литература не только прочитывается, но и тщательно изучается, делаются необходимые выписки и заметки, которые затем будут использоваться в тексте работы. Сначала изучаются и осмысливаются обобщаю-

щие труды, справочные издания, в которых рассматривается исторический процесс в целом, история отдельных стран, регионов, эпох. Затем обращаются к коллективным и авторским монографиям, посвященным какой-либо одной проблеме; на следующем этапе – к статьям, сообщениям, докладам, рецензиям и т.п., опубликованным в сборниках, научных журналах. Выписки из литературы могут быть историографическими, когда автор оценивает работы предшественников; источниковедческими, когда автор оценивает используемый им комплекс исторических источников; фактографическими, когда заимствуются фактические, статистические и иные сведения. Выписки делаются на карточках или отдельных листах с одной стороны, в форме электронных документов. Собственные мысли, рассуждения по поводу прочитанного тут же фиксируются на отдельных листах;

– изучение исторических источников и получение фактографической информации. Работа с источниками, опубликованными в хрестоматии, сборнике начинается с изучения справочного аппарата: предисловия, оглавления, указателей и др. Затем обращаются уже к самим документам, уделяя особое внимание тем, которые имеют прямое отношение к теме. Информация фиксируется таким же образом, как и при изучении научной литературы.

Неопубликованные источники сосредоточены, в основном, в государственных архивах, музеях. Работа с данными источниками должна вестись в соответствии с определенными правилами, регламентом работы соответствующих учреждений.

III. Написание и оформление научной работы.

Осуществляется с учетом новейших достижений современной методологической науки при тщательном контроле со стороны преподавателя. Учитываются и соблюдаются требования к структуре и содержанию данного вида работы. Обязательны ссылки на источники и используемые исследования. При этом необходимо учитывать ряд требований.

1. Любая работа должна иметь научный характер, пусть даже в некоторой степени. Соответственно, должна отвечать требованиям, предъявляемым к научной работе.

2. Нельзя писать работу только по одному источнику, пусть даже и интересному. В таком случае получится чистое описание, не

будет сопоставления, анализа для того, чтобы определить, что правда, а что вымысел, что является типичным, а что уникальным.

3. Нельзя писать работу, не имея никакого представления об изучаемом предмете, всю информацию черпая исключительно из своего источника. Иначе можно изобретать велосипед, открывать то, что уже всем давно известно. То есть написанию работы предшествует знакомство с историографией, с работами по аналогичным темам.

4. Необходимо определиться с тем, что является предметом исследования: история школы или история человека; четко сформулировать, чего хочет автор, каков должен быть конечный продукт.

5. Исследование биографии не может строиться только на воспоминаниях, т.к. они носят субъективный характер. Должны быть привлечены документы, воспоминания других лиц: учащихся, их родителей, других учителей, сотрудников школы, просто местных жителей.

Приведем пример «Введения» работы по теме: «История Ларьякской школы в 1950–60-е гг.». В свою очередь «Введение» можно разделить на несколько частей.

А) Актуальность.

«Ларьякская школа – старейшее учебное заведение нашего края. За полуторавековую историю из ее стен вышли сотни людей, внесших значительный вклад в развитие страны. Обеспечили высокий уровень знаний выпускников Ларьякской школы, воспитали настоящих патриотов, разносторонних, одаренных личностей учителя, связавшие свою судьбу со школой. Их педагогическая деятельность, преданность избранной специальности может служить примером для многих из нас. Реконструкция биографий, творческого пути учителей важна, во-первых, как дань уважения перед их заслугами. Во-вторых, раскрывает одну из интересных страниц истории образования на территории одного из глухих уголков Севера Западной Сибири».

Б) Обоснование хронологических рамок исследования, значения данной темы и, соответственно, работы в целом.

«Особое значение имеет реконструкция истории школы в 1950–60-е гг. Этот период можно признать переходным для нашего края. С одной стороны, сохранялись многие особенности жизни и быта, свойственные сельской глубинке, когда сохранялась

изоляция от внешнего мира, имел большое влияние традиционный жизненный уклад аборигенного населения. В то же время происходили определенные перемены, которые в дальнейшем предопределили превращение ХМАО в крупнейший индустриальный регион СССР, а затем и России. Такое сочетание традиций и новаций представляло любопытную картину, в которой как в зеркале отражалась вся противоречивость советской эпохи».

Таким образом, в данном случае излагается обоснование того, почему автор взялся за эту тему, почему выбрал определенный период (1950–60-е гг.) а не какой-либо другой.

В) Историография: кто ранее писал на эту же тему, какие вышли статьи, книги.

«Данная тема пока не нашла достаточного отражения в современной литературе. Так, в обобщающей работе, посвященной истории Нижневартовского района, лишь вскользь упоминается о деятельности школы. Отдельные эпизоды освещены в статьях, выпущенных в местной периодике, посвященных некоторым учителям и выдающимся личностям, чья судьба была связана со школой» (даются ссылки на упоминаемые в тексте работы).

Г) Формулировка цели и задач исследования.

«Цель нашего исследования – изучить основные направления образовательной и воспитательной деятельности Ларьякской средней школы в 1950–60-е гг.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

- рассмотреть состав педагогического коллектива школы и ее учащихся;
- раскрыть особенности учебного процесса;
- проанализировать внеклассные мероприятия, формы проведения досуга школьников».

Д) Характеристика источников.

«Источниками для решения указанных задач послужили воспоминания (Ф.И.О. педагога, ученика, сотрудника школы), которая работала (училась) в школе с ... по ... г., записанные в ... г. (называются авторы и время записи).

Многие факты, связанные с вопросами организации жизни школы, отражены в официальной документации, хранящейся в

школьном архиве и музее. Это, прежде всего, приказы о награждении отличившихся учеников, классные журналы, копии приказов директора, и т.д.

Нами также использовались фотографии, на основании которых можно судить о внешнем облике, одежде учащихся и педагогов, об особенностях самой школы».

Другой вариант – если речь идет о биографии человека:

«Одним из таких педагогов является, вне всякого сомнения, Нина Андреевна Уженцева. На протяжении многих лет, с 1950 по 1965 гг., она работала в различных школах района. Беззаветно преданная своему делу, Н.А. смогла на высоком профессиональном уровне передать свои знания ученикам. В ее памяти сохранились многие любопытные подробности, касающиеся повседневной жизни и быта школы 1950–60-х гг., особенности образовательной и воспитательной деятельности, не отраженные в источниках официального характера, как правило, излишне сухих, свободных от живого непосредственного восприятия окружающей действительности».

В данном случае объясняется, почему выбрана биография именно этого человека в качестве предмета исследования.

«Цель нашего исследования – изучить основные вехи жизненного и профессионального пути Н.А. Уженцевой.

Раскрытие данной цели предполагает решение следующих задач:

- осветить биографию Н.А. Уженцевой;
- рассмотреть ее участие в жизни школы, образовательном и воспитательном процессе;
- раскрыть отдельные аспекты истории Ларьякской средней школы в 1950–60-е гг. на основании свидетельств Н.А. Уженцевой.

Источниками для решения указанных задач послужили воспоминания Н.А. Уженцевой, а также воспоминания ее коллег, учеников: (приводятся Ф.И.О.).

Другой группой источников являются документы, отражающие служебную деятельность Н.А. Уженцевой, фотографии».

Далее идет основная часть, которая строится по определенному плану, связанному с раскрытием задач, сформулированных во введении. Для раскрытия темы обычно бывает достаточно двух–

трех глав, в которых материал сгруппирован тематически или хронологически.

В «Заключении» приводятся выводы – ответы на вопросы, сформулированные во «Введении».

Завершают текст исследования «Приложения» – воспроизведения фотографий, документов; «Список использованных источников и литературы».

Следует обращать внимание на правильное оформление ссылок в тексте и списка источников и литературы. Они должны соответствовать общепринятым требованиям.

Образцы:

Книга – Заварихин С.П. В древнем центре Сибири. М., 1987. С. 73.

Газетная статья – С. Ларьякское, 6 марта // Сибирская торговая газета. 1910. 10 апреля.

Архив – Государственное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (далее – ГУТО ГА в г. Тобольске). Ф. 156. Оп. 11. Д. 1523. Л. 33–33 об.

Сборник документов – Православные приходы Березовского края в XIX – начале XX века (материалы по истории местных обществ азиатской России / Сост., вступ. ст. и коммент. С.В. Турова. Тюмень, 2004. С. 342–348.

5. Оформление. Включает в себя требования к внешнему виду работы, в предоставлении ее в отпечатанном и (или) электронном варианте, правильное оформление научно-справочного аппарата: оглавления, титульного листа, приложений, цитат, списка используемых источников и исследований и т.п.

Особенности выступления на научной конференции.

1) В избранной теме должен присутствовать стержневой сюжет, в соответствии с которым формулируются тезисы выступления. Чтобы сделать это, нужно представлять место сюжета в изучаемой теме, в истории страны, региона, обосновать его на системе доказательств, содержащихся в изучаемой литературе и источниках. Все это требует всесторонней предварительной подготовки, обращения к учебнику, хрестоматиям, научной и справочной литературе.

2) Сформулировать для себя цель выступления: элемент общего поиска поставленной преподавателем задачи, попытка выска-

зять свою оригинальную точку зрения, дополнение к уже известному сюжету и т.п.

3) Составление предварительного плана. Самый общий план состоит из вступления, изложения основных тезисов выступления с привлечением доказательств и выводов. При этом учитывается лимит времени, отводимый на выступление.

При подготовке необходимо избегать следующих ошибок:

- преобладание эмоций над фактами;
- необоснованная убежденность в правильности только собственной точки зрения;
- отсутствие логической связи между отдельными сюжетами;
- поверхностное знание излагаемого сюжета, недостаточно качественная подготовка.

Список источников и литературы

1. *Андреева М.В.* 2009. Школьные музеи и поисково-исследовательская деятельность // *Внешкольник* 3, 18–21.
2. *Бакулина С.Д.* 2014. Современная музейная практика как механизм трансляции культурной памяти (на примере организации школьного музея) // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота. Ч. 1. 12 (50), 20–24.
3. *Козлова Л.К.* 2014. Учебно-исследовательская деятельность в школьных музеях как основа формирования исторических знаний // *Образование и общество.* Т. 1. 84, 116–118.
4. *Леонов Е.Е.* 2010. Эволюция роли школьных музеев России: с момента создания до современного состояния // *Актуальные вопросы современной науки* 14, 44–52.
5. *Лопатина В.В.* 2015. Историческое краеведение и школьные музеи (из опыта работы) // *Меншиковские чтения* 10, 221–224.
6. *Пирожкова И.Г., Пирожков Г.П.* 2015. Школьные краеведческие музеи (культуролого-педагогический и правовой аспекты) // *Альманах современной науки и образования* 10 (100), 104–106.
7. *Семенова О.В.* 2015. Школьные музеи и их роль в сохранении исторической памяти о Великой Отечественной войне // *Значение сражений 1941–1943 гг. на Юге России в Победе в Великой Отечественной войне: Материалы Всероссийской научной конференции.* Ростов н/Д: Южный научный центр РАН, 525–529.

8. *Потягов А.В.* 2012. Современные школьные музеи: пространство инноваций и творческих инициатив // Вестник Вятского гос. ун-та. Т. 4, 4, 141–142.

References

1. *Andreyeva M.V.* 2009. School museums and search and research activity // Extra school student 3, 18–21.

2. *Bakulina S.D.* 2014. Modern museum practice as the mechanism of broadcast of cultural memory (on the example of the organization of the school museum) // Historical, philosophical, political and jurisprudence, cultural science and art criticism. Questions of the theory and practice. Tambov: Diploma, P. 1. 12 (50), 20–24.

3. *Kozlova L.K.* 2014. Educational and research activity in the school museums as a basis of formation of historical knowledge // Education and society. T. 1. 84, 116–118.

4. *Leonov E.E.* 2010. Evolution of a role of the school museums of Russia: from the moment of creation to the current state // Topical issues of modern science 14, 44–52.

5. *Lopatina V.V.* 2015. Historical study of local lore and school museums: (from experience) // Menshikovsky readings 10, 221–224.

6. *Pirozhkova I.G., Pirozhkov G.P.* 2015. Pies. School museums of local lore (kulturologo-pedagogical and legal aspects) // Almanac of modern science and education 10 (100), 104–106.

7. *Semenova O.V.* 2015. The school museums and their role in preservation of historical memory of the Great Patriotic War // Value of battles of 1941–1943 in the south of Russia in the Victory in Great Otechestvenno to war: Materials of the All-Russian scientific conference. Rostov-on-Don: Southern scientific center of RAS, 525–529.

8. *Potyagov A.V.* 2012. Modern school museums: space of innovations and creative initiatives // Bulletin of the Vyatka state university. T. 4, 4, 141–142.

ГЛАВА 3

УДК 372.893

Л.В. Алексеева

К ДИСКУССИИ О ТОМ, КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ УРОК ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

L. V. Alekseeva

TO THE QUESTION OF WHAT SHOULD BE A HISTORY LESSON IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема современного школьного образования, связанная с выполнением требований, предъявляемых к уроку в контексте Федеральных государственных стандартов, на примере требований к уроку истории с точки зрения науки и практики. Анализируя публикации ученых, в том числе и специалистов в области теории и методики обучения истории, автор приводит пример современной структуры урока; представляет алгоритм требований к современному уроку истории, каждое положение которого подробно раскрывает. Вместе с тем акцентируется внимание на проблемах реализации урока на практике, т.е. в массовой школе. В качестве примера описывается ситуация, сложившаяся в общеобразовательных школах г. Нижневартовска. Методами наблюдения, беседы, опроса выявляются тенденции, в том числе и неблагоприятные, наблюдающиеся в практике современного урока истории. Автор приходит к заключению, что требование к учителю организовать достижение новых целей обучения не подкреплено соответствующими методическими продуктами, поэтому на локальном уровне допускаются ошибки по интерпретации требований Федеральных государственных стандартов, что отрицательно влияет на проведение урока в связи с изменившимися требованиями, и в конечном итоге на результаты исторического образования школьников.

Ключевые слова: стандарт; урок истории; учитель; требования; практика; тенденции.

Сведения об авторе: Алексеева Любовь Васильевна, профессор кафедры истории России, доктор исторических наук, профессор.

Место работы: ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет».

Контактная информация: 628605, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. 8 (3466) 464814, e-mail: lvalexeeva@mail.ru

Abstract. The article author examines the actual problem of modern schooling associated with the implementation of the requirements of the lesson in the context of Federal government standards. The problem the author of the article is considered on the example of requirements for a history lesson from the point of view of science and practice. Analyzing the publications of scientists, including experts in the field of theory and methodology of history teaching, the author cites the example of the modern structure of the lesson. The author presents and algorithm requirements to a modern lesson of history, which every detail. However, the author of the article focuses attention on the problems of implementing the lesson into practice, i.e. in the mass school. As examples, the article describes the situation in schools in Nizhnevartovsk. Methods of observation, interview, survey, the author identifies trends, including adverse observed in the practice of modern history lesson. The author comes to the conclusion that the requirement of the teacher to organize the achievement of new learning objectives not supported by relevant methodological products, so at the local level mistakes in interpretation of the requirements of the Federal state standards, which negatively affects the conduct of the lesson in connection with the changed requirements, and ultimately on the results of the historical education of schoolchildren.

Keywords: standard; history class; teacher; requirements; practice; trends.

About the author: Alekseeva Lubov V., Professor, doctor of historical Sciences, Professor of history department of Russia.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Прежде чем еще раз поразмышлять над тем, что требует ФГОС от современного учителя в плане перестройки методики урока, необходимо понимать, что учебный процесс в современных условиях направлен не только на создание опыта работы учащихся с информацией, ее использованием в нестандартных ситуациях, но и на формирование способов деятельности, приме-

нимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении возникающих проблем за его пределами.

Сегодня в педагогических изданиях много пишут, а в педагогическом сообществе активно обсуждают тенденцию изменения роли учителя в современном учебном процессе. Ему присущи такие роли как: исследователь, консультант, организатор, руководитель проектов, навигатор эффективной работы со знанием, тьютор и др. С чем можно согласиться. По мнению д.п.н. Е.В. Чернобай (г. Москва), главная задача учителя состоит в создании и организации условий, инициирующих учебную деятельность школьников, ведущую к образовательным результатам, отвечающим новым запросам общества (Чернобай 2017).

По большому счету речь идет все о том же учителе, который способен вызвать познавательный интерес и на его основе организовать продуктивную учебную деятельность, которая будет воплощаться в формуле: до этого урока ученик об этом не знал, не умел, не задумывался и т.д., а после урока он это отсутствующее ранее состояние обрел. Следовательно, на каждом уроке должно иметь место приращение в его новых возможностях, обеспеченных новым знанием и новым опытом. Таким образом, для эффективного образовательного процесса необходимо, по меньшей мере, два условия: квалифицированный учитель и мотивированный ученик. Но это лишь часть проблемы, поскольку другая состоит в том, а чего собственно желает государство, т.к. речь идет о реализации требований, сформулированных им.

Что требует ФГОС? Как известно, с 2015/2016 учебного года Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) основного общего образования начали вводить в практику общеобразовательных школ. Многие учителя, работавшие в 5-х классах, сразу же столкнулись с немалыми проблемами, многие из них с трудом представляли, что же требуется изменить в уроке, чтобы он соответствовал требованиям ФГОС. К моменту введения ФГОС в научно-методических журналах, а также в материалах конференций тема уже получила пристальное внимание ученых и некоторых передовых учителей, но, по понятным причинам, еще не стала широко известна учительской общественности.

ФГОС основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения программы основного общего обра-

зования: личностным, метапредметным и предметным (ФГОС 2014: 7). Соответственно, учитель должен таким образом построить урок, чтобы формировать у учащихся не только традиционные предметные результаты, но и создать условия для формирования в процессе обучения личностных и метапредметных результатов. И вот в этой части он сталкивается с немалыми трудностями. Как это сделать? И это в ситуации, когда фактически наблюдается отсутствие теоретических разработок, обоснованных методических рекомендаций по реализации нормативных требований ФГОС (Гребнев и др. 2016: 76). При этом ресурсы Интернета полны материалов учителей-практиков, которые пишут об одном и том же: перечисляют требования ФГОС, интерпретируют их одними и теми же словами, призывают к выполнению этих требований. В большинстве случаев материалы представляют собой заимствования из подобных текстов, в результате возникает круг, по которому идут участники, не получая технологий и ответа на вопрос: что же изменилось в уроке, что подлежит трансформации? В литературе достаточно четко проводится мысль о том, что особенность ФГОС общего образования – их деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика; уход от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков (Чернобай: 2017).

Какие рекомендации дают ученые-педагоги, методисты-историки? Если пойти по хронологическому пути, то получается, что еще в 2010 г. была опубликована статья известного ученого из Хабаровска проф. О.Ю. Стреловой, где обосновывались концептуальные подходы к преподаванию истории в условиях новых стандартов (Стрелова 2010: 5–8). В 2012 г. появилась статья к.п.н. Е.В. Якушиной (г. Москва) о подготовке урока в соответствии с требованиями ФГОС (Якушина 2012). Автор обращала внимание, что современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, и поскольку требования ФГОС указывают на реальные виды деятельности, то требуется переход к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, которая, в свою очередь, связана с принципиальными изменениями деятельности учителя, реализующего ФГОС. Ею же была представлена основная дидактическая структура урока:

1. Организационный момент: тема; цель; образовательные, развивающие, воспитательные задачи; мотивация их принятия; планируемые результаты: знания, умения, навыки; личностно формирующая направленность урока.

2. Проверка выполнения домашнего задания (в случае, если оно задавалось).

3. Подготовка к активной учебной деятельности каждого ученика на основном этапе урока: постановка учебной задачи, актуализация знаний.

4. Сообщение нового материала.

5. Решение учебной задачи.

6. Усвоение новых знаний.

7. Первичная проверка понимания учащимися нового учебного материала (текущий контроль с тестом).

8. Закрепление изученного материала.

9. Обобщение и систематизация знаний.

10. Контроль и самопроверка знаний (самостоятельная работа, итоговый контроль с тестом).

11. Подведение итогов: диагностика результатов урока, рефлексия достижения цели.

12. Домашнее задание и инструктаж по его выполнению (Якушина 2012).

В 2013 г. появилась статья доцента Е.Ю. Ривкина (г. Москва), в которой были сформулированы требования к современному уроку (Ривкин 2013). Система требований к уроку включает: целеполагание, мотивацию, практическую значимость знаний и способов деятельности, отбор содержания, интегративность знаний, отработку метапредметных универсальных способов образовательной деятельности; построение каждого этапа урока по схеме: постановка учебного задания – деятельность обучающихся по его выполнению – подведение итога деятельности – контроль процесса и степени выполнения – рефлексия; использование разнообразных эффективных приемов организации результативной образовательной деятельности обучающихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; подведение обучающимися итогов каждого этапа урока, наличие обратной связи на каждом этапе урока; наличие блоков самостоятельного получения знаний обучающимися в процессе учебно-познавательной деятельности с

различными источниками информации, среди которых ведущее место принадлежит ресурсам сети Интернет; организация парной или групповой работы, позволяющей каждому ученику развивать коммуникативные компетенции и осваивать нормы работы в коллективе; использование системы самоконтроля и взаимоконтроля как средств рефлексии и формирования ответственности за результаты своей деятельности; рефлексия как осознание себя в процессе деятельности; качественная положительная оценка деятельности обучающихся, способствующая формированию положительной учебной мотивации; минимализация и вариативность домашнего задания; организация психологического комфорта и условий здоровьесбережения на уроке (Ривкин 2013).

В соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования учителю необходимо уметь выстраивать учебный процесс в современной информационно образовательной среде. На технологические аспекты этого явления одна из первых обратила внимание Е.В. Чернобай. Ею же была предложена современная формула подготовки урока в условиях работы по новому Стандарту: Определение и анализ планируемых образовательных результатов. Формулировка цели занятия; Отбор видов учебной деятельности. Конструирование учебных ситуаций; Отбор средств обучения. Автор представила некоторые рекомендации по определению и формулированию планируемых образовательных результатов: «Четко и конкретно определить, чего достигнет учащийся..., при этом учителю необходимо планировать образовательные результаты с учетом имеющихся ресурсов, особенностей учащихся и их реальных учебных достижений. Например: *Общая задача*: подготовить научно обоснованный отчет о лабораторной работе. *Конкретные результаты обучения*: Учащийся научится структурировать отчет; Учащийся научится при формулировании выводов ссылаться на полученные данные». Е.В. Чернобай обратила внимание и на уровневую дифференциацию в процессе планирования образовательных результатов, подчеркивая, что «Образовательные результаты могут быть сформулированы от простейших до более сложных». Автор предложила технологическую карту конструирования урока в соответствии с требованиями нового Стандарта:

«Общая часть урока: Тема урока; Планируемые образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные); Решаемые учебные проблемы; Основные понятия, используемые/изучаемые на уроке; Вид используемых средств ИКТ; Методическое назначение средств ИКТ; Программное обеспечение; Образовательные интернет-ресурсы.

Основная часть (организационная структура урока): Образовательный результат/группа образовательных результатов; Виды учебной деятельности, направленные на формирование данного образовательного результата (больше индивидуальный заданий); Средства обучения для реализации отобранных видов учебной деятельности; Методы обучения; Форма организации деятельности учащихся; Функции/роль учителя на разных этапах урока; Основные виды деятельности учителя; Рефлексия.

Е.В. Чернобай подчеркивает, что в ряду требований к современному уроку следующие: «Приоритетность планируемых образовательных результатов; Использование видов учебной деятельности, направленных на достижение планируемых образовательных результатов; Деятельностный характер обучения (через учебные ситуации/проблемные задачи); Индивидуализация в подборе заданий; Акцент на самостоятельность в обучении; Содержание урока только как инструмент в достижении запланированных образовательных результатов; Отбор средств обучения, направленных на реализацию видов учебной деятельности в соответствии с новыми образовательными результатами» (Чернобай 2017).

Для учителей истории большим подспорьем могла стать и статья О.Ю. Стреловой, опубликованная в 2015 г., в которой автор в виде таблицы представила педагогическую реконструкцию учебного занятия и сформулировала рекомендации учителям (Стрелова 2015: 28–32).

Л.В. Алексеева (автор этой статьи) также неоднократно поднимала проблему методической компетентности учителей истории (Алексеева 2014: 36–37) и методической подготовки студентов-историков (Алексеева 2015а), выпускников вуза к работе в условиях перехода на ФГОС (Алексеева 2015в) и внедрения Историко-культурного стандарта (Алексеева 2015с), а также требований к уроку (Алексеева 2016), однако при беседе с учителями

г. Нижневартовска выяснилось, что с указанными трудами они не знакомы.

Таким образом, учителя, казалось бы, получили основные методические рекомендации по организации урока в свете требований ФГОС еще до его введения в образовательную практику. Однако встречи и беседы с учителями, посещение уроков показывают (на примере г. Нижневартовска), что проблем прибавилось, и представления о современном уроке весьма расплывчаты.

Практика урока. ФГОС требует от учителей принципиально новых умений, но делается это, как показывает практика, без тщательной предварительной подготовки. Имеется в виду прежде всего повышение теоретических знаний учителей в области педагогических наук, а также предметного содержания исторических дисциплин. На указанную проблему обращают внимание д.п.н. И.В. Гребнев и к.п.н. О.В. Лебедева (г. Нижний Новгород). В частности они подчеркивают: «Возникающие новые методические проблемы (формирование исследовательских умений, универсальных учебных действий), диктуемые федеральными стандартами, являются чрезвычайно сложными, их теоретическое решение и, тем более, построение соответствующих моделей обучения еще далеки от своей реализации» (Гребнев и др. 2016: 73). С чем трудно не согласиться. В результате недостаток теоретической подготовки учителей отрицательно влияет на общую ситуацию в школьном образовании. В практике обучения (на примере школ г. Нижневартовска) сегодня наблюдается потеря научности преподавания, снижение уровня усвоения учащимися содержания по истории. В исполнении учителей и курирующих их завучей, а также методистов возникают просто невообразимые фальсификации, тиражируемые зачастую как образцы реализации требований ФГОС. При этом наши лучшие выпускники, ставшие учителями, владеющие соответствующими знаниями по работе в новых условиях, получившие достаточно качественную подготовку в университете, оказываются в двойственном положении: с одной стороны, их учили преподавать в соответствии с требованиями ФГОС ВО и они приобрели необходимые компетенции, а с другой – вынуждены под «присмотром» завуча допускать дидактические ошибки. Не указывая номера школ, чтобы уберечь информаторов от неприятностей, мы выявили из личных бесед с учителями и из

наблюдений посещенных уроков учителей и студентов (в период педагогических практик 2015–2016 гг.) следующие тенденции в вопросе реализации современного урока в контексте требований ФГОС:

1. Школьные учителя-методисты предъявляют требование к осуществлению урока в рамках системно-деятельностного подхода, не только подразумевая под ним самостоятельную деятельность учащихся на всех этапах урока, но и по сути исключая учителя из преподавания, отстаивая позицию по недопущению учителем методов словесного обучения. Приходилось наблюдать, что из преподавания ушло объяснение как важнейший метод, почти не встречается описание (картинное, аналитическое), а также другие методы устного изложения.

2. В школе уделяется большое внимание систематическому контролю за молодыми учителями, которым вменяется в обязанность следование рекомендациям П.1. При этом методическая работа с молодыми педагогами отсутствует, предъявляется лишь требование «ничего им (ученикам. – прим. Л.А.) не рассказывать, пусть все делают сами»¹.

3. По признанию завучей, методистов, да и самих учителей, большинство из них ведут урок по старинке (т.е. реализуют традиционное обучение: формирование знаний, умений, навыков).

4. Распространенной формой обучения учителей является посещение занятий в Центре развития образования г. Нижневартовска, а также вебинары; связь с местными учеными выстраивается исключительно на личных контактах, а департамент образования города – сторонник приглашения иногородних ученых, как и департамент образования и молодежной политики ХМАО (что хорошо продемонстрировало окружное педагогическое совещание 2016 г.).

5. Активно распространяется интернет-тестирование для учителей, а те из них, кто не справились с заданиями, отправляются на переобучение в Центр развития образования г. Нижневартовска.

6. В библиотеках большинства школ г. Нижневартовска оформлены тематические выставки, на которых размещены материалы

¹ Из беседы с молодым учителем Е.Г. (Записано Л.В. Алексеевой 20 октября 2016 г.).

для учителя, направленные на оказание информационной помощи в условиях перехода на ФГОС. По словам библиотекарей, выставки не являются привлекательными, пользуются ими мало, всего несколько человек в год. Учителя объясняют низкий интерес к выставкам тем, что они работают дома, используя ресурсы интернета.

7. В целом из года в год наблюдается снижение качества исторического образования школьников, несформированность общеучебных и специальных умений. Это видно не только по результатам текущей и итоговой аттестации, но и по олимпиадам и конкурсам учебно-исследовательских работ школьников, а также по уровню подготовки абитуриентов, поступающих в наш университет.

Изучение практики урока истории в школах г. Нижневартовска показало, что требование к учителю организовать достижение новых целей обучения не подкреплено соответствующими методическими продуктами. В результате школьный учитель должен решать не свойственную ему задачу исследовательского уровня, связанную с конструированием учебного процесса, который может обеспечить требования ФГОС. Выясняется, что реальный педагогический эффект достигается только для ограниченной группы учащихся с высокой начальной подготовкой в предметной области и развитыми общеучебными навыками.

Массовая практика доказывает преимущество традиционного учебного процесса с прямым управлением деятельностью учащихся. Наблюдается закономерность: чем выше квалификация учителя, тем осторожнее он относится к различного рода нововведениям. Это неоднократно подчеркивал известный педагог и ученый Е.А. Ямбург (Ямбург 2015). Отмечается игнорирование словесных методов обучения, приоритет так называемой самостоятельной работы учащихся (характеризующейся низкой продуктивностью), которая сводится зачастую только к работе с учебником и просмотру презентаций, а также беседам, напоминающим незатейливые разговоры об истории. Нужны адекватные поставленным задачам образовательные стратегии и методики обучения и подготовленные к их реализации учитель, методист, завуч, директор.

Список источников и литературы

1. *Алексеева Л.В.* 2014. О проблеме методической компетентности учителя истории // Актуальные проблемы современного образования. Научно-методические труды / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во НВГУ. Вып. 1, 36–37.
2. *Алексеева Л.В.* 2015а. О необходимости корректировки содержания преподавания учебных дисциплин ООП «История» (бакалавриат) в Нижневартовском государственном университете // Проблемы изучения всеобщей и отечественной истории и методик их преподавания: Материалы IV научно-методического семинара студентов, аспирантов и преподавателей кафедр истории России, документоведения и всеобщей истории (г. Нижневартовск, 20 декабря 2014 г.) / Отв. ред. Н.В. Терентьева. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 119–126.
3. *Алексеева Л.В.* 2015в. 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: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 6 ноября 2014 г.) / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 191–195.
4. *Алексеева Л.В.* 2015с. О некоторых проблемах методического образования студентов-историков в современных условиях трехуровневого высшего образования (на примере Нижневартовского государственного университета) // Запад, Восток и Россия: История и историк в ситуации интердисциплинарности: Вопросы всеобщей истории: Сборник научных и учеб.-метод. трудов (Ежегодник). Вып. 17 / Под ред. проф. В.Н. Земцова. Екатеринбург: УрГПУ. Ч. I, 8–15.
5. *Алексеева Л.В.* 2016. К вопросу о том, каким должен быть урок истории в контексте требований Федерального государственного стандарта // Мир науки. Т. 4. № 5. Интернет-журнал МПГУ.
6. *Гребенев И.В., Лебедева О.В.* 2016. Реализация требований ФГОС и методическое мастерство учителя // Педагогика 6, 72–79.
7. *Ривкин Е.Ю.* 2013. Требования к современному уроку // Справочник заместителя директора школы 1 // <http://ex.kabobo.ru/docs/123300/index-6007.html> (дата обращения: 8.02.2017)
8. *Стрелова О.Ю.* 2010. Историческое образование в условиях новых стандартов: от программы-конспекта содержания к программе-плану деятельности // Преподавание истории и обществознания в школе 6, 5–8.

9. Стрелова О.Ю. 2015. Современный урок истории // Преподавание истории и обществознания в школе 10, 28–32.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2014 / М-во образования и науки Рос. Федерации. 3-е изд. М.: Просвещение, 7.

11. Чернобай Е.В. 2017. Анализ требований к уроку в условиях работы по новому Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования // Презентация. www.myshared.ru/slide/833747/ (дата обращения: 8.02.2017)

12. Якушина Е.В. 2012. Подготовка к уроку в соответствии с требованиями ФГОС // Справочник заместителя директора школы 10 // http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/10/21/podgotovka-k-uroku-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos_ (дата обращения: 8.02.2017)

13. Ямбург Е.А. 2015. «Нельзя создавать оазисы, всё вокруг превращая в пустыню...». Интервью с Е.А. Ямбургом // Сибирский форум. Интеллектуальный диалог. Апрель // <http://sibforum.sfu-kras.ru/node/693> (дата обращения – 8 февраля 2017 г.)

References

1. *Alekseeva L.V.* 2014. About a problem of methodical competence of the teacher of history // Urgent problems of modern education. Scientific and methodical works / Main editor of L.V. Alekseev. Nizhnevartovsk: NVGU publishing house. Issue 1, 36–37.

2. *Alekseeva L.V.* 2015a. About need of correction of content of teaching subject matters of OOP "History" (bachelor degree) for the Nizhnevartovsk state university // Problems of studying of general and national history and techniques of their teaching: Materials IV of a scientific and methodical seminar of students, graduate students and teachers of departments of history of Russia, document science and general history (Nizhnevartovsk, on December 20, 2014) / Main editor of N.V. Terentyev. Nizhnevartovsk: Publishing house Nizhnevart. state un-ty, 119–126.

3. *Alekseeva L.V.* 2015b. About need of correction of contents and a technique of teaching subject matters of OOP of a magistracy "The theory and a technique of training of history" at the Nizhnevartovsk state university // Feature of realization of problem training in the context of remote education: questions of the theory and practice: Materials X of the All-Russian scientific and practical conference with the international participation "Education on the verge of the millennia" (Nizhnevartovsk, November 6, 2014) / Main editor E.V. Kovalevskaya. Nizhnevartovsk: Publishing house Nizhnevart. state un-ty, 191–195.

4. *Alekseeva L.V.* 2015c. About some problems of methodical education of students historians in modern conditions of three-level higher education (on the example of the Nizhnevartovsk state university) // *The West, the East and Russia: History and the historian in an interdisciplinarity situation: Questions of general history: Collection scientific and studies.-method. works (Year-book).* The issue 17 / Under the editorship of the prof. V.N. Zemtsov. Yekaterinburg: USPU, P. I, 8–15.

5. *Alekseeva L.V.* 2016. To a question of what has to be a history lesson in the context of requirements of Federal state standard // *The World of science.* V. 4. No. 5. Online magazine MPGU.

6. *Grebenev I.V., Lebedeva O.V.* 2016. Implementation of requirements FGOS and methodical skill of the teacher // *Pedagogics* 6, 72–79.

7. *Rivkin E.Yu.* 2013. Requirements to a modern lesson // Reference book of the deputy principal 1 // <http://ex.kabobo.ru/docs/123300/index-6007.html> (date of the address – on February 8, 2017)

8. *Strelova O.Yu.* 2010. Historical education in the conditions of new standards: from the program abstract of contents to the program plan of activity // *Teaching history and social science at school* 6, 5–8.

9. *Strelova O.Yu.* 2015. A modern lesson of history // *Teaching history and social science at school* 10, 28–32.

10. Federal state educational standard of the main general education. 2014 / The Ministry of science and education. M.: Education, 7.

11. *Chernobuy E.V.* 2017. The analysis of requirements to a lesson in working conditions of the new Federal state educational standard of the general education // The Presentation. www.myshared.ru/slide/833747/ (date of the address – on February 8, 2017)

12. *Yakushina E.V.* 2012. Preparation for a lesson according to requirements of FGOS // The Reference book of the deputy principal 10 // <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/10/21/podgotovka-k-uroku-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos> (date of the address – on February 8, 2017)

13. *Yamburg E.A.* 2015. "Can't create oases, around turning everything into the desert ...". Interview with E.A. Yamburg // Siberian forum. Intellectual dialogue. April // <http://sibforum.sfu-kras.ru/node/693> (date of the address – on February 8, 2017)

РАЗДЕЛ 2

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

ГЛАВА 1

УДК 377.5

Н.Л. Гарифуллина

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИЗЛОЖЕНИИ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

N.L. Garifullina

THE EFFECTIVENESS OF APPLYING MULTIMEDIA IN THE LEARNING MATERIAL PRESENTATION DURING THE LESSONS

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – применению средств мультимедиа на учебных занятиях по истории. Целью данной статьи является рассмотрение видов современных средств мультимедиа, их назначения и применения, выявление преимуществ и недостатков средств мультимедиа в системе образования. Вниманию читателей представлена обобщенная характеристика часто используемых в учебном процессе средств мультимедиа: презентаций, видеуроков, видеолекций. Рассмотрены положительные и отрицательные аспекты использования средств мультимедиа на уроках истории.

Ключевые слова: средства мультимедиа; творческие способности; развитие личности студента; интерактивная доска; методика.

Сведения об авторе: Гарифуллина Наталья Львовна, преподаватель истории высшей квалификационной категории.

Место работы: ГБПОУ «Златоустовский индустриальный колледж им. П.П. Аносова».

Контактная информация: 456227, Челябинская область, г. Златоуст, ул. Олимпийская, д. 9, кв. 16; тел. 89193204476, e-mail: jun.zlat@yandex.ru

Abstract. This article brings up a relevant problem which is the usage of multimedia in the history lessons. The author gives interpretation of the following concepts: multimedia, interactive whiteboard, video lectures, video tutorials. The purpose of this article is to examine modern media types, their purpose and application, to identify advantages and disadvantages of multimedia in education. The paper summarizes the multimedia characteristics commonly used in the educational process: presentations, video tutorials, and video lectures. The positive and negative aspects of using media in history lessons are studied.

Keywords: multimedia tools; artistic skill; the student's personality development; interactive whiteboard; methods.

About the author: Garifullina Natalia L., teacher of history and social science, high category.

Place of employment: Zlatoust industrial college, Zlatoust town, Chelyabinsk region.

Наша современная жизнь протекает в условиях формирующегося единого информационного пространства. Сегодня особую роль приобретает информатизация всех сфер жизнедеятельности человека: науки, производства, образования. XXI век делает необходимым в преподавании различных дисциплин широкое использование информационно-коммуникационных технологий. С учетом требования ФГОС основного общего образования указана необходимость научить современного студента «использовать средства информационных и коммуникативных технологий в решении коммуникативных и организационных задач, соблюдая нормы информационной безопасности» (Приказ МОиН 2014).

Нынешнее поколение студентов не то чтобы лучше или хуже, чем предыдущее – оно принципиально другое. Это первое поколение, которое родилось в эпоху интернета. Интернет стал для них окном в мир, источником профессиональных знаний, средством социализации. Молодые люди проводят со смартфонами и планшетами больше 8 часов в день. На каждый шаг у них – сайт, которым они пользуются так же естественно, как дышат. Они по эту и по ту сторону экрана, жизнь плавно перетекает из реальной в виртуальную, и обратно. Это поколение предпочитает смотреть,

а не читать. Им нужно уловить максимум информации в короткий срок. Для них естественнее общаться в сети, чем лично. Они привыкли мыслить глобально, потому что мгновенно получают информацию со всего света. Они хотят делать открытия, любят исследовать, докапываться до корней.

Как можно педагогу наладить контакт с современными студентами? Во-первых, все нужно визуализировать, любая информация должна быть наглядной. Во-вторых, все нужно делать быстро. Скорость работы становится важна как никогда. В-третьих, педагог должен научиться выделяться, делиться чем-то интересным. На помощь педагогу в этом случае приходят новые технологии обучения. Стоит отметить, что их использование в образовательной практике среднего профессионального образования носит эпизодический характер.

Сегодня широкое применение при подготовке и изложении учебного материала получили средства мультимедиа. Существует множество определений понятия «средства мультимедиа». Мультимедиа – это:

- технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов;
- информационный ресурс, созданный на основе технологий обработки и представления информации разных типов;
- компьютерное программное обеспечение, функционирование которого связано с обработкой и представлением информации разных типов;
- компьютерное аппаратное обеспечение, с помощью которого становится возможной работа с информацией разных типов;
- особый обобщающий вид информации, которая объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графика), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыка, видео фрагменты, анимация).

Таким образом, в широком смысле термин «мультимедиа» означает спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем) (БЭС).

Значительный образовательный потенциал мультимедийных технологий отмечается во всех трудах зарубежных и отечественных философов, социологов, культурологов (И. Вернер, А.И. Каптерев, М. Кирмайер, Б.В. Светлов, Л.Д. Скибб, О.В. Шлыкова и др.), раскрывающих социокультурную природу мультимедиа. В то же время исследований, посвященных непосредственно проблемам применения мультимедиа в отечественном образовании, пока еще сравнительно немного. Значительная часть работ этого направления связана с решением вопросов технического, программного, лингвистического обеспечения, дизайна мультимедийных обучающих систем (А.Е. Аношенко, А.Д. Брейман, Н.И. Вавилова, А.С. Вахрушев, В.Г. Казаков, Е.В. Комисарова, А.А. Меньшикова, М.В. Моисеева, Ю.А. Павличенко, А.Ю. Пауков и др.).

Как показывает профессиональная практика и специальные исследования, повышение эффективности обучения с использованием технологии мультимедиа достигается за счет опоры на всю триаду восприятия: «вижу, слышу, пишу». Технология мультимедиа позволяет объединить в информационной системе визуальную информацию (текст, графика, анимация, видео, отсканированные фотографии, чертежи, карты) и звуковое сопровождение (аудиоинформация, звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка) (Андерсен 2007: 68). Для того чтобы педагог имел возможность применять в своей деятельности указанные технологии, его рабочее место должно быть оборудовано компьютерной техникой. Компьютер и проектор – это минимум средств, которыми должен располагать преподаватель, чтобы передать учебную информацию студентам. Наличие специальной стационарной аппаратуры в большинстве учебных кабинетов нашего колледжа сделало применение информационных технологий доступным для педагогов.

Ведущей целью применения мультимедийного оборудования на учебном занятии является достижение более глубокого запоминания учебного исторического материала через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия, обеспечение «погружения» в изучаемую эпоху. Это происходит за счет использования карт, схем, учебных картин, видео- и аудио-комментариев, представленных в виде электронных презентаций или обучающих учебных программ. Новые технологии обучения не от-

рицают преподнесение информации студентам. Просто меняется подача информации, которая необходима не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы студент использовал ее в качестве условий для создания собственного творческого продукта. Среди основных форм организации работы студентов на учебном занятии можно выделить фронтальную работу (просмотр видеофрагментов, интернет-уроки, прослушивание аудиозаписей) и индивидуальную работу (выполнение практических работ, работа с интерактивными тренажерами, программами) (Захарова 2010: 48). Медиа технологии применяют на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении; повторении, контроле знаний и умений, во внеклассной работе.

На протяжении последних четырех лет автор статьи использует мультимедийные средства обучения в преподавании истории и обществознания. На данном этапе работы разработаны и реализованы с учетом средств мультимедиа циклы уроков по учебным дисциплинам «История» и «Обществознание» для системы среднего профессионального образования. Благодаря проведенным педагогическим исследованиям (наблюдение, тестирование, анализ показателей абсолютной и качественной успеваемости студентов, анализ показателей участия студентов в творческих конкурсах) удалось проследить влияние средств мультимедиа на интерес к учебным предметам со стороны студентов:

- 90% опрошенных респондентов из числа студентов Златоустовского индустриального колледжа отметили свой интерес к учебным занятиям, которые проводятся с использованием интерактивной доски или электронных учебников;
- 75% респондентов выбрали в качестве домашнего задания создание презентации вместо письменного сообщения;
- 70% студентов предпочитают домашнее задание в форме электронного тестирования традиционному;
- 64% студентов согласны, чтобы оценки за контрольные работы были выставлены компьютером, а не педагогом. При этом отмечают, что традиционные письменные работы, которые задаются педагогом, бывают легче, чем задания в электронном варианте;
- 45% студентов предпочитают слушать видеолекции вместо непосредственного общения с педагогом на занятии, отмечая не-

обходимость коммуникации только в случае повторения материала, подготовки в сдаче/передаче зачетов.

Исходя из полученных результатов работы, педагогом для практической работы были выбраны несколько наиболее эффективных вариантов представления лекционного материала на учебных занятиях (Аствацатуров 2012: 83).

Самый простой из них – представление электронных текстовых файлов в сопровождении комментариев преподавателя. На первый взгляд этот способ кажется простым и малоэффективным, тем не менее, его можно с успехом использовать, например, при изучении исторических документов, законов, изданных мемуаров.

Другой вариант – использование мультимедиа презентаций. Различными фирмами разработаны пользовательские оболочки с дружественным интерфейсом (Windows последних версий), которые можно предложить для подготовки презентаций (Минина 2012: 146). Все эти оболочки обладают способностью не только тривиально представлять учебный материал, но и «оживлять» его средствами анимации и мультипликации. Например, при изучении темы «Общественно-политическое устройство России в XXI веке» можно использовать фрагмент, демонстрирующий символы президентской власти и фрагмент процедуры инаугурации Президента РФ. Таким образом, не перегружается зрительное пространство, фиксируется внимание на изучаемом объекте. Используя гиперссылку, можно вернуться в любую точку урока, затрачивая минимальное количество времени. При актуализации знаний, например, по теме «Человек как биосоциальное существо» использование гиперссылок позволяет осуществить последующую проверку знаний сразу в классе после объяснения материала. Выделение объектов, передвижение их по слайду акцентирует внимание студентов на главном в изучаемом материале, помогает составлению плана изучения темы. Как показал опыт, использование мультимедиа презентаций в ходе комбинированных уроков позволяет значительно сэкономить учебное время, а также повысить качество и эффективность занятия. Недостатком такого варианта являются значительные затраты времени на подготовку самой презентации, особенно когда в ней используются средства анимации. С целью экономии времени самого педагога можно практиковать опережающее домашнее задание к новой теме: под-

готовка студентами собственной мультимедийной презентации. Это позволяет повысить эмоциональный фон, задействовать разные каналы восприятия информации, стимулировать студентов к проявлению творческой активности и, как результат, повысить качество знаний.

В качестве третьего варианта можно предложить автономную презентацию, т.е. такую, которую можно демонстрировать без участия преподавателя. При использовании этого варианта текст лекции, приведенный на слайдах презентации, представляется совместно со звуковым сопровождением. Преподаватель в это время остается за кадром. Такой вариант требует еще более углубленной подготовки учебного материала, но при этом преподаватель освобождается от рутинной работы и может заниматься исключительно творческой работой по подготовке учебного занятия. Недостатком такого варианта представления материала является отсутствие непосредственного контакта преподавателя с аудиторией, что, в конечном итоге, может сделать занятие менее эффективным. В таком варианте представление презентации похоже на представление компьютерного учебника, а это снижает эффективность усвоения учебного материала, поскольку живое общение с педагогом, как подсказывает многолетний опыт, остается наиболее эффективным средством обучения (Башарин, Скороходов 2015: 187).

Еще один вариант, который получил широкое распространение в связи с появлением интернета – видеолекция. Мультимедийная лекция с использованием компьютерного программного обеспечения позволяет индивидуализировать учебный процесс (Осин 2007: 28). Особенно они актуальны для нашего колледжа, в котором применяется инклюзивное обучение. Работая с видеолекциями, студенты, в т.ч. и с ограниченными возможностями, могут влиять на свой собственный процесс обучения, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Они изучают именно тот материал, который их интересует, повторяют столько раз, сколько нужно, что способствует реализации собственного потенциала. В интернете можно найти видеолекции практически по любому курсу и в различном исполнении. На наш взгляд, видеолекции не являются панацеей от всех проблем, связанных с индивидуальным обучением, поскольку и у них имеются свои недостатки, которых достаточно много. Качество запи-

санной лекции не всегда отвечает требованиям учебного процесса. Это касается не только качества видеосъемки, но и качества содержания лекций. Каждый преподаватель, записывающий лекцию, должен нести ответственность за качество учебного материала, включая содержание дисциплины и методику изложения, однако на практике это не всегда соблюдается. В интернете встречаются видеозаписи откровенного низкого качества, поэтому педагогу необходимо ознакомить своих студентов со списком рекомендованных лично им лекций. Этот вид занятия должен занимать важное место в образовательном пространстве, т.к. создает возможности многократного повторения фрагментов изучаемого материала, использования справочного материала и неограниченного временного пространства.

Одним из последних современных цифровых устройств является интерактивная доска. При объяснении нового материала на занятии интерактивные приемы с использованием интерактивной доски помогают сделать урок живыми и привлекательным для студентов. Интерактивная доска позволяет преподнести информацию, используя широкий диапазон средств визуализации, захватывающими и динамическими способами, позволяет моделировать понятия, не прикасаясь к компьютеру. Все это делается в режиме реального времени (Погодин). Электронные интерактивные доски обогащают возможности компьютерных технологий, предоставляя большой экран для работы с мультимедийными материалами. Интерактивная сущность электронной доски и возможности поставляемого в комплекте программного обеспечения позволяют устраивать в классе мероприятия, в которых участвуют все присутствующие. Из наиболее популярных видов образовательной деятельности можно перечислить: работу с текстом и изображениями; создание записей с помощью электронных чернил; коллективный просмотр web-сайтов; демонстрацию и нанесение заметок поверх образовательных видеоклипов; демонстрацию презентаций, созданных студентами. Интерактивные доски позволяют ускорить темп урока и вовлечь в него всю группу. Студентам нравится отвечать у такой доски, работать с инструментом, для управления которым достаточно лишь нескольких прикосновений. При использовании электронной доски студенты более внимательны, заинтересованы, чем при работе на обычной доске.

Кроме перечисленных, существуют и другие варианты изложения мультимедийного учебного материала, число которых постоянно растет. При этом возникает вопрос выбора оптимального варианта. К сожалению, единого ответа на этот вопрос не существует. Педагогу очень сложно преодолеть сложившиеся годами стереотипы проведения учебного занятия. Современная система образования предоставляет нам возможность выбрать среди множества инновационных методик «свою», по-новому взглянуть на собственный опыт работы. Конечно, не следует считать, что теперь необходимо все уроки перенести в компьютерный класс и все изложение учебного материала перепоручить компьютеру. Педагог на своем, им самим выстроенном уроке может и должен чередовать разнообразные методические приемы (Мартос 2011: 87). Это сделает урок более динамичным, интересным и, как следствие, поможет студентам быстрее и глубже усвоить дисциплины. Часть учебного занятия преподаватель «с помощью подручного материала» может объяснить сам, другую часть – перепоручить своему «электронному помощнику», затем устроить викторину и т.д. Выбор варианта зависит от многих причин: от уровня сложности дисциплины, от уровня знаний студентов, от количества учебных часов, отведенных для изучения, от способностей преподавателя и многих других. Каждый педагог должен сам решить, в какой мере ему следует применять те или иные мультимедиа технологии и какой вариант изложения учебного материала следует при этом выбрать. Используя различные средства мультимедиа при проведении учебных занятий, мы выделили следующие положительные аспекты их использования:

- происходит совершенствование методов и технологий отбора содержания исторической информации;
- изменяется технология объяснения теоретического материала, благодаря которой у студентов «включаются» слуховой и визуальный каналы восприятия материала, развивается воображение;
- повышается эффективность обучения студентов за счет его индивидуализации и дифференциации;
- формируются новые формы взаимодействия между педагогом и студентом в процессе обучения;

- существенно расширяются возможности индивидуализации дистанционного обучения за счет предоставления каждому студенту персонального педагога, роль которого выполняет компьютер;

- отрабатываются навыки работы с современными технологиями, что способствует адаптации студентов к быстро изменяющимся социальным условиям.

В то же время использование средств мультимедиа имеет и отрицательные аспекты:

- свертывание социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения;

- трудность перехода от знаковой формы представления знания на страницах учебника или экране дисплея к системе практических действий;

- трудности в использовании большого объема информации, который предоставляют современные мультимедиа средства;

- отвлечение студентов от изучаемого учебного материала;

- негативное воздействие на здоровье всех участников образовательного процесса.

В заключение хотелось бы сказать, что мультимедиа окружает нас повсюду. Через различные экраны современный человек соприкасается с виртуальными мирами, влияние которых становится все более существенным. Практически все сферы деятельности: реклама, наука, культура, образование, бизнес сегодня немыслимы без продуктов мультимедиа. Презентация доклада, обучающая программа, анимационный рекламный ролик, виртуальное путешествие внутри или вокруг здания – вот небольшой перечень мультимедийных средств передачи информации. Диапазон применяемых при этом аудиовизуальных средств достаточно широк – компьютерная 2D и 3D графика, фотография, анимация, музыка, голос, звуковые спецэффекты. Все чаще появляются презентации, адаптированные для сети Интернет, что находит свое отражение в корпоративных сайтах ведущих компаний в различных отраслях. Мультимедиа проникают практически во все сферы деятельности. Главное свойство мультимедиа – привлекательность для молодежи. Современный педагог просто обязан уметь работать с современными средствами обучения хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главнейших прав – право на качествен-

ное образование. Сегодня преподаватель, действующий в рамках привычной «меловой технологии», существенно уступает своим коллегам, ведущим занятия с использованием мультимедиа проектора, электронной доски и компьютера, обеспечивающего выход в интернет. Если человек профессионал в своем деле, для него будет важным не только то, что он предложил или сделал, но и то, как он об этом рассказал внешнему миру.

Мультимедийные материалы, используемые педагогом в образовательной деятельности:

1. Для работы с интерактивной доской: Проект Дмитрия Кашканова Smart Notebook. Как работать с интерактивной доской. Видео-уроки по созданию материалов для интерактивной доски. <http://smart.schoolsite1.ru/videolessons/72-01.html>

2. Для разработки видеуроков: Проект Дмитрия Тарасова <https://videouroki.net>

3. Методическая основа для построения и поиска презентаций:

- Цифровые технологии в образовании. ИД «Первое сентября», 2003–2017;

- портал «Сеть творческих учителей».

4. Для работы с историческими документами, фонодокументами, персоналиями, исторической хронологией:

- Компьютерный мультимедиа учебник: Антонова Т.С., Харитонов А.Л. История России XX век. М.: Клио Софт, 2005;

- Всемирная история в датах [Электронный ресурс]: интерактивный справочник. Древний мир и средние века. – Мультимедийное обучающее электронное издание. М.: Новый диск, 2007;

- Военная энциклопедия [Электронный ресурс]: 7500 статей, 700 иллюстраций. – Электрон. дан. М.: Равновесие: Прогресс ИД, 2007–2011;

- Власть. Политики. События [Электронный ресурс]: – Электрон. дан. М.: Равновесие, 2004. – 2 электрон. опт. диск (CD-ROM). (Великое наследие, Т. 1);

- Родин И.О. Все страны мира [Электронный ресурс]: энциклопедический справочник / И.О. Родин. – Электрон. дан. – М.: Равновесие: Родин и компания, 2007, 2008–2009;

- Энциклопедия истории России [Электронный ресурс]: 862–1917. М.: Коминфо, 1997; 2002. (Интерактивный мир). – CD;

- Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Отечественная история 10 класс / Уроки отечественной истории Кирилла и Мефодия: До XIX века. [2004, Отечественная история, RUS];

- Электронное учебное издание. «Уроки всемирной истории Кирилла и Мефодия. Новая история», «Уроки всемирной истории Кирилла и Мефодия. Новейшее время», «Уроки отечественной истории Кирилла и Мефодия. XIX–XX века», «Уроки отечественной истории Кирилла и Мефодия. XIX век». Издатель ООО «Кирилл и Мефодий», 2004.

5. DVD-фильмы:

- «BBC: Чингисхан» (реж. Эдвард Базалгетт, 2005 г.);
- сериал «Романовы» (реж. Максим Беспалый, 2013 г.);
- «BBC: Нацизм. Предостережение истории» (реж. Тильман Ремм, 1999 г.);
- сериал «Великая война» (реж. Анна Граждан, 2010 г.);
- «Русский бунт» (реж. Александр Прошкин, 1999 г.);
- «Тегеран 43» (Фильм Александра Алова, Владимира Наумова);
- «Брестская крепость» (реж. Александр Котт, 2010 г.);
- «Обыкновенный фашизм» (реж. Михаил Ромм, 1965 г.).

Список источников и литературы

1. *Аствацатуров Г.О.* 2012. Три уровня интерактивности в мультимедийной дидактике // Школьные технологии 6, 83–88.

2. *Андерсен Б.Б.* 2007. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Б.Б. Андерсен; авторизованный пер. с англ. М.: Дрофа.

3. *Башарин С.А., Скороходов А.А.* 2015. Технологии использования средств мультимедиа при изложении лекционного материала // Материалы XXI Международной научно-методической конференции «Современное образование: содержание, технологии, качество». СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 186–188.

4. Большой энциклопедический словарь. Современная энциклопедия // <http://dic.academic.ru>

5. *Захарова И.Г.* 2010. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия».

6. *Матрос Д.Ш.* 2011. Школа информатизации процесса обучения. М.: Центр «Педагогический поиск».

7. *Минина М.Х.* 2012. Мультимедийные технологии на современном уроке истории // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения 28, Новосибирск, 144–149.

8. *Осин А.В.* 2007. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // <http://www.ict.edu.ru/ft/005559/>

9. *Погодин В.Н.* Конструирование мультимедийного урока // <http://pogodin.me/construction/>

10. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в редакции приказов от 29 декабря 2014 г. № 1645) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_-188536/

References

1. *Astvatsurov G.O.* 2012. Three levels of interactivity in multimedia didactics // School technologies 6, 83–88.

2. *Andersen B.B.* 2007. Multimedia in education: specialized training course / B.B. Andresen; authorized transl. from English. M.: Drofa.

3. *Basharin S.A., Skorokhodov A.A.* 2015. Multimedia usage technology in lecture materialpresenting // Proceedings of the XXI International scientific-methodical conference “Modern education: contents, technologies, quality” ETU “LETI”.

4. Big encyclopaedic dictionary. Modern encyclopedia // <http://dic.academic.ru>

5. *Zakharova I.G.* 2010. Information technologies in education: textbook. M.: Publishing center “Academia”.

6. *Matros D.S.* 2011. The school of Informatization of the learning process. M.: Center “Pedagogichesky poisk”.

7. *Minana M.H.* 2012. Multimedia technology on the modern history lesson // Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application 28, Novosibirsk, 144–149.

8. *Osin A.V.* Electronic educational sources of new generation: open educational modular multimedia systems // http://www.ict.edu.ru/ft/005559

9. *Pogodin V.N.* Designing a multimedia lesson // <http://pogodin.me/construction/>

10. Order of the Ministry of Education and Science (MES of Russia) on May 17, 2012. № 413 “On approval of the federal state educational standards of secondary (complete) general education” (in the amendment of the orders dated December 29, 2014 № 1645) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_-188536/

ГЛАВА 2

УДК 372.016: 94(47) + 37.0

О.М. Хлытина, О.Н. Сидорчук

ИЗУЧЕНИЕ «ТРУДНЫХ» ВОПРОСОВ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ: ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ ВЕРСИЙ В КОЛЛАЖЕ

О.М. Khlytina, O.N. Sidorchuk

STUDYING OF "DIFFICULT" QUESTIONS OF HISTORY AT SCHOOL: VISUALIZATION OF HISTORIOGRAPHIC VERSIONS IN THE COLLAGE

Аннотация. В статье раскрыты предпосылки и методические пути использования приема создания коллажа при изучении «трудных» вопросов истории.

На основе современных нормативно-методических документов и школьных учебников по истории России охарактеризовано место историографического компонента в содержании школьного исторического образования и познавательной деятельности школьников: подчеркивается ориентация процесса изучения истории в современной школе на целенаправленное развитие у учащихся умений работать с версиями и оценками исторических событий; отмечено, что в связи с реализацией Историко-культурного стандарта знания о разноречивых мнениях историков и умения работать с ними формируются, начиная с основной школы.

Ключевые слова: историко-культурный стандарт; «трудные» вопросы истории; урок истории; коллаж; историко-познавательная деятельность школьников.

Сведения об авторах: ¹Хлытина Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой отечественной и всеобщей истории; ²Сидорчук Оксана Николаевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории.

Место работы: ^{1,2}ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Контактная информация: ^{1,2}630126, г. Новосибирск–126, ул. Виллюйская, д. 28; тел. (383)244-03-13, e-mail: khlytina@mail.ru, sonya97@mail.ru

Abstract. Article opens prerequisites and methodical ways of use of reception of creation of a collage when studying "difficult" questions of history.

On the basis of modern standard and methodical documents and school textbooks of history of Russia authors of article characterize the place of a historiographic component in content of school historical education and cognitive activity of school students: emphasize orientation of process of studying of history at modern school on purposeful development in pupils of abilities to work with versions and estimates of historical events; note that in connection with implementation of the "History-cultural standard" the knowledge of contradictory opinions of historians and abilities to work with them are created from the main school.

Keywords: history-cultural standard; "difficult" questions of history; history lesson; collage; historical cognitive activity of school students.

About the authors: ¹Khlytina Olga M., head of the Department of Russian and world history; ²Sidorchuk Oksana Nikolaevna, associate Professor of the Department of Russian and world history.

Place of employment: ^{1,2}Novosibirsk state pedagogical university.

Отличительная особенность федеральных государственных образовательных стандартов общего образования – ориентация на достижение планируемых результатов, сформулированных в рамках деятельностной парадигмы образования, т.е. как системы задач, которые может решить школьник. Решение учебных задач, представленных через систему заданий, помогает школьникам овладеть наиболее общими способами действий с учебным материалом (Даутова, Муштавинская 2015: 15, 20).

При изучении истории ученик обретает опыт осуществления историко-познавательной деятельности, организованной в соответствии с нормами и правилами исторической науки, т.е. овладевает базовыми способами деятельности с учебным историческим материалом. Система способов деятельности, входящих в учебное историческое познание, убедительно обоснована в диссертационном исследовании Л.Н. Алексашкиной. Автор выстраивает последовательность познавательных процедур (описание – анализ – объяснение – оценка) и выделяет в структуре историко-познавательной деятельности следующие способы действий: 1) локализация исторических фактов во времени и пространстве; 2) описание (реконструкция) предметов, событий, явлений; 3) изучение исторических источников; 4) соотнесение факта (единичного со-

бытия) и процесса, явления; обобщение фактов; 5) раскрытие характерных, существенных признаков, классификация событий и явлений; объяснение общих понятий; 6) сравнение событий, ситуаций, явлений; 7) выявление причинно-следственных связей, обусловленности исторических событий; 8) объяснение направленности, тенденций исторических событий и процессов; 9) *разбор версий и оценок исторических событий и личностей* (Алексашикина 2000: 214–218). Последовательное и системное овладение этими способами историко-познавательной деятельности и обеспечивает ученикам возможность личностного осмысления исторического знания, выстраивания продуманного отношения к прошлому и настоящему.

Историографический компонент содержания школьного курса истории (как в аспекте знаний, так и в аспекте деятельности) – один из наиболее трудных для преподавания и изучения школьниками, но, одновременно, именно он интенсивно «работает» на решение задач воспитания историей, развивая умение вести диалог, определять и аргументировать свою позицию, учитывать мнения собеседников, формируя опыт решения морально-этических проблем на основе личностного выбора. Поэтому не случайно, что все нормативно-методические документы последних двадцати лет акцентировали внимание педагогов на необходимости обсуждения со школьниками «спорных», «трудных», неоднозначно трактуемых в исторической науке вопросов прошлого (Требования к уровню подготовки выпускников основной школы. 2000; Требования к уровню подготовки выпускников средней школы. 2001; Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. Профильный уровень. 2015; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2015; Примерный перечень «Трудных вопросов истории России». 2015). С 2003 г. задание «на анализ исторических версий и оценок» включено в экзаменационную работу ЕГЭ по истории.

В настоящее время проблема выбора методических путей и средств изучения «трудных» вопросов истории актуализирована ввиду принятия Историко-культурного стандарта и перехода на линейную структуру изучения истории: значительная часть таких вопросов сегодня перенесена из старших классов в курсы истории основной школы (8 из 20 «трудных вопросов истории Рос-

сии»). Очевидно, что объем и уровень контекстных исторических знаний учеников 5–9 классов, степень овладения ими способами историко-познавательной деятельности, о которых шла речь выше, не позволяет в полной мере использовать методические приемы, успешно апробированные при работе со старшеклассниками и описанные в методических публикациях (Хлытина 2009; Хлытина 2013). Если в старшей школе, особенно при изучении предмета на профильном уровне, акцент ставится на изучении элементов историографии и методологии исторического познания (старшеклассники готовы работать с фрагментами работ историков и историографическими очерками, сопоставлять историографические версии и обсуждать причины разноречивости мнений историков, объяснять «устройство» научной версии прошлого и др.), то ученики основной школы способны освоить лишь элементарные представления о палитре мнений историков о прошлом, овладеть базовыми приемами анализа историографических версий и оценок.

В учебных пособиях по истории России традиционно используются три различных варианта введения материала о дискуссиях историков: приводятся а) отдельные суждения, метафоры, выводы историков, б) пространные фрагменты научных исследований и в) обобщающие историографические очерки по проблеме, раскрывающие эволюцию взглядов ученых (подробнее см.: Хлытина 2013: 38–50). Последний вариант характерен для учебников профильного курса истории старшей школы. Два остальных имеют место и в учебниках для основной школы, в том числе и в новых линейках учебников по истории России, созданных с учетом требований ФГОС и Историко-культурного стандарта.

Обратимся к современным учебникам по истории России для основной школы и охарактеризуем типологию заданий для работы с версиями историков. В зависимости от выбранного авторами способа введения материала о «спорных» и «сложных» вопросах истории можно выделить три группы заданий.

Первая группа – задания на анализ версий и оценок прошлого, представленных в учебнике в виде отдельных *суждений, выводов, метафор*.

1) Задания на *комментирование смысла* высказывания (метафоры).

Примеры заданий

«Как вы понимаете высказывание историка Н.А. Троицкого о том, что война 1877–1878 гг. для России “была выигранной, но неудачной”? Согласны ли вы с этим мнением? Свой ответ аргументируйте» (Арсентьев и др. 2016а: 160).

«Известный историк и педагог В.Б. Кобрин писал, что «дань – это плата за несостоявшийся набег». Объясните своими словами смысл этого высказывания» (Данилов и др. 2016б: 9).

«Объясните слова историка Л.Н. Гумилёва: «Победа в междоусобной войне была одержана не Василием II, а его народом, категорически отвергшим традицию удельной Руси... Шемяка был побежден “беззащитным, слепым пленником своим”, при котором исчезли все уделы в Московском княжестве. Князья уступили место служилым людям» (Арсентьев и др. 2017: 77).

2) Задания на *подтверждение и (или) опровержение* мнения историка(ов).

Примеры заданий

«По мнению ряда историков и общественных деятелей России, реформы Петра I “произвели разрыв в нравственной жизни русского народа, оторвав от него, от его преданий и обычаев просвещенное общество”. Приведите не менее двух аргументов в подтверждение данной точки зрения» (Артасов и др. 2016: 39).

«Прочитайте высказывания историков о Павле I в рубрике «Мнение историков» (с. 69–70 2-й части учебника). Выпишите из текста параграфа факты, подтверждающие слова Н.Я. Эйдельмана: «политику Павла I можно охарактеризовать как политику непросвещенного абсолютизма» (Артасов 2016: 90)».

3) Задания на *формулирование собственной точки зрения* по проблеме на основе материалов, представленных в учебнике.

Примеры заданий

«На основе текста параграфа и рубрики «Мнение историков» на с. 81 напишите короткое эссе о роли личности в истории на примере деятельности Петра I (Артасов и др. 2016: 38).

«С помощью учебника и Интернета выясните, можно ли с помощью современных археологических данных решить спор норманистов и антинорманистов. Свой ответ аргументируйте» (Журавлёва 2016: 19).

4) Задания на *систематизацию фактов*, которые могут служить аргументами в подтверждение и (или) опровержение мнения историка(ов).

Примеры заданий

«По мнению многих историков, внутренняя политика Александра I была довольно противоречивой, в ней проявились как либеральные (прогрессивные) меры, так и реакционные (консервативные). Обобщите изученное и заполните таблицу², опираясь на материал §2 и 6. Задание можно выполнить, объединившись в группы» (Данилов и др. 2017: 27).

«Составьте по тексту параграфа развернутый план по теме «Гипотезы ученых: происхождение народа русь» (Журавлёва 2016: 18).

Вторая группа – задания на анализ версий и оценок прошлого, представленных в учебнике в виде *фрагментов работ историков*.

1) Задания на *вычленение в тексте* описаний, объяснений или оценок прошлого, предложенных историком.

Пример задания

«Прочитайте отрывок из сочинения историка С.М. Соловьёва, ответьте на вопрос и выполните задание.

[Приводится короткий фрагмент из работы С.М. Соловьёва]

... Что, по мнению автора, повлияло на отношение Б.П. Шереметева к царевичу?» (Артасов и др. 2016: 32).

2) Задания на *подтверждение и (или) опровержение* мнения историка(ов).

Примеры заданий

«Из работы историка Е.В. Тарле “Наполеон”.

[Приводится короткий фрагмент из работы Е.В. Тарле]

Согласны ли вы с мнением Е.В. Тарле о главной причине поражения Наполеона в России? Поясните свой ответ» (Арсентьев и др. 2016а: 34).

«Русский историк В.О. Ключевский пишет об одной из причин избрания на престол Михаила Романова. Согласны ли вы с его мнением? Обоснуйте свой ответ

² Предлагается таблица «Прогрессивные и реакционные мероприятия внутренней политики Александра I в 1815–1825 гг.», включающая два столбца.

[Приводится короткий фрагмент из работы В.О. Ключевского]» (Данилов и др. 2016а: 65).

3) Задания на *сравнение* мнений историков.

Примеры заданий

«Прочитайте отрывки из сочинений историков, содержащие оценки церковной реформы Петра I, ответьте на вопрос и выполните задания.

[Приводятся короткие фрагменты из работ Н.М. Карамзина и С.М. Соловьёва]

В чем состоит различие в отношении историков к церковной реформе Петра I?...» (Артасов и др. 2016: 28–29).

4) Задания на *анализ аргументов*, приводимых историками.

Примеры заданий

«Прочитайте отрывки из сочинений историков, содержащие оценки церковной реформы Петра I, ответьте на вопрос и выполните задания.

[Приводятся короткие фрагменты из работ Н.М. Карамзина и С. М. Соловьёва]

Выпишите положения, с помощью которых историки пытаются доказать свою правоту. Устно объясните, как вы понимаете эти положения.

Н.М. Карамзин

С.М. Соловьёв» (Артасов и др. 2016: 28–29).

Третья группа – задания на анализ версий и оценок прошлого, представленных *во внеучебных источниках информации*, прежде всего в сети Интернет.

1) Задания на *подбор высказываний историков* по теме (проблеме).

Примеры заданий

«Найдите в Интернете оценки итогов присоединения Финляндии к России в 1809 г., высказываемые российскими и европейскими историками. Есть ли противоречия в этих оценках? Свои выводы обоснуйте» (Арсентьев и др. 2016а: 27).

«Используя Интернет, напишите в виде тезисов различные оценки личности и политики Павла I» (Артасов и др. 2016: 86).

2) Задания на *подбор версий (объяснений)* причин, сущности, последствий исторических событий и деятельности личностей, предложенных историками.

Пример задания

«Используя Интернет, ознакомьтесь с версиями отстранения от власти и ссылки А.Д. Меншикова. Выберите ту из них, которая вам кажется наиболее достоверной. Запишите эту версию в виде одного предложения» (Арсентьев и др. 2017а: 91).

3) Задания на *подбор аргументов* в подтверждение и (или) опровержение мнения историка(ов).

Пример задания

«Используя Интернет, соберите отрывки из воспоминаний о Павле I, подтверждающих версию о том, что его не зря называли романтиком» (Арсентьев и др. 2017б: 63).

4) Задания на *оценку достоверности* версии.

Пример задания

«Некоторые историки говорят о связях Павла I с масонами. Используя дополнительные материалы, напишите заключение, в котором оцените достоверность этой версии. Составьте список аргументов в поддержку своей позиции» (Арсентьев и др. 2017б: 68).

Задания на анализ версий и оценок прошлого включены в экзаменационные работы ОГЭ и ЕГЭ по истории. Вот примеры из демоверсий 2017 г.

1) «В исторической науке существуют дискуссионные проблемы, по которым высказываются различные, часто противоречивые, точки зрения. Ниже приведена одна из спорных точек зрения, существующих в исторической науке.

“В начале 50-х гг. XIX в. сложилась благоприятная международная обстановка для участия России в русско-турецкой войне”.

Используя исторические знания, приведите два аргумента, которыми можно подтвердить данную точку зрения, и два аргумента, которыми можно опровергнуть ее. При изложении аргументов обязательно используйте исторические факты» (Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов для проведения в 2017 году единого государственного экзамена по истории. 2017).

2) «Существует точка зрения, что в период раздробленности, несмотря на различия в устройстве политически независимых княжеств, в развитии русских земель было много общего. Приведите не менее двух фактов, подтверждающих эту общность» (Де-

монстрационный вариант контрольно-измерительных материалов для проведения в 2017 году основного государственного экзамена по истории. 2017).

Приведенные примеры познавательных заданий и сам факт их широкой представленности в учебниках свидетельствуют об ориентации процесса изучения истории в современной школе на целенаправленное развитие у учащихся умений работать с версиями и оценками исторических событий. Вместе с тем, анализ содержания и конструкций заданий позволяет утверждать, что в современной методической науке и практике обучения истории, почти 20 (!) лет решающих задачу формирования у школьников историографических знаний и умений, имеют место проблемы методологического характера, требующие согласования подходов всех участников образовательного процесса – методистов, учителей, авторов учебников, диагностических работ и др.

К сожалению, по-прежнему учебные пособия для школы *не проводят грани между приемами работы с историческими источниками и историографическими текстами*. Так, в новой линейке учебников издательства «Просвещение» в разделе «Как работать с учебником» читаем: «В конце большинства параграфов под рубрикой “Изучаем документ” представлены тексты двух видов. Это отрывки из подлинных исторических источников и извлечения из работ ученых. Работая с документами, вы сможете примерить на себя роль историка-исследователя» (Арсентьев и др. 2017в: 4). Отчасти это объясняется тем, что для ученика и учебный текст, и исторические источники, и работа историка, – всё это источники исторической информации. Однако такое понимание было оправдано, когда методологическим основанием процесса обучения выступал знаниевый подход, и тогда действительно все образовательные ресурсы урока выполняли роль источников формирования *знаний*. Системно-деятельностный подход предполагает, что ученики овладевают *предметными деятельностью*, базирующимися на специфических для данной области знания методах и приемах познания. В связи с этим исторические источники и историографические тексты выступают ресурсами для организации историко-познавательной деятельности, а она должна быть выстроена в соответствии с нормами научного исторического позна-

ния, где приемы работы историка с историческими источниками и работами предшественников принципиально различны.

Также в современной методической науке отсутствует единство в понимании того, что есть «историческая версия» и, следовательно, какие историографические сюжеты могут стать объектами историко-познавательной деятельности школьников. Как и на рубеже XX–XXI вв., имеют место различные *варианты понимания ключевого методического понятия «версии и оценки прошлого»*, заложенного в современные нормативно-методические документы при проектировании планируемых результатов изучения истории школьниками и требований к уровню их подготовки. Наиболее распространенный подход – *любая трактовка прошлого*, понятая как одна из возможных версий. Этим обусловлена «анонимность» большинства версий и оценок, представленных в познавательных заданиях на страницах современных УМК и в экзаменационных работах ЕГЭ. Сама конструкция таких заданий не предполагает работы с позицией историка как представителя определенной исторической эпохи, научной школы, как человека, придерживающегося определенных политических или религиозных взглядов и т.п. Так, школьнику предстоит осуществить абсолютно идентичные процедуры деятельности при выполнении заданий, имеющих, на первый взгляд, различные формулировки:

«Можно ли считать сельское хозяйство России в начале XX в. товарным? Аргументируйте свой ответ» (Арсентьев Н.М. и др. 2016б: 75) и «В исторической науке существует мнение, что сельское хозяйство России в начале XX в. было товарным. Согласны ли вы с этим мнением? Аргументируйте свой ответ»;

«Можно ли утверждать, что реформы П.А. Столыпина являются продолжением реформ С.Ю. Витте? Объясните свой ответ» (Арсентьев и др. 2016б: 104) и «По мнению многих историков? реформы П.А. Столыпина являются продолжением реформ С.Ю. Витте. Согласны ли вы с этим мнением? Аргументируйте свой ответ».

В основе всех подобных заданий (и их в современных учебниках немало) лежит теоретическое положение или вывод, имеющие место в историографии; такие задания легко могут быть трансформированы в любое из заданий «на анализ версий и оценок прошлого», типологию которых мы представили выше, где нет указания на

исследование конкретного историка, а используются обобщенные формулировки «по мнению многих историков...», «в исторической науке существует мнение...» и т.п.

Другое понимание – это версии прошлого, имеющие явную или скрытую *морально-этическую окраску*, тем самым ставящие выпускников в ситуацию нравственного выбора. В этой логике, например, сконструированы многие ключевые вопросы темы в учебниках издательства «Дрофа»: «Взаимодействие народов Восточно-Европейской равнины стало разрушительным столкновением или взаимообогащением?» (Андреев, Федоров 2016: 10), «Только ли военное могущество и постоянный рост территории являлись основой для государственного строительства Московской Руси?» (Андреев, Федоров 2016: 202). Морально-этическая составляющая присутствует и в формулировках некоторых «трудных» вопросов в Историко-культурном стандарте, где предметом обсуждения становится «цена» реформ (преобразований Петра I и Ивана IV), «оценка» того или иного события (оценка внешней политики СССР накануне и в начале Второй мировой войны, оценка падения монархии в России, прихода к власти большевиков) (Примерный перечень «Трудных вопросов истории России» 2015).

Наконец, имеет место понимание, что предметом изучения и анализа должны выступать мнения историков, высказанные в прошедших *научных дискуссиях*, в ходе полемики на страницах научных изданий. Как правило, предметом дискуссий выступают причины, сущность и последствия исторических событий, а ученикам предлагается провести анализ не только утверждений историков, но и системы их аргументации (на какие факты исторических источников опирается автор, какие мнения и аргументы других авторитетных историков приводит в подтверждение своей позиции и др.). На наш взгляд, именно этот подход и должен стать основным при конструировании содержания и методики изучения историографического компонента научного исторического знания в школе.

Вместе с тем, все три подхода к пониманию сущности «исторической версии» объединяет то, что предпосылкой анализа историографических текстов (отдельных высказываний или фрагментов работ историков) выступают освоенные учениками умения работать с текстом как таковым, в том числе с текстом учеб-

ника истории, литературного произведения исторической тематики, текстом из исторической энциклопедии и др. Во всех этих случаях объектом деятельности ученика выступает *теоретическое положение* (объяснение или оценка прошлого), сформулированное автором текста.

ФГОС ООО умение работать с текстами относит и к метапредметным, и к предметным результатам освоения основной образовательной программы. Так, овладение *смысловым чтением* (метапредметный результат) предполагает, что ученик сможет осуществлять такие учебные действия: находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности); ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст; устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов; резюмировать главную идею текста; преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction); критически оценивать содержание и форму текста (Примерная основная образовательная программа 2015: 23–24).

При изучении отдельных предметов, опираясь на эти умения, ученикам предлагается овладеть *специфическими способами деятельности с предметно-ориентированными текстами*. Например, на уроках *литературы* ученики овладевают читательской культурой и учатся осуществлять процедуры эстетического и смыслового анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т.п., овладевают умениями воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления (Примерная основная образовательная программа 2015: 31). При изучении *географии* – имеют возможность научиться воспринимать и критически оценивать информацию географического содержания в научно-популярной литературе и средствах массовой информации (Примерная основная образовательная программа 2015: 76). При изучении истории развивается умение искать, ана-

лизировать, систематизировать и оценивать историческую информацию различных исторических и современных источников, раскрывая ее социальную принадлежность и познавательную ценность; способность определять и аргументировать свое отношение к ней (давать оценку событиям и личностям отечественной и всеобщей истории) (Примерная основная образовательная программа 2015: 57–58).

Анализируя всю совокупность приемов работы с текстами и научными выводами (теориями, концепциями), представленную в Примерной ООП основного общего образования, а также еще раз прочтя познавательные задания в учебниках истории, нацеливающие ребят на анализ версий и оценок прошлого, можно утверждать, что все они сводятся к двум типам учебных действий:

1) *иллюстрация (доказательство)* предложенного теоретического положения (вывода, суждения, концепции) примерами (из современной жизни, из произведений литературы, из истории);

2) *конструирование* (формулирование, создание) собственного аргументированного мнения (вывода, суждения) по проблеме с опорой на имеющиеся знания и (или) представленные материалы; как правило, ученикам предлагается *словесно* оформить свое мнение.

Вместе с тем, представители различных областей науки сходятся во мнении, что доминантой современной культуры выступают визуальные образы мира (Балашов 2006; Симбирцева 2013: 230; Чапля 2013: 79). Так, по мнению Н.А. Симбирцевой, тотальная визуализация и интенсивное включение визуального в различные социально-культурные практики (художественная культура и искусство, досуг, образование, межкультурное взаимодействие) неоднозначно сказываются на становлении и формировании современного человека. Рисуя образ современного молодого поколения, она пишет, что «общение» картинками и смайликами, сменившее текстовые виды коммуникации, приводит в итоге к поверхностности и фрагментарности знаний, кликовому и клиповому мышлению, низкому уровню восприятия и оценки информации (Симбирцева 2013: 230–231). Выход видится в воспитании визуальной грамотности, под которой вслед за Дж. Хортином предлагается понимать «способность понимать (читать) и исполь-

зовать (писать) изображения, а также думать и учиться в терминах изображения» (Симбирцева 2013: 232).

Представляется, что современная система школьного образования, чтобы быть действительно современной, должна, с одной стороны, широко использовать достижения технического прогресса и цифрового бума, породивших интенсивное вторжение визуального во все сферы жизни человека, с другой – максимально, насколько возможно, компенсировать обозначенные выше негативные последствия активного влияния визуальных образов на личностное развитие, научить школьника конструктивно взаимодействовать с визуализированной информацией, адекватно воспринимать и порождать визуальные образы реальности.

Одной из форм фиксации историографической информации и представления своего мнения (суждения, оценки) прошлого может стать *коллаж*, который, по мнению М.Е. Балашова, есть выражение идеи, представленной в языке современной культуры, обращенном к внутренним взаимосвязям между предметами, явлениями, образами и адекватном типу мышления современного человека – субъекта этой культуры (Балашов 2006: 257). В современном образовании коллаж используется при изучении различных предметов (МХК, изобразительного искусства, иностранных языков, истории) и понимается и как техника современного изобразительного искусства, и как прием обучения (Асалханова 2014; Балашов 2006; Бергер 1997; Журавлёва и др. 2006; Никитенко 2007; Рыжкина 2014 и др.).

Родоначальником коллажа считают художника-кубиста Ж. Брака. Само слово «коллаж» происходит от французского слова «наклеивание», поскольку техника коллажа предполагает наклеивание на какую-то основу самых разнообразных материалов, различающихся цветом и фактурой, но в отличие от аппликации, это могут быть и объемные элементы. Основной признак коллажа как многослойного изображения, созданного автором в соответствии с эстетическими и содержательными критериями, – множественность образов, выраженных визуально и вербально, которые, как пишет И.Б. Рыжкина, – «дополняя и расширяя возможности друг друга, создают единый образный ряд, к основным функциям которого относятся эстетическое воздействие, выражение смысла» (Рыжкина 2014: 94).

Создание коллажа (коллажирование) как прием обучения позволяет решать целый спектр педагогических задач (Рыжкина 2014: 93). С точки зрения психологии усвоения материала коллаж позволяет ученику опереться на свой жизненный опыт и в рамках темы представить свое субъективное видение проблемы, свой способ мышления и эмоционаирования, причем как при организации восприятия информации, так и при порождении своих образов и высказываний. Исследователи указывают на возможности коллажа в развитии познавательного интереса и эмоциональной сферы личности ученика: ученик создает оригинальный, уникальный, индивидуальный «продукт», что наполняет деятельность по его созданию и презентации личностным смыслом, способствует практическому решению задачи самоактуализации и самореализации ученика как субъекта образования. Создание коллажей помогает организовать учебную деятельность эвристического и прогностического характера, совершенствовать опыт учащихся в осуществлении невербальной коммуникации. При изучении гуманитарных предметов коллажирование помогает расширить пространство культурной рефлексии, преодолеть штампы и стереотипы в осмыслении изучаемого учебного материала, дает дополнительный импульс для становления личностной позиции в решении проблемных вопросов, в том числе нравственно-этической направленности. Таким образом, при правильной организации работы использование коллажа как приема обучения способствует реализации на практике системно-деятельностного подхода к обучению, позволяет достигать предметных, метапредметных и личностных результатов изучения истории.

По ключевой тематике М.Е. Балашов выделяет три группы коллажей: экзистенциальная проблемная композиция; коллаж-реконструкция; коллаж-моделирование (Балашов 2006: 265). В обучении истории уместен коллаж-реконструкция, который направляет рефлексию в историко-культурный или социокультурный контекст, и проблематика которого вращается вокруг выражения смыслов тех или иных культурных явлений.

Технология создания коллажа включает несколько этапов (Балашов 2006: 264):

– вычленение в общей проблематике личностно значимых характеристик темы;

- отбор необходимых понятий, образов, выражающих эти характеристики;
- определение основной метафоры, определяющей смысловое наполнение композиции, и отбор изображений;
- организация композиционного решения: выделение смыслового центра, подбор элементов второго и третьего планов;
- анализ и отбор наиболее выразительных вариантов композиционного решения;
- создание композиции.

Основными критериями анализа и оценивания работ учеников выступают смысловой (раскрытие темы) и визуальный (композиция, цвет, использованные статико-динамические приемы) (Журавлева 2006: 359). Типичными визуальными ошибками при составлении коллажа называют его «превращение» в «ковровую композицию», «схематическое решение», «стенгазету», «доску почета» или «гламурные картинки» (Балашов 2006: 263).

Как коллаж может быть использован при организации изучения школьниками «трудных вопросов» истории в школе? Общая логика работы может быть такой.

Предварительно, *на этапе проектирования урока*, учителю необходимо «подготовить» историко-познавательную деятельность учащихся, а именно:

- определиться, какая визуальная конструкция, знакомая школьникам, станет основой для создания коллажа – почтовая марка, открытка, юбилейная монета, денежная купюра и др.;
- сконструировать мотивационный модуль урока: подобрать ресурсы, которые смогут вызвать у учеников интерес к изучению темы и предлагаемой на уроке деятельности по созданию коллажа. Например, если на уроке ученики будут создавать марку, то на мотивационном этапе может быть использован фрагмент советского мультфильма «Почта», почтовые марки с изображениями достопримечательностей родного города и др.; если открытка – известный школьникам сайт «Postcrossing», подборки открыток из личных коллекций и т.п. Одновременно необходимо продумать проблемные вопросы, нацеливающие ребят на размышление, высказывание своих версий. Например, на основе представленных на слайде марок СССР и современной России с изображениями символики и атрибутов государственных праздников (День Побе-

ды, 1 мая, Новый год), с фотографиями памятных мест, портретами знаменитых личностей, с изображениями редких животных и растений и др. ученикам предлагается обсудить вопросы, ответы на которые ученики могут предложить, опираясь на свои знания и жизненный опыт: «Для чего создаются марки?», «Какие изображения встречаются на марках?», «Какие элементы есть на всех марках?», «Какую информацию мы можем извлечь из марок?», «Почему марки становятся предметом коллекционирования?», «Как историк может “разговорить” марку?». Последний вопрос и станет тем «разрывом», который укажет на недостаточность имеющихся у школьников знаний и умений и нацелит их на освоение новых знаний и способов деятельности;

– подготовить материалы, с помощью которых учитель дополнит и конкретизирует знания школьников о марке (денежной купюре, монете, открытке и др.) *как историческом источнике*, тем самым создаст *ориентировочную основу деятельности* школьников, направленной на анализ или создание «своей» марки, купюры и др. Важно подчеркнуть, что в *содержании образа* всегда присутствуют текстовые (письменный источник) и визуальные (визуальный источник) элементы, предложить *модель анализа визуального послания*, передаваемого визуальным источником: «автор – послание – адресат – контекст», а также на конкретном примере показать ученикам, что любой визуальный источник является комплексным и позволяет историку извлечь *разнообразную информацию о прошлом (об исторических событиях и их участниках, о повседневной жизни людей в прошлом; об отношении людей к историческим событиям, к природе, к власти, к труду, к «другому» человеку, к самим себе и т.д.; об отношении автора к изображаемым людям и событиям)* (Хлытина 2014);

– подобрать и распечатать визуальные символы событий и явлений эпохи: исторические картины, портреты исторических личностей эпохи, исторические карты, фразы-метафоры и фразы-оценки из стихотворений об эпохе и ее личностях, загадок, анекдотов и т.п., из которых ученики на уроке и будут «собирать» коллаж.

Коллаж может быть сделан школьниками и с помощью компьютерных программ (Power Point, Padlet и др.). Однако изготовление «бумажного» коллажа, предполагающее рассматривание напечатанных иллюстраций и подписей к ним, вырезание, наклеивание,

создание объемных элементов, работа руками каждого из участников группы имеет неоспоримые преимущества и в развитии коммуникативных умений, и в овладении предметным содержанием.

Содержательно-деятельностный этап урока будет включать три блока:

- создание ориентационной основы деятельности;
- работа школьников с предложенными материалами и создание своего коллажа – образа-оценки прошлого – в ходе групповой работы (задание учащимся: «Опираясь на свои знания и используя предложенные материалы, создайте марку, посвященную деятельности одного из правителей. Поясните свой замысел»);
- презентация группами созданных коллажей;
- сопоставление «своей» оценки с разноречивыми объяснениями и оценками, сформулированными историками, и выбор среди них оценки, созвучной предложенной самими школьниками (ее можно предложить ученикам приклеить на оборотной стороне марки или открытки).

Принципиально важно, что «свою» оценку прошлого ученики формулируют прежде, чем знакомятся с мнениями известных историков. Это и позволяет в полной мере реализовать в практике обучения системно-деятельностный подход: с одной стороны, школьники в полной мере выступают субъектами деятельности, ибо именно они проектируют и реализуют на практике свой замысел, проявляя самостоятельность на каждом этапе деятельности, с другой стороны, соотнесение продукта своей деятельности с ее историко-культурным аналогом позволяет вести речь об изучении истории как объективно существующего научного знания.

Представим примерный комплекс материалов для создания коллажа по «трудному» вопросу, названному в Историко-культурном стандарте, – «Роль Ивана IV Грозного в российской истории: реформы и их цена». Этот вопрос уместно включить в повторительно-обобщающий урок по теме «Россия в XVI веке», что позволит ученикам применить усвоенные исторические знания. Важно, чтобы подобранные визуальные материалы отражали противоречивость личности и деятельности Ивана IV Грозного, изображения были «узнаваемы» учениками (учителем могут быть взяты иллюстрации, помещенные на страницах учебника, или на обороте могут быть указаны названия картин и фамилии художников).

Современные учебники содержат богатый *визуальный материал*, который может быть использован при организации работы по созданию коллажа.

Фотографии: Царский трон Ивана IV; шапка Мономаха; титульный лист Стоглава; лист «Домостроя»; книга «Апостол»; церковь Вознесения в селе Коломенском; собор Покрова Богородицы на Рву.

Исторические картины: «Царь Иван Васильевич Грозный». Худ. В.М. Васнецов; «Земский собор» и «В приказе московских времен». Худ. С.В. Иванов; «Осада Казани». Худ. В.С. Бодров; «Вступление Иоанна IV в Казань». Худ. П.М. Шамшин; «Взятие Нарвы русскими войсками 11 мая 1558 г.». Худ. А.А. Блинов; «Покорение Сибири Ермаком». Худ. В.И. Суриков; «Первопечатник». Худ. А.В. Моравов; «Опричники в Новгороде». Худ. М.И. Авилон; «Иван Грозный у тела убитого им сына». Худ. В.Г. Шварц.

Рисунки и миниатюры: «Поимка и привод беглых крестьян». Рис. XVII в.; «Школа». Миниатюра XVI в.

Карты и карты-схемы: «Российское государство во второй половине XVI века», «Поход Ермака в Сибирь», «Ливонская война».

Для того, чтобы у учеников была возможность дополнить отобранные образы фразами-метафорами, уместно распечатать несколько фрагментов сочинения Н.П. Кончаловской «Наша древняя столица» («Присмирело все боярство – царь венчается на царство», «Был в Москву из дальних стран привезен печатный стан», «Грозным звал царя народ и поныне так зовет», «Быль о Грозном об Иване, покорителе Казани», «В честь одержанной победы храм возводят наши деды», «О краях твоих законных, о врагах твоих исконных»).

Все эти материалы помогут учителю организовать на уроке деятельность школьников, направленную на конструирование личностной оценочной позиции по отношению к ключевым событиям прошлого и поступкам знаменитых личностей, представленной в визуальном образе, сопровождающиеся фразами-метафорами.

Высказывания историков, с которыми ученикам будет предложено сопоставить представленную в коллаже «свою» интерпретацию эпохи Ивана IV Грозного, могут быть такими:

«Создается впечатление, что страна испытала опустошительное вражеское нашествие. Многие помещики разорились на-

столько, что бросили свои поместья, откуда разбежались все крестьяне, и превратились в нищих» (В.Б. Кобрин);

«Для России время правления Ивана Грозного – время превращения России в огромную державу, упрочения международного престижа России, расширения торговых и культурных связей со странами Европы и Азии» (А.А. Зимин).

Подводя итог, подчеркнем, что опыт создания коллажа, предполагающий использование школьником визуальных образов исторической реальности посредством их критического анализа и осмысления, соотнесения с собственным образом мира (системой знаний и ценностей) в конечном итоге помогает ученикам научиться конструктивно взаимодействовать с визуализированной реальностью, воплощающей различные прочтения и оценки прошлого и современности, причем не только в учебно-познавательных ситуациях, но и в повседневной жизни.

Список источников и литературы

1. *Алексашкина Л.Н.* 1999. Методологические основы школьного курса истории: Дис. ... д-ра пед. наук. М.
2. *Андреев И.Л., Федоров И.Н.* 2016. История России с древнейших времен до XVI в. 6 класс: Учебник. М.: Дрофа.
3. *Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В., Токарева А.Я.* 2017а. История России. 8 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 1.
4. *Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В., Токарева А.Я.* 2017б. История России. 8 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 2.
5. *Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарева А.Я.* 2016а. История России. 9 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 1.
6. *Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Левандовский А.А., Токарева А.Я.* 2016б. История России. 9 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 2.
7. *Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Стефанович П.С., Токарева А.Я.* 2017в. История России. 6 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 1.
8. *Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Стефанович П.С., Токарева А.Я.* 2017г. История России. 6 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 2.

9. *Артасов И.А., Данилов А.А., Косулина Л.Г., Соколова Л.А.* 2016. История России. Рабочая тетрадь. 8 класс: Учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение.

10. *Асалханова М.В.* 2014. Коллаж как искусство: техника, история, художники // XVIII Царскосельские чтения. Т. I, 161–164.

11. *Балашов М.Е.* 2006. Коллаж как технология совершенствования визуальной культуры личности // Мировая художественная культура в современной школе. СПб.: Диалект, 255–267.

12. *Бергер Л.Г.* 1997. Эпистемология искусства: художественное творчество как познание. «Археология» искусствоведения. Познание и стили искусства исторических эпох. М.: Информ.-изд. агентство «Рус. мир».

13. *Данилов А.А., Демидов Г.В., Балашова Е.Г., Шестакова С.М.* 2016б. История России. Сборник рассказов. 6 класс: Учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение.

14. *Данилов А.А., Косулина Л.Г., Лукутин А.В., Макарова М.И.* 2017. История России. Рабочая тетрадь. 9 класс: Учеб. пособие для общеобразовательных организаций: В 2 ч. М.: Просвещение. Ч. 1.

15. *Данилов А.А., Косулина Л.Г., Лукутин А. В., Соколова Л.А.* 2016а. История России. Рабочая тетрадь. 7 класс: Учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение.

16. *Даутова О.Б., Муштавинская И.В.* 2015. Новая идеология ФГОС: реализация системно-деятельностного подхода в образовании. М.: ООО «Русское слово – учебник».

17. Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов для проведения в 2017 году единого государственного экзамена по истории. 2017 // Федеральный институт педагогических измерений. ЕГЭ и ГВЭ-11 // <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

18. Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов для проведения в 2017 году основного государственного экзамена по истории. 2017 // Федеральный институт педагогических измерений. ОГЭ и ГВЭ-9 // <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

19. *Журавлёва В.С., Крохина Л.А., Попова Г.В., Шуйская О.Е.* 2006. Цикл уроков «Женский образ в мировой культуре конца XIX–XX веков» // Мировая художественная культура в современной школе. СПб.: Диалект, 350–359.

20. *Журавлёва О.Н.* 2016. История России. Рабочая тетрадь. 6 класс: Учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение.

21. *Никитенко З.Н.* 2007. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. Смоленск: Ассоциация XXI век.

22. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 28.10.2015)

23. Примерный перечень «Трудных вопросов истории России». 2015 // Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // <http://rushistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 13.08.2015)

24. *Рыжжина И.Б.* 2014. Образовательные возможности коллажа как дидактического средства: междисциплинарный подход // Образование и наука 6, 113–133.

25. *Симбирцева Н.А.* 2013. Визуальное в современной культуре: к вопросу о визуальной грамотности // Политическая лингвистика 4 (46), 230–233.

26. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. Профильный уровень. 2015 // Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» (с изменениями и дополнениями) // <http://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 23.06.2015)

27. Требования к уровню подготовки выпускников основной школы. 2000 // Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / Л.Н. Алексашкина (сост.). М.: Дрофа, 45–59.

28. Требования к уровню подготовки выпускников средней школы. 2001 // Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / А.Ф. Киселев (ред.). М.: Дрофа, 23–25.

29. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2015 (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г.) // <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 31.12.2015).

30. *Хлытина О.М.* 2009. Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал 1, 249–256.

31. *Хлытина О.М.* 2013. Историографические материалы в образовательном пространстве современной школы. Новосибирск: Изд-во НГПУ.

32. *Хлытина О.М.* 2014. Почтовые открытки советской эпохи в исследовательской и проектной деятельности школьников // Визуальные образы прошлого: новые стратегии использования в образовательной и исследовательской практике / В.А. Зверев, О.М. Хлытина (ред.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 41–55.

33. *Чанля Т.В.* 2013. Модели коммуникации: В 2 т. Т. 1: Коммуникации в искусстве. Новосибирск: Изд-во НГПУ.

References

1. *Aleksashkina L.N.* 1999. Methodological bases of a school rate of history: Dissertation of doctor of pedagogical sciences. M.

2. *Andreyev I.L., Fedorov I.N.* 2016. History of Russia from the most ancient times to the 16th century the 6th class. Textbook. M.: Bustard.

3. *Arsentyev N.M., Danilov A.A., Kurukin I.V., Tokarev A.Ya.* 2017a. History of Russia. 8th class. Studies for organizations of general education. P. 1. M.: Education.

4. *Arsentyev N.M., Danilov A.A., Kurukin I.V., Tokarev A.Ya.* 2017b. History of Russia. 8th class. Studies for organizations of general education. P. 2. M.: Education.

5. *Arsentyev N.M., Danilov A.A., Lewandowski A.A., Tokareva A.Ya.* 2016a. History of Russia. 9th class. Studies for organizations of general education. P. 1. M.: Education.

6. *Arsentyev N.M., Danilov A.A., Lewandowski A.A., Tokareva A.Ya.* 2016b. History of Russia. 9th class. Studies for organizations of general education. P. 2. M.: Education.

7. *Arsentyev N.M., Danilov A.A., Stefanovich P.S., Tokareva A.Ya.* 2017. History of Russia. 6th class. Studies for organizations of general education. P. 1. M.: Education.

8. *Arsentyev N.M., Danilov A.A., Stefanovich P.S., Tokareva A.Ya.* 2017. History of Russia. 6th class. Studies for organizations of general education. P. 2. M.: Education.

9. *Artasov I.A., Danilov A.A., Kosulina L.G., Sokolova L.A.* 2016. History of Russia. Workbook. 8th class: studies. benefit for organizations of general education. M.: Education.

10. *Asalkhanova M.V.* 2014. Collage as art: equipment, history, artists // XVIII Tsarskoye Selo readings. V. I, 161–164.

11. *Balashov M.E.* 2006. A collage as technology of enhancement of visual culture of the personality // World art culture at modern school. SPb.: Dialect, 255–267.

12. *Berger L.A.* 1997. Epistemologiya of art: art creativity as knowledge. Art criticism "archeology". Knowledge and styles of art of historical eras. M.: Inform.-prod. Russian World agency.

13. *Danilov A.A., Demidov G.V., Balashov E.G., Shestakov S.M.* 2016b. History of Russia. Collection of stories. 6th class: studies benefit for organizations of general education. M.: Education.

14. *Danilov A.A., Kosulina L.G., Lukutin A.V., Makarova M.I.* 2017. History of Russia. Workbook. 9th class: studies. benefit for organizations of general education. P. 1. M.: Education.
15. *Danilov A.A., Kosulina L.G., Lukutin A.V., Sokolova L.A.* 2016a. History of Russia. Workbook. 7th class: studies. benefit for organizations of general education. M.: Education.
16. *Dautova O.B., Mushtavinskaya I.V.* 2015. New ideology of FGOS: implementation of system and activity approach in education. M.: LLC Russkoye slovo-uchebnik.
17. Demonstration option of control and measuring materials for carrying out in 2017 the unified state examination in history. 2017 / Federal institute of pedagogical measurements. USE and GVE-11 // <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>
18. Demonstration option of control and measuring materials for carrying out in 2017 the main state exam in history. 2017 / Federal institute of pedagogical measurements. OGE and GVE-9 // <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>
19. *Zhuravlyova V.S., Krokhina L.A., Popova G.V., Shuyskaya O.E.* 2006. A cycle of the lessons "Female Image in World Culture of the End of the XIX–XX Centuries" // World art culture at modern school. SPb.: Dialect, 350–359.
20. *Zhuravlyova O.N.* 2016. History of Russia. Workbook. 6th class: studies benefit for organizations of general education. M.: Education.
21. *Nikitenko Z.N.* 2007. The theory and practice of training in foreign languages at elementary school. Smolensk: Association 21st century.
22. Approximate main educational program of the main general education // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (28.10.2015)
23. Approximate list of "Difficult questions of history of Russia". 2015 / The concept of a new educational and methodical complex on national history // <http://rushiistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii.html> (13.08.2015)
24. *Ryzhkina I.B.* 2014. Educational opportunities of a collage as didactic means: cross-disciplinary approach // Science and education 6, 113–133.
25. *Simbirtseva N.A.* 2013. Visual in modern culture: to a question of visual literacy // Political linguistics 4 (46), 230–233.
26. The standard of the secondary (full) general education on history. Profile level. 2015 / The order of the Ministry of Education of the Russian Federation of March 5, 2004 № 1089 "About the statement of a federal component of the state educational standards of the primary general, main general

and secondary (full) general education" (with changes and additions) // <http://base.garant.ru/6150599/> (23.06.2015)

27. Requirements to level of training of graduates of the main school. 2000 // Grade of quality of training of graduates of the main school in history / L.N. Aleksashkina (The compiler). M.: Bustard, 45–59.

28. Requirements to level of training of graduates of high school. 2001 // Grade of quality of training of graduates of high school in history / A.F. Kiselev (edition). M.: Bustard, 23–25.

29. Federal state educational standard of the main general education. 2015 (It is approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 // <http://base.garant.ru/55170507/> (31.12.2015).

30. *Khlytina O.M.* 2009. Historiographic plots of a school course of history of Russia: methodical options of studying at the senior step of school // The Siberian pedagogical magazine 1, 249–256.

31. *Khlytina O.M.* 2013. Historiographic materials in educational space of modern school. Novosibirsk: NGPU publishing house.

32. *Khlytina O.M.* 2014. Postcards of the Soviet era in research and design activity of school students // Visual images of the past: the new strategy of use in educational and research practice / V.A. Zverev, O.M. Khlytina (edition). Novosibirsk: NGPU publishing house, 41–55.

33. *Chaplya T.V.* 2013. Communication models. V. 1: Communications in art. Novosibirsk: NGPU publishing house.

ГЛАВА 3

УДК 372.893

О.Т. Ковешникова

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

О.Т. Koveshnikova

THE STUDY OF THE HISTORICAL FIGURE AS A MEANS OF FORMATION OF CIVIL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS IN HISTORY TEACHING

Аннотация. Воспитание юного гражданина выступает значимой целью современного российского образования. Большую роль в этом процессе играет историческое образование.

Важным средством выступают уроки изучения деятельности исторической личности. Это позволяет учителю передать старшекласснику наиболее полные знания о гражданских качествах личности, о примерах социального действия, патриотических поступках исторических личностей, показать, что патриотизм и гражданственность присутствует в традициях нашего народа. В ходе анализа методической литературы было определено, что уроки изучения деятельности исторической личности должны соответствовать ряду требований, одним из которых является создание лично значимой педагогической ситуации гражданского диалога на уроках истории.

Ключевые слова: гражданское самоопределение старшеклассников; идеал человека-гражданина; процесс идентификации; механизм смыслообразования; обучение истории в старших классах; изучение деятельности исторической личности; гражданский диалог.

Сведения об авторе: Ковешникова Ольга Тимофеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения.

Место работы: ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Контактная информация: 400066, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, д. 27; тел. +7 (8442) 60 28 53, e-mail: koveshnja@mail.ru

Abstract. The education of the young citizen is an important goal of modern Russian education. An important role in this process is played by history education.

Important means are the lesson study activities of historical figures. This allows the teacher to convey to the student the most complete knowledge about civil qualities of the personality, the examples of social action, the Patriotic deeds of historical figures, to show that patriotism and citizenship is present in the traditions of our people. The analysis of literature it was determined that the lesson study activities of historical figures must meet a number of requirements. An important requirement is the creation of student-relevant pedagogical situation of civil dialogue on the lessons of history.

Keywords: civil self-determination of senior pupils; the ideal man is a citizen; process of identification; the mechanism of meaning; the teaching of history in high school; the study of the historical figure; the civil dialogue.

About the author: Koveshnikova Olga T., candidate of pedagogical Sciences, docent.

Place of employment: Volgograd state socio-pedagogical University.

Ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации становится обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Его основанием выступает принятие гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следование им в личной и общественной жизни. Такими ценностями становятся базовые национальные ценности (Отечество, гражданственность и др.).

В.А. Караковский писал: «Воспитание юного гражданина – это социальный заказ, вызванный объективными потребностями нашего общества...» (Караковский 1997: 9). По его мнению, гражданское воспитание – это прежде всего социальная ориентация личности. При этом перед каждым воспитателем, учителем, родителем стоит задача – воспитать ребенка в уважении и преданности основным идейно-нравственным идеалам, которые определяют всю жизнь нашего общества (любовь к Родине, стремление к миру, уважение к человеку, труд на благо общества, отношение к знаниям как к средству совершенствования жизни).

Важную роль в воспитании юного гражданина играет историческое образование. Оно выступает составной частью социально-гуманитарного образования, целью которого является «создание

условий для формирования личности социально грамотной, приобщенной к базовым жизненным ценностям, ориентирующейся в цивилизованном времени-пространстве» (Разбегаева 2001: 14). Это подтверждается тем, что «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» (Разбегаева 2009: 27), что обусловлено тем, что предметом гуманитарного познания является человек, его личностный, ценностный мир, в то время как в процессе познания объективной действительности человек осваивает то, что отстоит от его сущности, рассматривая познаваемое как внешнее.

В «гуманитарном познании отражается непосредственно личностное начало человека, условия его генезиса и развития» (Разбегаева 2001: 12). Гуманитарное познание от негуманитарного отличается наличием ценностного отношения к человеку, способностью реализовать в себе, «излучать из себя» человеческое (Разбегаева 2009). Индивидуальное «Я» в гуманитарном познании идентифицируется с «Я» человечества. Интеллектуальные возможности как средство познания сориентированы на Другого как на субъект (Разбегаева 2001: 140).

Значение приобретает не просто научное или гуманитарное знание, но знание об историческом генезисе человеческого сознания. Это выражается 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 (Разбегаева 2001).

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 соци-

ального 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 (Разбегаева 2001).

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 (Разбегаева 2001).

Гуманитарное познание всегда использует некоторый определенный срез социальной действительности, который представлен 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 (Разбегаева 2001).

Особенностью гуманитарного познания выступает возможность расширения области индивидуального бытия человека и его личного времени. Бытие личности благодаря гуманитарному знанию не ограничивается его бытием здесь-и-теперь, но расширяется и обогащается прошлым и настоящим опытом человечества.

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» (Разбегаева 2001). 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.

Следовательно, гуманитарное образование ориентируется на «создание условий для формирования личности социально грамотной, приобщенной к базовым жизненным ценностям, ориентирующейся в цивилизованном времени-пространстве» (Разбегаева 2001:14).

Традиционно историческое образование в России ориентировалось на идеал, содержание которого менялось с течением времени и определялось особенностями конкретной исторической эпохи. В современных нормативных документах вновь вводится понятие «воспитательный идеал». Это «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» (Концепция 2009).

Идеал выступает как идея, представленная как цель и ценность. Он как «цель, та точка в будущем, к которой устремлено внимание субъекта деятельности. Это та цель, которая властно детерминирует направленность деятельности, задает ей вектор» (Давидович 1983: 33). И поэтому, по мнению В.Е. Давидовича, идеал является «оцененной целью», т.е. высшей ценностью.

Идеал человека-гражданина – как культурный знак, который понимается 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.

Посредством идеала человека-гражданина как культурного знака личность «выделяет, расщепляет себя на две составляющие, на того кто овладевает и на то что овладевается» (Г.П. Щедровицкий). Это расщепление выступает культурным опосредованием требований общества и государства.

Идеал человека-гражданина – это прототип или образ, который личность может взять из культуры, на котором она разыгрывает возможные стратегии самоопределения (П.Г. Щедровицкий). Вместе с тем, этот образец или образ будет реализовываться в самом акте гражданского самоопределения личности.

Источником идеального выступают социальные отношения. Идеальное возникает только там, где индивид оказывается вынужден смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами Другого. Только там, где он вынужден соразмерять свои индивидуальные действия с действиями другого человека, т.е. только в рамках совместно осуществляемой жизнедеятельности (Э.В. Ильенков).

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, так как 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. (Новая философская энциклопедия 2010).

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.

Школьник, присваивая ценности Отечества и гражданского общества, присваивает и идеал человека-гражданина. Это обусловлено тем, что присвоение ценностей есть необходимый этап овладения культурой, включения школьника в общественную практику. В связи с этим присвоение ценностей понимается как освоение опыта культурных достижений, приобретение которого происходит не в форме прямой трансляции, а в активной совместной деятельности субъектов обучения. Личностное общение учителя и ученика позволяет «соприкасаться» не только знаниям, но и личностным ценностям, что составляет ничем не восполни-

мую сторону воспитания гуманистической личности. В обмене ценностями происходит усвоение глубинных смыслов содержания гуманитарного знания, передача социального опыта (Разбегаева 2001).

Такое понимание присвоения личностью идеала человека-гражданина опирается на идею о переходе идеальной формы в реальную – ценностная картина мира, который возможен в «акте» отношения, когда идеальное будет явлено в событии, когда личность отнесется к идеальному. Присвоение ценностей Отечества и гражданского общества осуществляется через построение ценностной картины мира в сознании школьника. Это построение образа такого мира, в котором ученик живет, действует, который переделывает и частично создает.

В основе принятия учениками идеала человека-гражданина как лично значимого и ценного лежит «формирование в процессе деятельности его личностного смысла, а также способность ученика к осознанию и оценке этого личностного смысла» (Разбегаева 2001: 153).

Действие этого механизма обусловлено, с одной стороны, ценностно-смысловой природой гражданского самоопределения личности, с другой – идентификацией как условием «порождения» смыслов (Д.А. Леонтьев). Важной характеристикой идентификации является «переживание значимых для человека ценностей» (Леонтьев 1992), она выступает одной из форм отраженной субъектности, «...когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека (а не свои побуждения), его, а не свои цели и т.п.» (А.В. Петровский) (Психологическая теория коллектива 1979: 22). Идентификация себя со значимым другим в определенной социальной группе в процессе социогенеза подводит личность к присвоению смысловых ориентаций данной социальной группы. «Как правило, к моменту осознания индивидом своей принадлежности к определенной социальной группе он уже разделяет заметную часть ее смысловых ориентаций, что служит основанием для отождествления себя с ней. Следствием такого отождествления является принятие и других смыслов и ценностей, входящих в “ценностное ядро” данной группы» (Леонтьев 2003: 135).

Идентификация значима для развития смысловой сферы личности (Л.Н. Антилогова), она рассматривается «как идеальное перевоплощение “в другого” и уподобление “себя этому другому”», где «лично-нейтральное приобретает для субъекта определенный личностный смысл» (Антилогова 1999: 49). Переживая тождество с другим человеком, субъект переживает его личностные смыслы как свои. «Переживание относится к смысловой сфере сознания, определенному уровню осознанности человеком психической жизни, связанному не с концептуальным осмыслением собственных состояний, а с представленностью их субъекту в актуальной данности» (Антилогова 1999: 50).

Таким образом, идентификация – это «процесс отождествления субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм и ценностей окружающих» (Серый 2004: 213).

С механизмом идентификации тесно связан механизм смыслообразования (Д.А. Леонтьев). Под смысловыми структурами личности Д.А. Леонтьевым понимаются «превращенные формы жизненных отношений субъекта» (Леонтьев 2003: 253). Эти формы определяются структурой, сознанием и деятельностью личности. Жизненные реальные отношения с Другим вторгаются в их функционирование, принимая форму смысловых структур. Поэтому любой структурный элемент личности включен одновременно в два процесса: «со стороны формы – в непрерывное движение структур деятельности и сознания субъекта, в его практику, со стороны содержания – в движение системы отношений субъекта с миром, где изменения отражаются в изменении системы смыслов» (Леонтьев 2003: 253).

Различают два вида динамики развития смысловых образований: большую и малую (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь). Для данного исследования актуальной является «малая» динамика развития смысловых образований, т.е. «процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной особенной деятельности» (Асмолов и др. 1979: 39). В ней различаются три процесса: смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства.

Смыслообразование выступает значительным процессом в становлении смысловой системы личности. В ходе этого процесса происходит подключение новых смыслов к существующей системе смысловых связей. Они обретают личный смысл, и новые объекты (явления) встраиваются в смысловую систему личности. Происходит встраивание этих новых объектов (явлений) в систему жизненных отношений субъекта (Леонтьев 2003: 255). Таким образом, смыслообразование в качестве психологического механизма определяется как «процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, “ядерных” смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности» (Леонтьев 2003: 255).

Смыслоосознание выражается в процессе осознания смысловых связей и является направленной рефлексивной работой сознания на мир и на себя, что предполагает решение задачи на смысл. «Задача на смысл есть задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта. Она может ставиться по отношению к собственному действию (ради чего я это сделал), и по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни)» (Леонтьев 2003: 260).

«Осознавать явления и события значит мысленно включать их в связи объективного мира, видеть, воспринимать их в этой связи» (Рубинштейн 2000: 158). В то же время, осознавать смысл явлений и событий означает включение их в систему смыслов личности, они видятся как уникальные, исключительные, и одновременно определяется их объективное место в собственной жизнедеятельности.

Осознание личностью смысловых связей с определенным объектом действительности, явлением приводит к изменениям, которые «вербализуют» исходный смысл и расширяют контекст его осмысления. «Во всех случаях для осознания истинного смысла через расширение контекста осмысления требуется определенная интеллектуальная работа, которая не под силу человеку, живущему исключительно сиюминутными нуждами и интересами, и не задумывающемуся над стратегической жизненной перспективой» (Леонтьев 2003: 262). Условием расширения контекста осмысления факта действительности является осознание всех смысловых

связей, в том числе с помощью подключения новых смысловых контекстов. Осознание смыслов предполагает наличие целенаправленной рефлексии субъектом своих отношений с миром.

Процесс смыслостроительства предполагает перестройку глубинных личностных структур. При этом данный процесс носит принципиально неосознаваемый характер. «Процессы смыслостроительства опосредованы “особым движением сознания”, его “особой внутренней деятельностью” по соизмерению, соподчинению и упорядочиванию отношений субъекта с миром, в том числе путем творческой перестройки прежних связей» (Леонтьев 2003: 263).

Таким образом, процесс идентификации связан с процессом смыслообразования и предполагает ряд этапов: информационно-оценочный этап соотносим со стадией предварительной идентификации, которая предполагает, что школьник включился в процесс познания социума и себя в нем (совпадает с процессом смыслообразования); этап интериоризации – со стадией моратория, т.е. школьник присваивает смысл идеала человека-гражданина как императив, что выражается в имени-характеристике «Я-гражданин» (процесс смыслоосознания); этап экстериоризации соотносится со стадией достижения идентичности, что выражается в окончании поиска себя и переходе к реализации себя в деятельности (процесс смыслостроительства).

На информационно-оценочном этапе происходит знакомство старшеклассника с объективным социальным значением идеала человека-гражданина. Представление об идеале человека-гражданина формируется как еще слабо расчлененное образование, сочетающее в себе элементы образа, знания, отношения, оценки. В сознании старшеклассника идеал человека-гражданина «окрашивается» личностным смыслом как фрагмент образа мира, который выступает как цель осуществления его деятельности. (Д.А. Леонтьев).

На этапе интериоризации происходит: осознание старшеклассником наличия у него определенных смысловых структур (мотивы, цели), что открывает перед ним потенциальные возможности для сознательной перестройки своего отношения к идеалу человека-гражданина; (актуализация) определение места идеала человека-гражданина в жизнедеятельности старшеклассника, вследствие этого происходит процесс идентификации школьником себя в

прошлом, настоящем и будущем. Это помогает определить уровень индивидуального контроля личности и готовность учащегося ощущать себя относительно социальной ситуации. «Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности» (Леонтьев 2003: 232).

Этап экстерииоризации предполагает принятие старшеклассником личностного смысла Отечества и гражданского общества как ценности, «включение» смысла идеала человека-гражданина в систему смысловых связей жизненного мира старшеклассника, понимание его объективного места в собственной жизнедеятельности (Ковешникова 2013).

Необходимо отметить, что присвоение идеала человека-гражданина является основой формирования гражданского самоопределения личности старшеклассника. Важным средством выступают уроки изучения деятельности исторической личности. Это обусловлено тем, что отвлеченные формулировки теоретических моральных принципов оказывают меньшее действие на сознание старшеклассников, чем живые примеры воинской доблести, безграничной преданности родине, страстного увлечения избранным делом. Выбор героя, стремление подражать ему, стать лучше и выше его – формирует поведение старшеклассников, которые ищут в окружающем мире для себя образцы. Так, Суворов в старости во время швейцарского похода поучал молодого Милорадовича: «Возьми себе в образец героя древних времен, наблюдай его, иди за ним вслед, поравняйся, обгони, – слава тебе!» (Андреевская, Бернадский 1947).

Примерами для современных старшеклассников могут и должны выступать не только деятели античности или библейские герои, но и исторические деятели России. Это связано с тем, что открывает перед учителем широкие возможности для показа образов, которые могут стать образцами поведения, «от великих мужей прошлого до незаметных героев, от полководца Александра Невского до крестьянина-патриота Сусанина» (Андреевская, Бернадский 1947). Для того чтобы образ героя не только помог выработке идеалов, но оказывал облагораживающее воздействие на поведение и формирование характера старшеклассника, важно знакомить с детством и юностью великих людей, их личностным становлением. Такой подход был характерен для многих совет-

ских учебников по истории, но не всегда присутствует в современных. Также особое внимание учитель истории должен уделять образам современников, деятелям политики, военным, деятелям культуры и спорта.

В то же время учитель должен объяснить учащимся, что история не творится сама собой, ее творят люди, при этом она остается закономерным процессом, так как успех личности во многом определяется общественными условиями. Если личность этих условий не учитывает, то ее действия «потонут в море актов противоположных» (Андреевская, Бернадский 1947). Н.В. Андреевской и В.Н. Бернадским были определены следующие требования к изучению деятельности исторической личности в обучении истории, которые остаются актуальными и сегодня:

1. Школьный исторический курс должен знакомить школьников с историческими деятелями и притом не ограничиваться одним наименованием их, а давать им характеристику и оценивать значение их деятельности так, чтобы «ни одна личность не оставалась в голове учащегося пустым словом, а непременно – возбуждала его мысль, воображение, даже привлекала его сердечное участие» (Н.А. Добролюбов). Это требование обусловлено тем, что учитель зачастую ограничивается одним названием имен без создания в сознании старшеклассников живых образов исторических деятелей. При этом нередко те же учителя называют огромное число имен, как действительно заслуживающих внимания, так и мелких, второстепенных персонажей. Особенно этим страдают уроки по культуре и крупным событиям XX века. Хотя в большинстве случаев при создании уроков следует опираться на утверждение Н.А. Добролюбова: «Если нечем характеризовать лицо, лучше вовсе пропустить его».

2. Из исторических деятелей в школьном курсе особое внимание должно быть уделено великим людям прошлого, чье значение в истории человечества является особенно большим. Конечно, учитель истории не имеет права обойти вниманием отрицательных героев, но подробно учитель должен остановиться на подлинно великих людях, на тех, кто был выразителем эпохи, своего времени, чьи идеи и взгляды определили жизнь последующих поколений.

3. При ознакомлении с исторической личностью необходимо связывать ее цели и действия с задачами, стоящими перед обществом, акцентируя внимание учащихся на том, что дело подлинного героя – не только его личное дело, и что крупный исторический деятель является лидером.

4. Для раскрытия взаимосвязи между личностью и обществом важно познакомить с биографией крупнейших исторических деятелей, показав, как формировались их взгляды. Тогда исторический деятель встанет перед глазами учащихся как сын своего времени, сын своего народа, воспринявший много от своих предшественников-учителей; учившийся раньше, чем он, стал учить других, иногда не сразу, а только после долгих исканий и даже блужданий осознавший свою задачу.

5. В оценке исторической личности необходимо идти от ее исторического значения, от итогов ее деятельности. Типичной ошибкой в этом вопросе является отсутствие исторического подхода при оценке взглядов и деятельности исторических личностей. Деятельность исторических личностей должна оцениваться не с современных позиций, идеалов, а с позиций современного деятеля общества и оценок современников.

6. Средства, которыми должен оперировать учитель истории для того, чтобы создать в сознании учащихся образ исторического деятеля, – это действия героя, его собственные слова, отзывы о нем современников, его изображения, произведения искусства (литературы, живописи), отзывы о его деятельности крупных историков, в том числе трактовки современных историков (Андреевская, Бернадский 1947: 93).

М.С. Ерохина дополняет этот перечень требований к изучению деятельности исторической личности в обучении истории (Ерохина 1997):

1. Поэтапное формирование знаний об исторической личности. Обогащение знаний должно идти от раскрытия внешнего облика и фактов биографии к познанию черт характера, анализу мотивов его поступков, психологического состояния в момент принятия ответственного решения и, в завершении, – даваться целостная характеристика образа.

2. Особое внимание учащихся следует обращать на характеристику деятельности исторической личности в переломные, ре-

шающие моменты исторического развития, когда человек осуществляет выбор, повлиявший и на его судьбу, и на судьбу страны, ее народа. Это позволяет привлечь учащихся к анализу возможных альтернатив развития истории, показать роль ситуаций выбора жизненной позиции человека в истории, мотивов этого выбора.

3. При выработке нравственных суждений о поступках и поведении исторического деятеля старшеклассник должен получить право на субъективность и пристрастие, на обоснование своих решений этических дилемм. Это связано с тем, что история не только показывает сложность и неоднозначность моральных оценок нравственного выбора, но и позволяет формировать представление об общечеловеческих ценностях, воспитывать уважение к истине, добру, красоте, таланту, человеческому достоинству, гражданскому долгу.

4. Уроки изучения деятельности исторической личности могут строиться не только на биографии исторической личности, что позволяет учителю осветить важные события, особенности стран и народов, раскрыть образ эпохи. Подобные уроки могут строиться и на основе биографий тех, чью жизнь историк считает типичной для того или иного времени.

5. Важным элементом изучения деятельности исторической личности является формирование у старшеклассников умения давать развернутую характеристику историческому деятелю, чему способствует использование алгоритма ее построения. В алгоритме заложены смысловые опоры, на которых строится система знаний об исторической личности. Однако использование алгоритма предусматривает осмысленное, а не механическое запоминание большого конкретно-исторического материала о личности, это позволяет учащимся самостоятельно анализировать и обобщать факты из разных источников и в целом способствует формированию исторического мышления, а также гражданскому самоопределению личности. Так, М.С. Ерохина предлагает следующий алгоритм «Характеристика исторического деятеля»:

1) Сведения о жизненном пути (происхождение, наиболее существенные факты биографии), условия, которые повлияли на формирование личности, ее взглядов.

2) Личностные качества (интеллектуальные, нравственные, волевые), степень соответствия их историческим задачам, которые решал данный человек.

3) Жизненные принципы, идеалы и мотивы поведения.

4) Способы действия и средства для достижения цели.

5) Интересы какой социальной группы выражал? Круг друзей, единомышленников и круг врагов, противников.

6) Есть ли противоречия в деятельности и в самой личности этого человека?

7) Роль данной личности в истории, результаты и значение деятельности.

8) Ваше отношение к данному историческому деятелю.

9) Художественная, публицистическая и научная литература, содержащая в себе сведения о данном человеке.

Если деятельность личности повлияла на исход альтернативы, возникшей в ходе истории, то алгоритм целесообразно дополнить следующими вопросами: сформулируйте сущность каждого из возможных вариантов развития событий, реально существовавших в данный исторический момент; выявите историческую обусловленность каждого варианта; какие факторы предопределили исход событий; выявите влияние субъективных и объективных факторов; объясните мотивы деятельности личности, повлиявшей на ход событий, учитывая обусловленность выбора как внешними обстоятельствами, так и интересами, устремлениями, мыслями, эмоциями, нравственными устоями самого человека; объясните достоинства и недостатки избранного пути, оцените произошедший выбор с точки зрения результатов: для положения разных групп людей, для экономики, для политики, для международных отношений (Ерохина 1997: 210).

Вышеперечисленный обширный список требований, предложенный Н.В. Андреевской, В.Н. Бернадским и М.С. Ерохиной, необходимо дополнить требованием создания личностно значимой педагогической ситуации гражданского диалога. Это объясняется тем, что в ней ученик находится в заданных условиях, где происходит его встреча с событиями, происходящими в реальных социальных условиях. Ситуация гражданского диалога предполагает моделирование реальных жизненных ситуаций. Она способствует

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

Гражданский диалог всегда происходит на границе сознания школьника и сознания Другого, выражается во встрече смыслов. Таким Другим в обучении истории выступает историческая личность, в диалоге с которой происходит встреча и взаимодействие учащегося с иным смысловым миром. В нем создаются условия получения личностью возможности максимально реализовать свои творческие возможности, раскрыть себя, утвердиться в своем собственном и во мнении других. Диалог становится средством освоения личностного опыта. Это обусловлено тем, что другого способа проникновения смысла в личностную сферу не существует (Ковешникова 2013).

Гражданский диалог «предполагает: уникальность субъектов и их принципиальное равенство; различие и вариативность точек зрения каждого из участников диалога; ориентацию каждого субъекта на восприятие и активную интерпретацию его точки зрения другими субъектами; взаимную соотнесенность и дополнительную позиций участников диалога; персональную направленность целей и содержания диалога; прогнозирование ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; импровизированный характер диалога, предполагающий выражение свободной активности субъекта, порождающей новую информацию; столкновение имеющихся идей и точек зрения, порождение принципиально новых духовных продуктов в процессе творческого синтеза» (Разбегаева 2001: 150).

Диалог предполагает непрерывный поиск истины с учетом высшего уровня рефлексии всей индивидуальной и совокупной деятельности старшеклассника и способности нахождения духовных ориентаций в мире социума и культуры. В диалоге происходит познание «познающего субъекта», его эмоций, состояний, чувств, отношений, смыслов, ценностей. Диалог является средством межсубъектного взаимодействия, с помощью чего собеседники пытаются передать свое отношение к информации.

Гражданский диалог можно рассматривать как отправную точку в понимании старшеклассником самого себя и становлении ценностного сознания личности. «Без диалога и вне текстов культуры невозможно гуманитарное познание» (Разбегаева 2001: 153).

Возможность вступления в глубинный диалог с Другим допускает возможность изменения в личности старшеклассника в процессе этого диалога. Это детерминировано ценностью этого Другого, где существование реальных изменений выступает критерием этой значимости (Д.А. Леонтьев).

Таким образом, в основе воспитания гражданина лежит процесс присвоения идеала человека-гражданина и гражданское самоопределение личности. Данный процесс основан на психологических механизмах идентификации и смыслообразования. Это обуславливает выбор средств формирования гражданского самоопределения старшеклассников и присвоения ими идеала человека-гражданина. Таким средством выступает изучение деятельности исторической личности, так как это позволяет учителю передать старшекласснику наиболее полные знания о гражданских качествах личности, о примерах социального действия, патриотических поступках исторических личностей, показать, что патриотизм и гражданственность присутствует в традициях нашего народа. Уроки истории данной тематики должны строиться согласно определенным требованиям, в том числе – построению ситуации гражданского диалога.

Список источников и литературы

1. Андреевская Н.В., Бернадский В.Н. 1947. Методика преподавания в семилетней школе. М.: Учпедгиз.
2. Антилогова Л.Н. 1999. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности. Омск.
3. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараиш А.У., Цветкова Л.С. 1979. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // Вопросы психологии 3, 35–45.
4. Давидович В.Е. 1983. Теория идеала. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та.
5. Ерохина М.С. 1997. Историческая личность: современная методика изучения // Метаморфозы истории 1, 209–213.
6. Караковский В.А. 1987. Воспитавай гражданина. М.: Моск. рабочий.
7. Ковешникова О.Т. 2013. Гражданское самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград.

8. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 2009 / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение.
9. *Леонтьев В.Г.* 1992. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: НГПИ.
10. *Леонтьев Д.А.* 2003. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл.
11. Новая философская энциклопедия. 2010 / Ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов и др. М.: Мысль, Т. 4.
12. Психологическая теория коллектива. 1979 / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика.
13. *Разбегаева Л.П.* 2009. Гуманитарное образование как среда формирования ценностно-коммуникативной культуры личности: Монография. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена».
14. *Разбегаева Л.П.* 2001. Ценностные основания гуманитарного образования. Волгоград: Перемена.
15. *Рубинштейн С.Л.* 2000. Основы общей психологии. СПб.: ПитерКом.
16. *Серый А.В.* 2004. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / Науч. ред. М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат.

References

1. *Andreevskaja N.V., Bernadsky V.N.* 1947. Methods of teaching in the primary school. М.
2. *Antilogova L.N.* 1999. Psychological mechanisms of development of moral consciousness of the individual. Omsk.
3. *Asmolv A.G., Bratus' B., Zeigarnik B.V., Petrovsky V.A., Subbotsky E.V., Harash A.U., Tsvetkova L.S.* 1979. On some prospects of research of the semantic entities of the personality // Questions of psychology 3, 35–45.
4. *Davidovich E.V.* 1983. The theory of the ideal. Rostov n/D: publishing house of Rostov University.
5. *Erokhina M.S.* 1997. Historical figure: modern methods of study // Metamorphoses of history 1, 209–213.
6. *Karakovsky V.A.* 1987. Bring up citizen. М.: Mosk. worker.
7. *Koveshnikova O.T.* 2013. Civil self-determination of senior pupils in teaching social and humanitarian disciplines: Abstract of PhD thesis. Volgograd.
8. The concept of spiritually-moral development and education of the person citizen of Russia. 2009 / A.Y. Danyluk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. М.: Education.

9. *Leont'ev V.G.* 1992. Psychological mechanisms of motivation. Novosibirsk: NGPI.
10. *Leont'ev D.A.* 2003. The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. M.: Meaning.
11. New encyclopedia of philosophy. 2010 / Ed. Tip: V.S. Stepin, A.A. Guseynov, G.Yu. Semigin, A.P. Ogurtsov etc. M.: Thought, V. 4.
12. Psychological theory of the collective. 1979 / Ed. by A. Petrovsky. M.: Pedagogika.
13. *Razbegaeva L.P.* 2009. Humanitarian education as the environment of formation of values and communicative culture of personality: Monograph. Volgograd: publishing house of the VSPU "Change".
14. *Razbegaeva L.P.* 2001. Normative foundations of humanitarian education. Volgograd: Peremena.
15. *Rubinstein S.L.* 2000. Fundamentals of General psychology. SPb.: Piterkom.
16. *Sereey A.V.* 2004. The system of personal senses: structure, function, dynamics / Scientific. edited by M.S. Janicki. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat.

ГЛАВА 4

УДК 377.031

Н.С. Салимова

К ВОПРОСУ О ПОДХОДАХ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В СПО (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В БУ «НИЖНЕВАРТОВСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ»)

N.S. Salimova

TO THE QUESTION ON APPROACHES TO INCLUSIVE EDUCATION IN SPO (ON THE EXAMPLE OF TEACHING SOCIAL DISCIPLINES IN BUDGETARY INSTITUTION "NIZHNEVARTOVSK SOCIO-HUMANITARIAN COLLEGE")

Аннотация. Автор обращается к вопросам инклюзивного образования в учреждениях среднего профессионального образования. В статье раскрываются подходы к созданию оптимальных педагогических и материально-технических условий для обучения студентов-инвалидов. Автор в том числе обращается и к принципам инклюзивного образования в учреждениях профессионального образования. Представлен анализ нормативной базы в области инклюзивного образования в учреждениях профессионального образования, опыт работы учреждений профессионального образования, осуществляющих обучение студентов-инвалидов.

Автор формулирует предложения по созданию учебно-методической документации, педагогических и материально-технических условий для осуществления инклюзивного образования, приводит фрагменты методических разработок по преподаванию истории. Результаты исследования могут быть применены всеми педагогическими работниками учреждений, осуществляющих инклюзивное образование. В ходе проведения исследования были определены требования к организации образовательного пространства, конкретизированы технические требования к оснащенности кабинетов, в которых проводятся занятия, требования к подготовке учебных материалов и фондов оценочных средств с учетом

каждой нозологии, особенности проведения текущей и промежуточной аттестации.

Ключевые слова: инклюзивное образование; учреждение профессионального образования; инвалид.

Сведения об авторе: Салимова Наталья Сергеевна, кандидат исторических наук, преподаватель.

Место работы: БУ «Нижевартовский социально-гуманитарный колледж».

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Дружбы народов, д. 13 а; тел. 89825359541, e-mail: Cleo27@yandex.ru.

Abstract. The article deals with the issues of inclusive education in vocational education institutions. The article aims to uncover approaches to create optimal educational, material and technical conditions for the education of students with disabilities. Subject of research are principles of inclusive education in vocational education institutions. Methods of research – analysis of the regulatory framework in the field of inclusive education in vocational education, the analysis of the experience of vocational education institutions providing education to students with disabilities.

The study contains proposals for the creation of educational-methodical documentation, educational and material-technical conditions for the implementation of inclusive education shows fragments of methodological approaches to the teaching of history. The results of the study can be applied by all teaching staff of institutions providing inclusive education. In the course of conducting the study defined requirements for the organization of educational space, specified the technical requirements for the equipment of the rooms, classes, requirements for the preparation of training materials and funds of assessment tools tailored to each disease, the features of the current and intermediate certification.

Keywords: inclusive education; vocational training; disabled.

About the author: Salimova Natalia Sergeevna, candidate of historical Sciences, lecturer.

Place of employment: Budgetary institution "Nizhnevartovsk socio-humanitarian College".

Российской Федерацией законодательно закреплено право лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение образования в целях дальнейшей адаптации и интеграции указанных лиц в общество. Действующий Закон «Об образовании» указывает, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов – также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (Федеральный закон 2012: Ст. 79).

Обеспечение доступности среднего профессионального образования, в том числе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, является приоритетным направлением образовательной политики в ХМАО – Югре (Ковешникова 2016), в связи с этим Нижневартовский социально-гуманитарный колледж с 2016 г. является Ресурсным центром (базовой профессиональной образовательной организацией, обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования). Цель ресурсного центра – разработка эффективной региональной модели инклюзивного среднего профессионального образования, в т.ч. через создание и использование учебно-методических материалов для обучения лиц с ОВЗ и инвалидов, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (последнее понимается как специальные образовательные технологии обучения) (План мероприятий 2016).

В связи с принятием положения об организации образовательного процесса с обучающимися из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в БУ «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж» и с учетом нозологии в рабочие программы учебных дисциплин были внесены дополнения (см. табл.).

Таблица

Раздел рабочей программы	Дополнительные условия для лиц с нарушением слуха	Дополнительные условия для лиц с нарушением зрения	Дополнительные условия для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата
Требования к материально-техническому обеспечению образовательного процесса	Наличие компьютерной техники, аудиотехники, звукоусиливающей аппаратуры, мультимедийных средств и других технических средств приема-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с нарушениями слуха	Наличие видеоувеличителей для удаленного просмотра, электронных луп и других технических средств приема-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с нарушениями зрения	Наличие альтернативных устройств ввода информации, компьютерной техники, адаптированной для инвалидов, со специальным программным обеспечением и других технических средств приема-передачи учебной информации в доступных формах для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата
Информационное обеспечение обучения (обеспечение обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья)	Подбор и разработка учебных материалов должны производиться с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах, в частности: - чтобы обучающиеся с нарушениями слуха получали информацию визуально , - с нарушениями зрения – аудиально (например, с использованием программ – синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств		

<p>Используемые образовательные технологии (включают технологии коррекционной направленности)</p>	<p>Обучение студентов выстраивается с использованием принципов наглядности и индивидуализации обучения с использованием коммуникативных технологий. Требуется применение дополнительных приемов для осуществления запоминания (выделение терминологии, выразительность образов), сопровождение видеоматериалов бегущей строкой. Использование анимации с гиперссылками позволяет комментировать отдельные компоненты изображения. Принцип коммуникативности через включение в групповые работы. Использование приема опережающего чтения</p>	<p>Лекционно-семинарский метод обучения в сочетании прочтения лекционного материала и демонстрации объектов. Допустимо, если слабовидящий студент будет пользоваться диктофоном, фотографировать объекты для дополнительной проработки дома. На семинарах представляется материал в формате Word с увеличенным шрифтом. Иллюстрации и схемы содержат предельно четкое и развернутое пояснение.</p>	<p>Лекционно-семинарский метод обучения в сочетании прочтения лекционного материала и демонстрации объектов</p>
<p>Контроль и оценка результатов освоения учебной дисциплины обучающихся с учетом особенностей нарушений функций организма обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов</p>	<p>Фонды оценочных средств адаптированы для обучающихся-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья; при необходимости допускается увеличение времени на подготовку</p> <p>Проводится устно с аудиальной записью или вопрос зачитывается устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования с использованием увеличенного шрифта</p>	<p>Проводится письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.</p>	<p>Проводится устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.</p>

Данные, содержащие дополнительные условия для реализации учебной дисциплины, отражают главный принцип образовательного процесса студентов – инвалидов и лиц с ОВЗ – индивидуализацию образования.

Индивидуализация образовательного процесса для студентов-инвалидов осуществляется с учетом индивидуальной программы реабилитации инвалида. Анализ рекомендаций, указанных индивидуальной программой реабилитации инвалида и его абилитации (проведенный при заочном консультировании в силу Федерального закона от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ (ред. от 21.07.2014 г.) «О персональных данных»), показал, что студенты с ОВЗ имеют способность к обучению, получению образования определенного уровня в рамках государственных образовательных стандартов в образовательных учреждениях общего назначения с использованием специальных методов обучения, специального режима обучения, с применением при необходимости вспомогательных технических средств и технологий.

Письмо Министерства образования и науки от 12.07.2007 г. № 03-1563 «Об организации образовательного процесса в учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья» содержит рекомендации по применению образовательных технологий: компьютерных; технологий проблемной ориентации; «гувернерского» обучения; графического, матричного и стенографического сжатия информации (опорный конспект); индивидуализации и др.

Руководство рекомендациями индивидуальной программы реабилитации и абилитации инвалидов осуществляется непосредственно при организации учебных занятий по дисциплинам социального цикла и с учетом нозологии заболевания.

Так, в учебных группах, где обучаются глухие и слабослышащие студенты, имеющие способность к общению со снижением темпа и объема получения и передачи информации, в том числе используются компьютерные анимации. Применение представленного приема позволяет визуализировать территориальные изменения в различные временные периоды; сравнивать территориальные объекты в различные временные периоды. Часто у глухих и слабослышащих студентов возникают трудности в работе с кар-

той, им сложно соотносить фактический материал с пространственными изменениями географических объектов. Например, объяснение изменения территории Римской республики должно сопровождаться анимацией, когда присоединенные территории обретают соответствующую цветовую гамму (рис. 1.1, 1.2).

Анимационная карта по истории завоеваний Рима периода республики



Рис. 1.1



Рис. 1.2

Важно, чтобы анимация сопровождалась гиперссылками, комментирующими отдельные компоненты изображения, т.е. внимание глухих и слабослышащих студентов акцентируется на определяющих характеристиках конкретного исторического периода.

Использование такого приема как составление ленты времени для реконструкции основных этапов истории древнего Рима позволяет не только описать определяющие характеристики, но и показать место каждого этапа в истории государства (рис. 2.1, 2.2).

Использование ленты времени для реконструкции основных этапов истории Древнего Рима

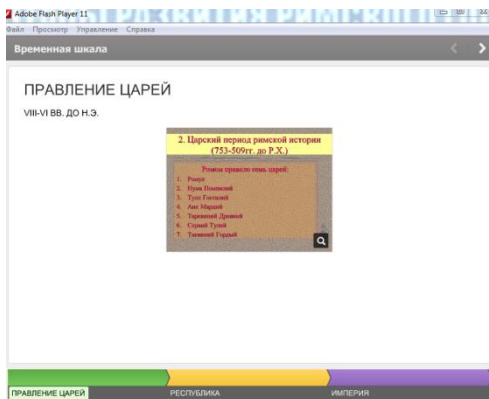


Рис. 2.1

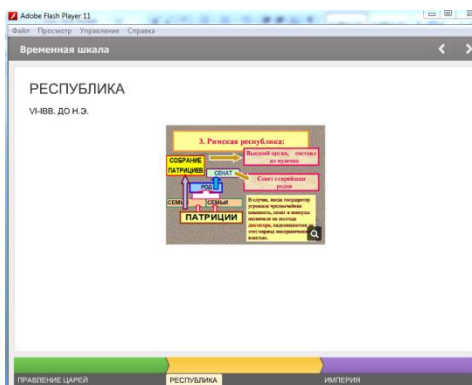


Рис. 2.2

Применение описанного приема позволяет глухим и слабослышащим студентам сформировать четкие представления об ис-

торическом пространстве и во многом компенсирует вербальное объяснение происходящих процессов.

Использование компьютерных моделей и конструкторов, компьютерный лабораторный практикум с использованием электронной системы iSpring Suite позволяет максимально индивидуализировать процесс текущей аттестации, редактируя время прохождения теста, сложность заданий, дать объективную оценку, которая признается таковой и самим студентом (рис. 3.1, 3.2).

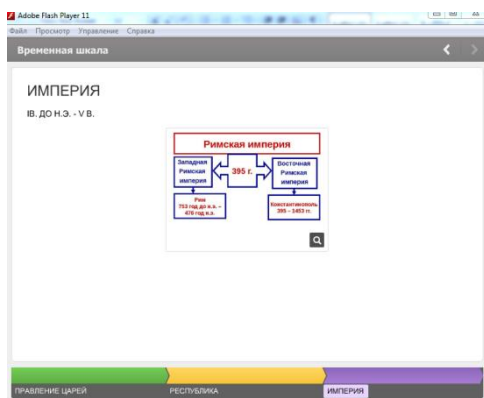


Рис. 3.1.

Компьютерное тестирование при проведении текущей аттестации обучающихся

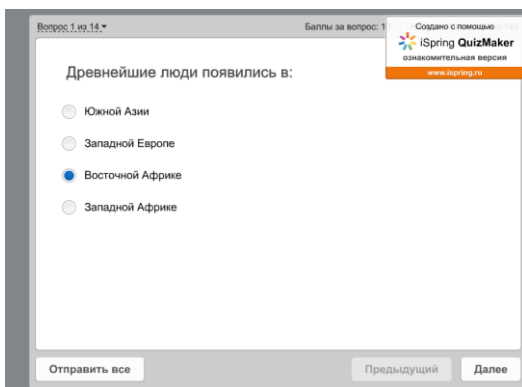


Рис. 3.2

Использование компьютерного тестирования позволяет проводить контроль дистанционно, что особенно важно при нахождении обучающегося на длительном лечении. Тематический контроль с использованием электронного тестирования по истории позволяет провести контроль и коррекцию знаний, выявить «пробелы», разнообразие заданий делает процесс самопроверки знаний увлекательным для студентов.

Наличие специальных компьютерных программ, персональных компьютеров у каждого студента-инвалида позволяет в большей степени индивидуализировать образовательный процесс с учетом специфики заболевания, однако важна дополнительная подготовка преподавателей, способных осуществлять преподавание для студентов-инвалидов. Важно разработать четкие рекомендации для преподавателей об особенностях преподавания и осуществления контроля успеваемости, организации и форм проведения учебных занятий, взаимодействия со студентом-инвалидом в условиях массовой школы.

Список источников и литературы

1. *Ковешникова Л.Н.* О приоритетных направлениях развития системы СПО в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре // <http://www.doinhmao.ru>. (дата обращения: 01.11.2016)
2. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ (2015): Учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ / Под ред. О.А. Козыревой. Красноярск: КГПУ, 93 с.
3. Письмо Министерства образования и науки от 12.07.2007 г. № 03-1563 «Об организации образовательного процесса в учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья» // <http://base.garant.ru> (01.11.2016)
4. План мероприятий (дорожная карта) Ресурсного центра (базовой профессиональной образовательной организации, обеспечивающей поддержку региональной системы инклюзивного профессионального образования) // <http://www.nv-study.ru> (01.11.2016)
5. *Токарь И.Е.* 2011. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // Социальная педагогика 5, 93–105.

6. Уфимцева Л.П. 2005. Психологические проблемы интегрированного обучения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития 6, 65–70.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // <http://www.garant.ru> (01.11.2016)
8. Ферাপонтова О.И. 2007. Социальные аспекты инклюзивного образования детей-инвалидов // Вестник Самарского гос. ун-та 1, 165–172.
9. Юдина И.А. 2012. О международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения» / И.А. Юдина, Н.А. Абрамова, Н.Э. Куликовская // Дефектология 1, 88–94.
10. Яковлева Г.В. 2012. Условия развития одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Яковлева, О.Н. Кондакова // Сибирский педагогический журнал 3, 270–273.

References

1. Koveshnikova L.N. About the priority directions of development of the secondary professional education in Khanty-Mansi Autonomous Okrug–Yugra // <http://www.doinhmao.ru>. (01.11.2016)
2. Guidelines for teaching students with disabilities and students with special needs (2015) / Under the editorship of O.A. Kozyreva: A manual for teachers of KSPU them. V.P. Astafiev, who work with students with disabilities and students with disabilities. University, 93 p.
3. Letter of the Ministry of education and science dated 12.07.2007 № 03-1563 "On organization of educational process in institutions of primary professional and secondary professional education for persons with disabilities" // <http://base.garant.ru> (01.11.2016)
4. The plan of measures (roadmap) Resource center (basic professional educational organization supporting the regional system of inclusive vocational education) // <http://www.nv-study.ru> (01.11.2016)
5. Tokar' I.E. 2011. Inclusive education: experience and prospects of development // Social pedagogy 5, 93–105.
6. Ufimtseva L.P. 2005. Psychological problems of integrated education for children with hearing impairment in General education school // Education and training of children with disabilities 6, 65–70.
7. Federal law "On education in Russian Federation" of 29.12.2012 № 273-FZ // <http://www.garant.ru> (01.11.2016)
8. Ferapontova O. I. 2007. Social aspects of inclusive education of children with disabilities // Vestnik of Samara state University 1, 165–172.

9. *Yudina I.A.* 2012. On the international scientific-practical conference "Inclusive education: problems, searches, solutions" / I.A. Yudin, N. Abramova, N.Uh. Kulikov // *Defectology* 1, 88–94.

10. *Yakovleva G.V.* 2012. The conditions for the development of giftedness in children with disabilities / G.V. Yakovleva, O.N. Kondakov // *Siberian pedagogical journal* 3, 270–273.

РАЗДЕЛ 3

ПРЕПОДАВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ГЛАВА 1

УДК 378

Н.В. Терентьева

ОБУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННОГО МОДУЛЯ УРОКА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ИСТОРИИ (БАКАЛАВРИАТ)

N.V. Terentyeva

TRAINING THE ORGANIZATION OF THE MOTIVATIONAL MODULE LESSON IN PRACTICAL SESSIONS ON THE METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION (BACHELOR'S DEGREE)

Аннотация. В статье автор в контексте проблемы обучения студентов навыку формирования мотивационного модуля урока, охарактеризованы некоторые приемы, способствующие формированию у студентов – историков первого уровня высшего образования умений, необходимых для организации мотивационного модуля на уроках истории в общеобразовательной школе. Придерживаясь системно-деятельностного подхода, студенты приучаются моделировать прием, осуществляя соответствующие упражнения.

Ключевые слова: урок истории; задачи урока; мотивационный модуль; системно-деятельностный подход.

Сведения об авторе: Терентьева Наталья Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3 б, каб. 311; тел. 3466 273510 (деканат), e-mail: 9222552226@mail.ru

Abstract. The author in the context of the problem of teaching students the skill of forming of the motivational module of the lesson described some of the techniques that contribute to the formation of students – historians of the first level of higher education skills necessary for the organization of the motivational module in history lessons in secondary school. Adhering to the system-activity approach, students learn to model the reception, carrying out appropriate exercises.

Keywords: history lesson; objectives of lesson; motivational module; system and activity approach.

About the author: Terent'eva Natalya V., candidate of historical Sciences, associate Professor of the history of Russia.

Place of employment: Nizhnevartovsk state University.

Практика показала, что обучение целеполаганию – наиболее трудоемкий процесс в методической подготовке будущего учителя. На это обратила внимание и О.М. Хлытина, выступавшая в Нижневартовском госуниверситете на конференции с докладом в 2015 г. (Хлытина 2015). Мысли, навеянные выступлением Ольги Михайловны, побудили автора поделиться некоторым опытом по работе в данном направлении.

Формулировка цели и задач урока всегда была типичным затруднением у студентов при планировании урока. Современное же обучение предполагает самостоятельное осмысление учениками задач урока. Студенты должны научиться не только формулировать цель и задачи урока, но и уметь организовать процесс обучения так, чтобы ученики смогли сами планировать результаты своей деятельности.

Приступая к планированию урока, на начальном этапе необходимо обобщить теоретические знания. Что такое цель и задачи урока, планируемые результаты обучения? В чем различия между этими понятиями? Какова роль мотивации в обучении? Почему нельзя просто сообщить задачи урока? Как правильно сформулировать процедуру выполнения учебной задачи? Как цель урока превратить в мотив учебной деятельности ученика?

Задачи должны быть конкретные, измеримые, достижимые, определены по времени. Поэтому нецелесообразно ставить задачи: знать, понимать, применять, анализировать, оценивать и т.п. А что

значит «знать»? «понимать»? «анализировать»? Итоги беседы студенты обобщают и записывают в опорный конспект.

Знания: назвать, вспомнить, перечислить, узнать, выбрать, воспроизвести, нарисовать...

Понимание: объяснить, найти причины, проиллюстрировать примером...

Применение: использовать, создать, решить, выбрать...

Анализ: разделить на части, перечислить признаки, найти общее и различное...

Синтез: обобщить, суммировать, представить доводы, структурировать, разработать...

Оценка: высказать суждение, представить аргументы «за» и «против», критически рассмотреть...

Студентам предлагается задание: дополнить конспект.

На следующем этапе демонстрируется технология работы. Преподаватель приводит примеры и объяснение.

Например, по теме урока «Древняя Месопотамия» ставится задача находить общее и различное. Решая эту задачу, учитель просит учеников сравнить природные условия Египта и Месопотамии. Если на уроке по теме «Законы Хаммурапи» учитель развивает умение высказывать суждение, то он может предложить следующее упражнение: составить предложение-суждение, используя фразы «Я думаю», «Я считаю», «Законы Хаммурапи», были «справедливыми», «несправедливыми», «жестокими», «так как ...».

Самый длительный этап занятия – практика, в ходе которой у студентов необходимо сформировать понимание связи задачи и способа ее реализации. Студентам предлагается на примере любого школьного курса истории привести примеры задач и возможных путей их достижения. Чтобы выполнить следующее упражнение, студенты изучают методический аппарат учебника, соотносят задания с прогнозируемым результатом обучения.

На этапе повторения преподаватель вновь обращается к упражнениям, например, просит дополнить следующие предложения:

Цель урока должна быть ясна (кому?)...

Урок должен иметь четкую...

Урок должен быть спланирован с ориентацией на ...

Должно быть обеспечено разнообразие...

Урок должен быть спланирован так, чтобы учащиеся могли проявлять...

План урока должен соответствовать...

На протяжении всего урока поддерживать...

Приготовиться к тому, что запланированные упражнения...

Деятельность каждого учащегося должна...

Определить понимание учащимися задач урока, эффективность выбранных методов поможет...

Целесообразно организовать рефлексию собственной деятельности, предложив студентам ответить на следующие вопросы:

– Что вы знаете и умеете по предмету «Методика обучения и воспитания по истории?»

– Что нужно узнать, чему научиться? Сформулируйте задачи обучения. Что нужно знать, применять, анализировать, синтезировать, оценивать?

– Соотнесите указанные вами задачи и упражнения для их достижения.

– Успешно ли ваше обучение? Почему?

– Оцените ваши знания и умения по предмету.

Обучение организации мотивационного модуля возможно только с помощью активных методов обучения (Асмолов 2010). Наиболее эффективным приемом является ситуационное моделирование. Практическому занятию предшествует теоретическая и методическая подготовка. Студенты изучают монографии и статьи по теме, просматривают конкурсные уроки и планы-конспекты занятий. Результатом этой работы должно стать портфолио приемов организации учебной деятельности на мотивационном этапе урока. На следующем этапе студенты моделируют фрагменты уроков. По ходу презентации осуществляется контроль и коррекция деятельности студентов.

Итогом практических занятий должно стать понимание того, что задача обучения должна предшествовать отбору содержания и методов, что выполнению каждой учебной задачи предшествует объяснение: зачем нужно каждое действие, почему оно выполняется таким образом и что достигается на каждом этапе. Знания и умения, освоенные без понимания, быстро забываются. Невозможно передать учащимся учебный материал, освоить его они смогут, если только самостоятельно осмыслят (Пэтии 2010).

Список источников и литературы

1. *Пэтти Дж.* 2010. Современное обучение. Практическое руководство. М.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя. 2010 / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение.
3. *Хлытина О.М.* 2015. Мотивационный модуль урока истории: варианты проектирования // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Сб. научных статей Всероссийской научной конференции с международным участием, посвящ. 85-летию со дня образования ХМАО – Югры (Нижневартовск, 1–12 декабря 2016 г.) / Под ред. проф. Я.Г. Солодкина, Л.В. Алексеевой. Нижневартовск.

References

1. *Patty George.* 2010. Modern training. A practical guide. M.
2. Formation of universal educational activities in secondary school: from action to thought. System of tasks: guide for teachers. 2010 / Ed. by A.G. Asmlov. M.: Education.
3. *Chlitina O.M.* 2015 Motivational module history lesson: design choices // Yugra, Siberia, Russia: political, economic, social and cultural aspects of past and present: Sat. scientific papers the Russian scientific conference with international participation, dedicated. The 85th anniversary since the formation of KHMAO – Yugra (Nizhnevartovsk, 1–12 December 2016) / Under the editorship of Prof. Y.G. Solodkin, L.V. Alekseeva. Nizhnevartovsk.

ГЛАВА 2

УДК 372.83

Н.В. Сапожникова

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕАЛИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ МАГИСТРАНТАМИ-ИСТОРИКАМИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭКОНОМИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРИКЛАДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ «ЛОГИСТИК-ТРАЕКТОРИЙ»: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

N.V. Sapozhnikova

NEW EDUCATIONAL REALITY AND IMPROVING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF MASTERS-HISTORIANS AND GENERAL METHODOLOGICAL THEORETICAL BASES OF ECONOMICS AND APPLIED EDUCATIONAL "LOGISTIK-TRAJECTORIES" TO THE QUESTION

Аннотация. На фоне общеисторических революционных трансформаций эпохи первоначального накопления капитала проанализированы условия и специфика формирования общетеоретических подходов в разработке основ экономической теории ведущими европейскими мыслителями в сопоставительной проекции их методологических подходов и результатов научных изысканий. Рассмотрены актуальные общетеоретические и методические проблемы изучения и преподавания основ экономической теории в условиях новых образовательных реалий и предложены *авторские методики* разработки прикладных «логистик-траекторий» для магистров-историков.

Ключевые слова: основы экономики; прикладная логистик-траектория; экономический глоссарий; Адам Смит; Карл Маркс; Джон Кейнс.

Сведения об авторе: Сапожникова Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории России.

Место работы: Нижневартровский государственный университет.

Контактная информация: 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)273510, e-mail: 5.natalija05@mail.ru roshist@mail.ru

Abstract. On the background of General historical revolutionary transformations in an era of primitive accumulation of capital an analysis of conditions and specifics of development of theoretical approaches in the development of the foundations of economic theory by leading European thinkers in the comparative projection of their methodological approaches and results of scientific research. Considers the actual theoretical and methodological problems of studying and teaching the fundamentals of economic theory in the context of new educational realities and the author's techniques of development applied the "Logistik-trajectories" for masters-historians.

Keywords: Basic Economics; applied logistic trajectory; economic Glossary; Adam Smith; Karl Marx; John Keynes.

About the author: Sapozhnicova Natalija V., Doktor of Philosophy Sciences (DSc), Professor at the Department of Russian History.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Мы живем в мире экономических иллюзий, стратегий и рыночных моделей, эволюция которых, равно как и развитие самого человечества, состоялись благодаря *появлению знания как экономического ресурса*. Средневековый ученый Роджер Бэкон (1214–1294), отстаивая собственное видение специфичной роли знания в жизни человека, повторил сформулированную еще великими греками аксиому «Знание – сила». Вслед за многотрудным опытом, совершенствованием системы наблюдений, знаний и навыков, появлением рыночного обмена, поиском универсального денежного эквивалента, многообразием форм собственности, попытками объяснения экономической составляющей прогресса общества росло могущество цивилизации и происходило лавинообразное накопление знаний как универсального микро- и макроэкономического ресурса.

Для более точного понимания *целей экономики как науки*, способной стать важным этапом на пути самоопределения и саморазвития обучаемых в рамках школьного и вузовского образования, важным является изучение специфики этапов ее становления, истории экономических учений, созданных когда-то величайшими первооткрывателями-теоретиками в области экономи-

ческого знания – Адамом Смитом, Карлом Марксом и Джоном Кейнсом. К сожалению, этот ценный пласт теоретико-прикладного наследия оказался сегодня практически невостребованным даже для студентов-экономистов. Но не для историков, которые *обязаны понимать механизм «экономического смыслообразования»!*

Сегодня весьма спорной является проблема соотношения идеологии и экономики, что зачастую неоправданно «свертывает» идеолого-экономический ресурс не только теории Карла Маркса, но и проблем институализации экономики. Профессор В.З. Баликов (НГАСУ, г. Новосибирск) справедливо полагает, что «русские экономисты забыли про идеологическую функцию экономической теории. Этакие “Иваны, не помнящие родства”. А ее никто не отменял». Более того, «если из нее убрать всю идеологию, она элементарно перестает быть наукой, потеряв свою конструктивную силу. Именно с этой точки зрения К. Маркс подходил к анализу экономической науки», которой он придал «резкий классовый характер. Именно поэтому его методология оказалась “неприемлемой” для современной экономической теории. Но ведь ему вторит Г. Мюрдаль, писавший, что “безразличная” социальная наука никогда не существовала и не будет существовать. Это противоречит законам логики» (Баликов 2014: 4–6).

Портрет «рассеянного профессора», как называли *Адама Смита* (1723–1790) современники, был бы неполон без упоминания самого яркого его жизненного «приключения» в четыре года, когда его украли цыгане, проходившие через его родной шотландский хутор Киркаиди, но продержали малыша всего несколько часов по причине, как много позже иронизировал биограф Смита, вероятно, понимания того, что «он не стал бы хорошим цыганом». Тем самым они «сохранили» этого человека для большой науки, в которой он совершил настоящий переворот. Начав рано подавать надежды, в 16-летнем возрасте он получил стипендию для поступления в Оксфорд, где в те времена не было системного обучения, почти по-пушкински, «нас всех учили понемногу, чему-нибудь и как-нибудь». Правда, обнаружив среди его книг сочинение Дэвида Юма «Трактат о человеческой природе», самого Смита едва не исключили из числа студентов, но зато на всю жизнь он приобрел в лице Д. Юма, с которым познакомил-

ся позднее, близкого друга и единомышленника. Именно Адаму Смиту выпала честь заложить уникальное в теоретико-диалектическом плане основание нового экономического знания. По его собственным словам, «ни в чем я не красавец, кроме как в своих книгах». В числе теоретического наследия ученого остались записи его лекций с обращением к юриспруденции, военной организации, налогообложению и «полиции» (что в те времена означало «управление делами», а сегодня – экономическую политику, стратегию и тактику).

Благодаря экономической свободе, на которой, как полагал ученый, покоится «пластика» рыночной системы, основная философия капитализма времен Адама Смита была сформулирована в виде «формулы», звучавшей на французском языке, как «laissez n̄jus faire» – «не вмешивайтесь!». Согласно одной из версий, к великому французскому министру финансов Кольберу (1661–1683) явилась группа негоциантов. В ответ на признательность министра за всё сделанное ими для Франции и вопрос, чем же он, в свою очередь, может их отблагодарить, купеческий старейшина произнес: «Laissez n̄jus faire»*. Это было с удовлетворением принято министром финансов, не любившим ненужных хлопот.

В 1759 г. Адам Смит опубликовал «Теорию моральных чувств». После встречи с лордом Таунсендом, будущим канцлером Эксчекера, скандально известным в связи с принятием «чайного налога», вызвавшего американскую революцию, он согласился принять предложение стать воспитателем его пасынка и отправиться с ним в путешествие. Благодаря этому он познакомился во Франции с Вольером, Руссо и Франсуа Кенэ – блистательным врачом, которому принадлежала идея физиократии, впервые объяснявшая суть работы экономической системы (нечто сродни строению человеческого организма, где «всё должно быть на своем месте»). Возвратившись в Шотландию, он написал книгу «Богатство наций» (1776), в качестве «отголоска» степени популярности которой нашел свое «литературное изложение» даже

* С французского: «Не вмешивайтесь в наши дела». Примечательно, что и века спустя этот экономический «рецепт» успешного бизнеса вновь был повторен в журнале «Эксперт» (2016. № 15, декабрь), в котором одна из статей так и была названа «Не вмешивайтесь!».

в первой из глав романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина: *«Высокой страсти не имея / для звуков жизни не щадить, / Не мог он ямба от хорея, / Как мы ни бились, отличить. / Бранил Гомера, Феокрита, / Зато читал Адама Смита / И был глубокий эконом, / То есть умел судить о том, / Как государство богатеет, / И чем живет, и почему / Не нужно золото ему, / Когда простой продукт имеет. / Отец понять его не мог / И земли отдавал в залог»* (Пушкин 1986: 189).

Другой колоритной фигурой теоретика-политэконома стал **Карл Маркс** (1818–1883), чья жизнь была настолько же бурной и деятельной, насколько у Адама Смита уединенно-академической. По мнению западных экономистов, этот уникально одаренный и начитанный революционер-интеллектуал по силе своего воздействия на умы людей может быть поставлен в ряд с такими религиозными деятелями, как Христос, Магомет и Будда. Теория марксизма-ленинизма в СССР долгие десятилетия была методолого-идеологической доктриной, заложенной в основание всех советских Конституций. Имя Карла Маркса занимает до сего дня свое особое место в ряду гениальных теоретиков современной цивилизации, и лишь невежество не оставляет человечеству шансов на продвижение вперед с учетом как достижений экономической мысли в целом, так и причин провалов на путях ее практического внедрения.

После защиты докторского диплома по философии и закрытия своей «антиправительственно настроенной» газеты К. Маркс с семьей навсегда переехал из Германии в Англию, где до конца своих дней жил в нищете при постоянной помощи со стороны друга Ф. Энгельса. Парадоксально, но К. Маркс всю силу своего теоретического дара вложил в теорию, будучи абсолютно неспособным распоряжаться собственными финансами в реальной жизни. В 1848 г. он издал всемирно известный «Коммунистический Манифест». Однако главным трудом его научной жизни стал так и неоконченный «Капитал». Еще не начав его писать, он сделал трехтомный базовый комментарий к работам всех известных экономистов под названием «Теория экономической стоимости». Марксом были заполнены 37 блокнотов той информацией, которая должна была позже войти в сводный труд «Основы» («Grundrisse») (впервые содержание блокнота было напечатано в

1953 г.). Сам «Капитал» оказался написан «задом наперед»: сначала начерно 2-й и 3-й тома; потом первый и единственный, появившийся при жизни ученого в 1867 г.

Именно первый том сегодня рассматривается экономистами как одно из самых замечательных произведений – настолько фундаментален и интересен сам его текст, живая, «пульсирующая», блестяще «отточенная» научная мысль гения приглашает к диалогу и наших современников, которые нередко, по словам русского классика, «ленивы и не любопытны». Между тем К. Маркс оказался ученым, *изменившим все аспекты* исторического, социального и теоретического мышления, позволяя «раскрывать тайны» истории появления и эволюции капитала эпохи первоначального накопления. Поразительно то, что если суть концепции А. Смита состояла в глубокой убежденности ее автора в возможности гармоничной саморегуляции процесса экономического роста, являя собой «историческую дорогу без ухабов», то как раз у К. Маркса этот процесс оказался «обложен» со всех сторон неизбежными и затяжными кризисами, а сам «путь изрыт волчьими ямами». В основании исследований Маркса заложен анализ процесса превращения прибавочной стоимости (т.е. неоплаченного труда рабочих как источника прибыли) в капитал. При этом автором предложен самый сложный сравнительно-аналитический, экономико-системный методический аппарат, а уровень обобщения и анализа свидетельствует о высокой степени научной аргументации и концептуальной доказательности того, что капиталистической системе в целом присущи хронически циклические кризисы, переходящие в мировые.

Джон Мейнард Кейнс (1883–1946), в отличие от своих предшественников, именно в «хронической кризисности» видел свидетельства постоянной «эволюционной готовности», т.е. перспективности капитализма, а в экономической проницательности он мог сравниться разве что Давидом Рикардо (1772–1823). В отличие от Карла Маркса, он уверенно чувствовал себя в мире бизнеса, являясь талантливейшим финансистом-биржевиком и бизнесменом. Дж. Кейнс снискал славу феерически удачливого коммерсанта и ученого, обладавшего особой экономической изобретательностью, автора масштабных проектов и финансовых программ. Именно он стал основателем теории о *«смешанной*

экономике», в которой главную роль играет все-таки правительство, хотя, учитывая достаточно осторожное и недоверчивое отношение к правительственной политике не только обывателей, вокруг его теории развернулись не только научные баталии. Если Карл Маркс был интеллектуальным пророком капитализма как «само-разрушающейся системы», то Джон Кейнс, напротив, стал «инженером отремонтированного капитализма». Признанный консерватор, Нобелевский лауреат Мильтон Фридман по этому поводу заявил: «Мы все теперь кейнсенианцы» (Хайлбронер, Тароу 1992: 45).

Современные экономисты задаются вопросом: «Так кто же был прав: Смит? Маркс? Или Кейнс?» Поэтому, даже если выше-названные теории и стали частью истории, размышления этих философов-экономистов всё так же современны, как актуальны и заявленные в их трудах экономические вопросы. Поэтому проблема формирования целостного представления о закономерностях и формах трансформации экономического знания, моделей хозяйствования в истории России и мира требует продуктивно-аналитического осмысления уже накопленного теоретического багажа, в том числе отечественного: в трудах Ивана Посошкова («Книга о скудости и богатстве» XVIII в.(!)), гениального экономиста Н.Д. Кондратьева, академика А.Г. Аганбегяна, социолога Т.И. Заславской, экономиста Ларисы Пияшевой и многих других.

Задачи курса «*Методика преподавания экономики*» в контексте выработки у магистрантов-историков методических *знаний, умений и навыков* ориентирует и преподавателей, и обучаемых на творчески продуктивный характер освоения базовых закономерностей экономического процесса в формате *проектно-тематических модулей*. Это особенно актуально, учитывая образовательные реалии в части сокращения учебного часового лимита, с одной стороны, и особый характер «историко-проекционного» типа мышления студентов-историков, изучающих методику преподавания экономики, с другой.

Поэтому вполне оправданной представляется ориентация современных учебных программ на самостоятельную работу, направленную на решение магистрантами разнообразных по сложности теоретико-познавательных и прикладных задач курса. Генеральной задачей в этом плане является овладение методическими приемами и средствами *управления педагогическим про-*

цессом, что предполагает формирование способностей *по грамотному методическому «дирижированию»* процессом усвоения учащимися базовых теоретико-прикладных знаний экономического профиля в формате *«логистик-траекторий»*.

Данное понятие *сформулировано и введено нами* в качестве *экспериментального методического конструкта*, ориентирующего педагога и обучаемого на определенное *структурно-композиционное «считывание»* учебной «сверхзадачи» на уровне:

1. планирования *«логистик-шагов» – поэтапного решения* учебно-методической и проектно-композиционной проблем по конструктивному *усвоению экономических знаний* данного курса и передаче *знаний* школьникам;

2. формулировки понятия *«траектория»* с точки зрения *масштабирования (разукрупнения) учебной задачи – оптимального* поиска решения поставленной задачи:

- линейного отыскания прямого ответа на прямой вопрос;
- интерактивного поиска *непрямого ответа* в виде доказательства и/или в форме оригинального видеомонтажа; систематизации результатов опроса студентов/учащихся; проведения «бизнес-аукционов идей», социоэкономического тренинга, тестового диктанта экономического глоссария и т.д.;

- выхода на многоуровневое решение проблемы, включая письменные задания-эссе; ролевые игры; интерактивные заставки;

- выполнения магистрами роли преподавателя-методиста при презентации учебной темы и *«панорамного видения»* специфики роли учителя с позиций исключительной важности усвоения *именно данного материала*.

Современный процесс формирования целостного представления о закономерностях и формах трансформации экономических моделей в истории России и мира в контексте выработки у магистрантов-историков знаний, умений и навыков по реализации учебных задач курса «Методика преподавания экономики» ориентирует и преподавателей, и обучаемых на творчески продуктивный характер его освоения в *формате проектно- тематических модулей с созданием студенческой творческо-методической лаборатории*.

Это особенно значимо, учитывая образовательные реалии в части сокращения учебного часового лимита, с одной стороны, и особый характер «историко-проекционного» типа мышления студентов, изучающих методику преподавания экономики, с другой. Все вышесказанное не только расширяет познавательные горизонты. Подобный подход оптимизирует процесс изучения магистрантами основ экономики в контексте творчески активной учебно-методической деятельности. Так, в частности, «расцветить методическую палитру» позволяет **«логистик-задание»** по отысканию в *одном из вышеназванных произведений А.С. Пушкина* «поэтического упоминания» о базовых основах экономической теории с объяснением причин столь неожиданно впечатляющей реакции русского аристократического бомонда «золотого века русской культуры» на вопросы теории экономических учений в «пушкинской» их вариации и упомянутые классиком имена «экономических Колумбов» эпохи первоначального накопления.

В тех же **пушкинских сказках** заложена концептуальная схема рассмотрения проблемы роста экономических потребностей и система корреляции их разумного удовлетворения. Для студентов может быть предложено очередное **«логистик-задание»** по поиску необходимого «дидактического материала» по данной проблеме в **«сказочном задачнике по экономике А.С. Пушкина»** – «Сказке о попе и его работнике Балде» и «Сказке о рыбаке и рыбке». В последней автор дает развернутое «аналитическое изложение» данной поисковой задачи при научном комментарии студентом **«сути конфликта экономических интересов»**: *«Стал он кликать золотую рыбку, / Приплыла к нему рыбка, спросила: «Чего тебе надобно, старче?» / Ей старик с поклоном отвечает: / «Смилуйся, государыня рыбка! / Что мне делать с проклятою бабой? / Уж не хочет быть она царицей, / Хочет быть владычицей морскою; / Чтобы жить ей в окяне море, / Чтобы ты сама ей служила / и была бы у ней на посылках. / Ничего не сказала рыбка, / Лишь хвостом по воде плеснула / И ушла в глубокое море. / Долго у моря ждал он ответа, / Не дождался, к старухе воротился – / Глядь: опять перед ним землянка; / На пороге сидит его старуха, / А перед ней разбитое корыто»* (Пушкин 1986: 58).

Под следующей **«логистик-траекторией»** может пониматься «проблемная дешифровка» в части усвоения некоторых терминов

экономического глоссария на базе использования возможностей пространственно-графического и творческого воображения. В качестве одной из таких форм самостоятельной работы может выступить *«поэтическое считывание»* экономического смысла базовых терминов, результат которого студент (школьник) может предложить в собственной «авторской редакции». Например, такого, как *«валовый доход»* в поэтически очерченной его формуле: *«Валовый доход – не так-то прост: надо, чтоб он внутренне прирос. Но и в рамках мира “засветить” – государству статус укрепить»* с раскрытием сущности процесса «внутреннего» его прироста, а также тех внешнеэкономических факторов, которые влияют на повышение *статусности* той или иной страны. В качестве теоретического подтверждения обеих частей этой стихотворной формы *следует задание записать на доске* их понятийно-экономическую формулу.

«Логистик-траектория № 4» предполагает реализацию заданий на уровне анализа *предложенных преподавателем* интернет-материалов с постановкой ряда исследовательских проблем в соотнесении с *историческим опытом*, которым шли этносы, государственные системы, экономические модели, как, например, *викинги* с их масштабными европейскими «десантами»; борьба *Франции* эпохи императора Наполеона с казнокрадством; окончательная «конкурентная победа» *китайского чая над русским сбитнем*; «*нэповская Россия*» и ее «*валютный коридор Торгсина*» и ряд других.

«Логистик-траектория № 5» активизирует интеллектуальные возможности обучаемых на уровне сопоставительного «лингво-экономического» анализа формулы, воспроизведенной в сборнике под редакцией знаменитого Владимира Даля «Пословицы русского народа»: *«Рубль – ум, а два рубля – два ума»*; *«Без труда не выловишь рыбки из пруда»* и др. Это задание требует экономикосмыслового обоснования народного наблюдения, закрепленного в *пословице*, а также нуждается в своем терминологическом объяснении (является ли понятие «*пословица*» синонимом термина «*поговорка*», и если нет, то чем они отличаются друг от друга в данном «экономическом контексте»).

«Логистик-траектория № 6» связана с уникальным институтом рекламы, сложившимся достаточно давно не только как «дви-

гатель торговли», но и как ее «западня». При этом уместно обратиться не только к опыту русских купцов и современных предпринимателей в части «рекламного творчества» (на примере подмосковного городка Мышкин), но и первых, весьма сложных шагов советской экономики 20-х гг. с ее «лозунгом» от «кутюр» Вл. Маяковского – *«Нигде кроме, как в Моссельпроме!»* Исторические формы, динамика развития и перспективы эволюционных ее «коридоров» предоставляют возможность в рамках данного феномена параллельно (или с выделением в самостоятельный раздел) рассмотреть в том числе *историю денег, денежного обращения, денежных суррогатов, а также процессы древней и новейшей их фальсификации.*

«*Логистик-траектория № 7*» предлагает студентам задания по обоснованию целесообразности присутствия в Основном документе – «Конституции РФ» базовых основ экономической теории и степени готовности нашего государства защищать экономические права своих граждан при всех условиях (примеры).

В рамках «*Логистик-траектории № 8*» на базе освоения основ экономических и прикладных знаний формируется проектная среда с «*Лабораторией социоэкономического тренинга*»; «*Тренинг-аукцион методико-экономических идей*»; «*Проективным бизнес-инкубатором*» («*Господа, попробуйте свои перья и стартовый капитал!*»); «*Международным бизнес-аукционом*» «автомобилей», военной техники, новейших «бытовых космических товаров» (уменьшенные копии которых составляют «технопарк»), произведений искусства и украшений; русских самоцветов и т.д. – с «*присутствием*» «*крупного финансового капитала*» и «*торгами*» со «*съедобной валютой*» (евро, доллары, китайские юани, русские рубли).

Это позволяет магистрантам (школьникам) видеть перспективы актуальных экономических «*прожекторов*» с соблюдением азов *экономической культуры*, важность наработок методического мастерства в «копилке преподавательских идей» в части реализации творческих «фантазийных» проектов в духе «а-ля Адама Смита»; проведения научных дискуссий; развития навыков работы с историко-экономическими источниками; решения задач грамотного методического руководства проектной среды в вузе/школе.

Для комплексного подхода к данным учебным уровням студентам предлагаются к самостоятельному изучению разнообразные тексты методического, исторического, экономического, социопсихологического характера, включая журнальные материалы таких региональных изданий, как «National Business. Журнал для руководителей нового поколения». (ХМАО – Югра. 2015–2016); журналы «Деньги»; «Власть»; «Эксперт»; работы по кадровому менеджменту (Кричевский 2009).

В рамках *зачетной самостоятельной работы* магистранты изучают тематические блоки с написанием итоговой зачетной *работы – эссе с «проектным приложением-анимацией»*:

1. Этапы становления и развития общего образования по экономике в России и РФ. Формы и методы обучения экономике. Их классификация. Значение введения данных курсов в школьную программу.

2. Особенности методических приемов и средств обучения в рамках возрастной педагогики на занятиях по экономике: серьезна ли «развлекательная экономика»?

3. Экономический глоссарий: место и роль в изучении студентами и школьниками теоретических основ экономики.

4. Базовые экономические понятия и методы изучения основ экономической теории в школе для разных возрастных групп. Макро- и микроэкономика.

5. История российской государственности и культурно-экономическая миссия русского капитала. Купечество и предпринимательство Руси-России.

6. Современная Россия и рынок. Роль государства в смешанном типе экономики.

7. Предпринимательство и предприниматели в современной экономической жизни страны.

8. Государство и экономика. Труд и формы социальной защиты.

9. Историческая эволюция типов хозяйственных связей, экономических моделей, форм собственности и роли человеческого фактора.

10. Методика организации самостоятельной работы студентов и школьников. Методико-прикладные аспекты НИР и основы тематического проективного моделирования в школе.

11. Афоризмы, пословицы и поговорки как историко-прикладной аспект «методологии» изучения экономико-правовых моделей в мировой и российской истории экономики.

12. Нижневартонск как инновационно-экономическая площадка и ее кадрово-интеллектуальный потенциал: есть ли экономическое будущее у «уплывающего в историю» сибирского нефтеграда.

Весь методический арсенал средств и методов, их наглядно-прикладная «огранка», визуализация и анимация, создание проектно-тематических модулей, творческий подход к проблематике занятий самого магистранта позволяют ставить и грамотно решать принципиально важные научно-методические и цивилизационно-образовательные задачи, раскрывая в конечном итоге творческие способности как студентов, так и их будущих учеников через умение видеть перспективы разработки «нестандартных познавательных моделей», оригинальные средства и методы современной грамотной методической «рационализации» преподавания основ экономической теории в образовательных учреждениях. Важно помнить, что в центре всей этой системы должен стоять *«человек творческий»*, умеющий не только грамотно мыслить, но и профессионально и интересно решать теоретико-прикладные задачи!

Список источников и литературы

1. *Баликоев В.З.* 2014. Идеология в экономической теории: за и против // Инновационная экономика и общество. Научный журнал 3 (5) / В.П. Шпалтаков (гл. ред.). Омск: ОмГУПС, 2–8.

2. *Кричевский Р.Л.* 2009. Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М.: Дело.

3. *Пушкин А.С.* 1986. Сочинения: В 3 т. Т. 2. М.: Худ. лит-ра.

4. *Хайлбронер Роберт, Тароу Лестер.* 1992. Экономика для всех / Пер. с англ. С. Векслер, Р. Зернова. СПб.; L.: Overseas Publications Interchange Ltd, 28.

References

1. *Balikoiev V.Z.* 2014. Ideology in the economic theory: for and against // Innovative economy and society. The scientific journal 3 (5) / V.P. Shpaltkov (ed.). Omsk: OmGUPS, 2–8. (In Russian; In England).

2. *Krichevsky R.L.* 2009. You are the leader. Elements of psychology of management in daily work. M.: Delo. (In Russian).
3. *Pushkin A.S.* 1986. Works: In 3 vol. Vol. 2. M.: Artistic literature. (In Russian).
4. *Heilbroner Robert, Thoreau's Lester.* 1992. Economy for all / Trans. from English. S. Wexler, R. Zernova. SPb.; L.: Overseas Publications Interchange Ltd, 28. (In Russian – 1992; in Britain – 1991).

ГЛАВА 3

УДК 378.147.88

Т.М. Захожая, Н.В. Фролова

ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ ПРАКТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ СУРГПУ)

T.M. Zakhzhaya, N.V. Frolova

POSSIBILITIES OF SOCIAL PRACTICE FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF PROSPECTIVE TEACHERS OF HISTORY (ON THE EXAMPLE OF SURGPU)

Аннотация. В статье обозначена проблематика положительного мотивирования студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. Представлены возможности общественно-полезной практики для развития профессиональной мотивации будущих педагогов.

Ключевые слова: мотивация; профессиональная мотивация; педагогический вуз; общественно-полезная практика.

Сведения об авторах: ¹Захожая Татьяна Михайловна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования, проректор по учебной работе; ²Фролова Наталья Викторовна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования.

Место работы: ^{1,2}Сургутский государственный педагогический университет.

Контактная информация: ^{1,2}628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2; ¹тел. 8(3462)22-31-83, e-mail: pr_studies@surgpu.ru; ²тел. 89128162337, e-mail: frolova_nv_@mail.ru

Abstract. In article is denoted problematics of positive students-motivation in process of training in Pedagogical University. There are presented possibilities of social practice for development of professional motivation of prospective teachers.

Keywords: motivation; professional motivation; pedagogical university; social practice.

About the authors: Zakhozhaya Tatyana M., PhD, History, Associate Professor of Social and Humanities Study Department, Vice-Rector for academic work; Frolova Natalia V., PhD, History, Senior Lecturer of Social and Humanities Study Department.

Place of employment: Surgut State Pedagogical University.

Профессиональная деятельность учителя в современных условиях модернизации в соответствии с нормативными установками, отраженными в последних документах (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты школьного образования), претерпевает серьезные изменения. Они определяют требования к учителю «нового поколения», прежде всего, с точки зрения творчества и креативности, его мотивированности на профессиональное совершенствование, инновационное развитие собственных педагогических умений. Именно поэтому сам процесс подготовки учителя должен включать большой мотивационный блок, позволяющий формировать творческое отношение к профессии, потребность в самосовершенствовании и развитии.

В современных исследованиях, посвященных организации учебного процесса в вузе, отмечается взаимосвязь между сформированностью профессиональных компетенций и мотивацией. Так, мотивированные на свою деятельность учителя решают более сложные педагогические задачи и не прекращают саморазвитие (Подповетная 2013). В настоящий момент настоятельной потребностью становится разработка видов и форм деятельности, которые сочетали бы в себе возможности подготовки выпускника к его профессиональной деятельности и развитие в нем устойчивого интереса к самой деятельности. И этот процесс необходимо начинать с начальных этапов освоения профессии, поскольку мотивированность на педагогическую профессию у абитуриентов и студентов первых курсов достаточно слабая. Совершенно справедливо замечание А.А. Марголиса о том, что «чем больше не мотивированных или недостаточно мотивированных студентов на входе, тем меньше стремящихся к педагогической деятельности выпускников оказывается на выходе из системы педагогического образования» (Марголис 2014).

И в данном случае речь идет не только о профессиональной мотивации. Говоря о студенческой образовательной среде, имеется в виду учебно-профессиональная мотивация. Нельзя отдельно рассматривать учебную мотивацию и профессиональное самоопределение студентов, так как именно мотивация учения является основой эффективности учебного процесса, а без этого фактора невозможно ориентировать студентов на успешное освоение профессии в ходе обучения в вузе.

Проблеме мотивации учебной деятельности посвящены работы отечественных и зарубежных психологов: Л.И. Божович (Божович 2008), Х. Хекхаузена (Хекхаузен 2003), А.К. Марковой (Маркова 1996), П.М. Якобсона (Якобсон 1998) и других. Но, не смотря на обширные исследования, на сегодняшний день не выработано четкого понятия учебной мотивации. Одной из причин может быть существование нескольких вариаций данного термина: «мотивация учения», «мотивационная сфера учения», «мотивация деятельности учения» и т.д. В узком смысле, учебную мотивацию представляют сложной системой мотивов, связанных с потребностью самосовершенствования в определенном направлении. В широком смысле, учебная мотивация – это совокупность мотивов, которые мотивируют активность личности и определяют ее основные направления (Герасимова 2014). Под мотивами понимают совокупность актуальных для студента потребностей личности, которые реализуются через решение учебных задач и являются побудителями к дальнейшему освоению своей профессиональной деятельности (Якобсон 1994: 34). Учебная мотивация характеризуется учебными мотивами, которые побуждают учащегося к различным видам учебной деятельности, связанными, прежде всего, с его внутренним отношением к ней (Маркова 1996: 69–70).

Существует несколько классификаций учебной мотивации. Так, Л.И. Божович предлагает разделять учебные мотивы на познавательные и социальные, где познавательные мотивы связаны непосредственно с содержанием учебной деятельности, а социальные лежат «вне» этой деятельности и больше связаны с коммуникативными составляющими (Божович 1995: 75–82). А.К. Маркова предлагает схожую, но более многоуровневую классификацию. Так, познавательная мотивация разделяется на широкие познаватель-

ные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования. Социальные мотивы делятся на широкие социальные мотивы, узкие социальные мотивы, мотивы социального сотрудничества (Маркова 1983: 13–15).

Исследователи делают акцент на том факте, что мотивы человека изменчивы и гибки, они могут меняться как под влиянием установок самого объекта, так и под воздействием внешних факторов. При формировании мотивации у студентов следует учитывать их психологические особенности. С поступлением в вуз студенты вступают в период поздней юности, который охватывает возраст от 18 до 23 лет. Именно этот период Е.И. Исаева и В.И. Слободчиков называют главным в устойчивых новообразованиях юношеского возраста. В данном возрасте формируется устойчивая саморефлексия, самоопределение, осознание и построение собственной жизни (Слободчиков 2003: 187). При этом возрастной период совпадает и с кризисом юности, когда человек ищет свою духовную составляющую жизни, вырабатывая собственное мировоззрение и уникальность. Для того чтобы изменить мотивы деятельности, необходимо создавать соответствующую ситуацию, которая может преодолеть влияние индивидуальных особенностей личности на ее поведение.

На сегодняшний день существует множество подходов к повышению учебной мотивации у студентов на различных этапах обучения в вузе (Кусраева 2009; Зелко 2011; Мальцева 2013; Закирова, Исмаилова 2013). Исследователи предлагают несколько основных способов повышения мотивации учебной деятельности (Мормужева 2013: 160–163):

- мотивирование студентов преподавателем;
- стимулирование на результат;
- использование инновационных технологий;
- предоставление студентам возможности самореализации;
- формирование положительного отношения к профессии.

Представляется, что эти отдельно взятые пункты, без принципиальной перестройки учебного процесса, организованного в системе деятельностного подхода, не могут привести к формированию устойчивой положительной мотивации на профессию. Прежде всего, изменения должны быть направлены на совершен-

ствование организации содержания образования и способов построения занятий. Это, во-первых, формирование образовательной программы по модульному принципу на основе деятельностного содержания компетенций; кроме того, необходимо постоянное взаимодействие с работодателем для определения критериев качества образования и определения содержания подготовки; также необходимо программно-целевое планирование результатов образования с учетом современных требований (Захожая, Фролова 2015). При этом особое внимание необходимо обратить на взаимодействия с базой производственной деятельности в процессе освоении содержания образования и на формирование инновационной развивающей среды вуза в сочетании с профессиональной средой. Именно это создаст условия для включения студентов в освоение профессиональной деятельности с ранних этапов, с первого курса, позволит «увидеть профессию» не с точки зрения идеального варианта, а с точки зрения знакомства с реальностью. Такую возможность ознакомления с будущей профессией в полной мере предоставляет так называемая общественно-полезная практика для студентов первого курса. Они еще не знают содержание своих трудовых функций, не умеют осуществлять никаких трудовых действий, но «образ» профессии необходимо формировать именно в этот период, и образ должен быть положительным.

Многие специалисты отмечают, что внедрение общественно-полезной практики в образовательный процесс в вузе позволяет развить учебно-воспитательный потенциал и предоставляет студентам возможность ознакомиться со своей профессией непосредственно с начала обучения (Магомедов 2012; Никитина 2013). Общественно-полезная практика, в отличие от других видов практики, предполагает полную свободу в разработке содержания самой практики. Данная практика не ограничена такими целями как «использовать свои полученные знания и умения в школьной среде». Это дает возможность студентам проявить себя без боязни за достоверность своих знаний или уместность каких-либо умений.

Общественно-полезная практика в современной системе образования понимается как социально значимая деятельность, которая формирует компетенции социального взаимодействия через решение социальных задач (Никитина 2013). В отечественных

вузах общественно-полезная практика используется в различных вариациях: волонтерская работа студентов, общественная работа студентов, внутривузовские молодежные объединения. Каждый вуз сам устанавливает цели и задачи практики и, исходя из них, формирует вид деятельности студентов. Например, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС) внедряет социальную практику с 2014 г. на 1-х и 2-х курсах. Социальная практика данного университета направлена на вовлечение студентов в жизнь университета. Первый этап социальной практики ВГУЭС включает в себя: подготовку аудиторного фонда, методическое оснащение аудиторий, благоустройство и озеленение территории университета, выполнение хозяйственных поручений, помощь в библиотечных залах. Второй этап носит более творческий характер, он предлагает студентам создать план социально-полезного мероприятия, которое будет реализовываться в последующий год. Это может быть мероприятие совершенно разного формата, от книжного клуба до организации спартакиады. Также в данном университете, в рамках социальной практики, практикуется «найм студентов», т.е. любое структурное подразделение университета может подать заявку на группу студентов для помощи, и, соответственно, данная работа будет «зачтена» в виде поощрения, соразмерного с выполняемой деятельностью. То есть основной целью такой формы проведения практики является приобретение студентами социально-коммуникативных навыков и воспитание общекультурных компетенций (Социальная практика студентов ВГУЭС: вчера, сегодня, завтра 2016).

В Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина базой прохождения общественно-полезной практики для нескольких гуманитарных специальностей стал «Центр волонтерского движения». Практика в волонтерском центре направлена на развитие организаторских, коммуникативных, хозяйственных способностей и носит воспитательный и культурно-политический характер (Великанова 2013).

Сургутский государственный педагогический университет тоже реализует подобный вид деятельности. Обобщенной целью общественно-полезной практики в СурГПУ является формирование у студентов устойчивого интереса к выбранной профессии.

Данный вид практики нацелен на формирование определенных компетенций, в соответствии с последними образовательными стандартами высшего образования:

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6) (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации... 2016).

Поскольку общественно-полезная практика в СурГПУ реализуется на первом курсе обучения, не предполагается, что к концу практики студенты в полной мере должны овладеть выделенными компетенциями. Но определенные формы и способы позволяют развивать коммуникативную, речевую культуру, социальное взаимодействие и т.д.

С целью изучения учебной мотивации первокурсников в СурГПУ ежегодно проводится диагностическое исследование первокурсников на сайте www.i-exam.ru (Диагностический инструментарий: «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.В. Кетько. Руководитель психологической службы Г.В. Верхоглядова)).

Показатели профессиональной мотивации у большей части опрошенных студентов СурГПУ (направление подготовки – Педагогическое образование, профиль – Историческое и обществоведческое образование) отличаются высоким уровнем (у 32,1% студентов очень высокий уровень, у 53,6% высокий уровень внутренней мотивация профессиональной деятельности»).

**Мотивация к профессиональной деятельности у студентов
первых курсов по направлению подготовки
«Историческое и обществоведческое образование»**

Группа	Б-6071 (2016 г. набора)		Б-5071 (2015 г. набора)		Б-4071 (2014 г. набора)	
	Внутренние профессиональные мотивы	Внешние профессиональные мотивы	Внутренние профессиональные мотивы	Внешние профессиональные мотивы	Внутренние профессиональные мотивы	Внешние профессиональные мотивы
Слабая	3,6%	3,6%	13,6%	13,6%	0,0%	0%
Умеренно выраженная	10,7%	46,4%	0%	50,0%	12%	60%
Высокая	53,6%	50,0%	40,9%	36,4%	64%	40%
Очень высокая	32,1%	0%	45,5%	0%	24%	0

Анализируя показатели диагностики за последние три года (табл.), можно отметить, что первокурсники стабильно демонстрируют высокий и очень высокий уровень внутренней профессиональной мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в большинстве своем студенты-первокурсники стремятся достичь социального признания, добиться успеха в профессиональной деятельности, построить успешную профессиональную карьеру. Но, как отмечают сотрудники психологической службы, не следует забывать, что полученные результаты основываются на идеализированном представлении первокурсников о будущей профессии. Высокие показатели могут не иметь существенного значения, т.к. они не подкреплены компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин). Для формирования внутренней положительной мотивации необходимо поддержание интереса первокурсников к выбранному направлению подготовки, подкрепление положительного отношения к профессии. И важно закрепить этот интерес путем предложения учащимся творческого вида деятельности, которая не будет выглядеть как часть стандартного образовательного процесса. Такой вид деятельности позволит адаптиро-

вать студентов, актуализировать мотивы через осознание потребности узнать больше о профессии, усилить уже имеющиеся, демонстрируя возможности реализации себя в качестве учителя истории и обществознания и создать условия для оценки своих возможностей для дальнейшего овладения профессией в ходе обучения в вузе.

Общественно-полезная практика для будущих учителей истории начала внедряться на базе социально-гуманитарного факультета СурГПУ с 2011 г. и за это время претерпела определенные изменения. Первоначально в ходе своей деятельности в общеобразовательном учреждении студенты участвовали в реализации нескольких направлений: исследовательское направление (помощь в оформлении информационных стендов, проведение исследований учебно-воспитательного процесса, подготовка и проведение школьных конференций, подготовка учащихся к олимпиадам и т.д.), творческое направление (помощь в организации кружков или мастер-классов для учащихся, организация классных тематических часов или классных часов на различные социальные темы, организация, помощь в оформлении и проведении различных мероприятий и т.д.), информационное обеспечение (помощь в создании информационных стендов, техническая помощь в подготовке учителя к уроку, создание хрестоматий или электронных рабочих тетрадей различной тематики и т.д.), учебное направление (проектирование учебных занятий, проектирование элективных курсов и т.д.) и т.д. Не все направления реализовывались достаточно успешно. И, прежде всего, последнее, так как студенты первого курса еще не обладают необходимыми знаниями и не готовы осуществлять педагогический процесс.

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений деятельности в рамках общественно-педагогической практики стало участие студентов в качестве наставников при подготовке школьников к учебным конференциям. Данный вид деятельности интересен и значим для студентов-первокурсников, поскольку многие из них в свое время сами участвовали в подобного рода мероприятиях и, опираясь на свой опыт, могут дать ценные советы школьникам по вопросам написания исследовательского проекта, а также его защиты. Кроме того, студенты тоже начинают осваивать исследовательскую деятельность, но уже на ином уровне,

при написании собственных курсовых работ. Также студенты-практиканты ежегодно приглашаются на ученические конференции в качестве членов жюри. Серьезное отношение и взаимоуважение всех участников (школьников, студентов, учителей) создает благоприятную мотивационную среду для студентов-первокурсников, где происходит осознание своей профессиональной значимости.

Еще одним значимым видом деятельности для студентов в рамках общественно-полезной практики стало их участие в организации предметных недель по истории в образовательных учреждениях г. Сургута. Подобная работа позволяет в полной мере раскрыть творческий потенциал студентов, активизировать их познавательный интерес к изучению истории. Студенты в данном случае являются активными участниками всех событий предметной недели. Они имеют возможность попробовать себя в разных ролях и видах деятельности, что способствует коммуникативной и социальной адаптации студентов, поскольку идет взаимодействие учитель – студент – школьник. Студенты могут проявить себя как творческая личность, раскрыть организаторский потенциал в ходе подготовки и проведения мероприятий, а также наблюдать и впитывать бесценный педагогический опыт, который демонстрируют учителя-наставники.

С 2011 г. студенты социально-гуманитарного факультета в рамках общественно-полезной практики принимают непосредственное участие в организации и проведении муниципального этапа городского проекта «Три ратных поля России в г. Сургуте». Студенты в данном проекте разрабатывают нетрадиционные и разнообразные задания, самостоятельно готовят антураж и атрибутику для своих станций, разрабатывают критерии оценивания и т.д. Практиканты четко понимают и стараются, чтобы сценарий будущего мероприятия был интересным для участников проекта, отвечал возрастным и психологическим возможностям школьников, имел глубокое патриотическое содержание. Важным показателем того, что участие в реализации проекта «Три ратных поля России в г. Сургуте» является значимым для студентов является их желание продолжать участие в проекте в качестве организаторов на последующих курсах вплоть до выпускного.

В целом можно отметить, что общественно-полезная практика на социально-гуманитарном факультете СурГПУ на сегодняшний

день выстроена таким образом, чтобы поставленная цель по формированию профессиональной мотивации у студентов-первокурсников достигалась посредством их участия в тех видах деятельности, которые являются актуальными и значимыми для образовательного пространства г. Сургута (школы, департамента образования), а главное – для самих студентов. В итоге полученный первичный опыт профессиональной деятельности способствует формированию интереса к своей будущей профессии и выступает основой для развития профессиональной мотивации в первый год обучения.

Список источников и литературы

1. *Божович Л.И.* 1995. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия.

2. *Божович Л.И.* 2008. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер.

3. *Великанова Е.В.* 2013. Волонтерское движение как направление развития деятельности студенческих объединений: опыт ТГУ им. Г.Р. Державина // Вестник МГУКИ 3, 132–137.

4. *Герасимова А.С.* Теория учебной мотивации в отечественной психологии // www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html (дата обращения: 25.10.2014)

5. *Закирова А.Н., Исмаилова Н.И.* 2013. Учебная мотивация студентов вуза // Современные наукоемкие технологии 7-2, 206.

6. *Захожая Т.М., Фролова Н.В.* 2015. Особенности практической подготовки будущих учителей в современных условиях // Вестник Сургутского гос. пед. ун-та 4, 16–25.

7. *Зелко А.С.* 2011. Динамика учебной мотивации студентов высшего учебного заведения в процессе педагогической поддержки // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского 24, 650–655.

8. *Кусраева И.М.* 2009. Изменение учебной и профессиональной мотивации студентов вуза в процессе профессионального обучения // Вестник Бурятского гос. ун-та 5, 193–199.

9. *Магомедов Р.М.* 2012. Содержание общественно-полезной деятельности студентов – будущих педагогов // Концепт 6, 1–9.

10. *Мальцева О.Е.* 2013. Особенности учебной мотивации студентов на разных этапах профессионального обучения // APRIORI. Серия: гуманитарные науки 1, 1–7.

11. *Марголис А.А.* 2014. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. Т. 19.3, С. 41–57.
12. *Маркова А.К.* 1983. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика.
13. *Маркова А.К.* 1996. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание».
14. *Мормужева Н.В.* 2013. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск: Два комсомольца, 160–163.
15. *Никитина Г.В.* 2013. Модель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик // Педагогическое образование в России 3, 98–104.
16. *Подповетная Ю.В.* 2013. Мотивирование студентов вуза к обучению посредством педагогического сопровождения образования // Управление в современных системах 1, 96–102.
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» // <http://fgosvo.ru/upload-files/fgosvob/440305.pdf>
18. *Слободчиков С.Д.* 2003. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия.
19. Социальная практика студентов ВГУЭС: вчера, сегодня, завтра // www.vvsu.ru/latest/article/2144845223/socialnaya_praktika_studentov_vgues (2016. 6 янв.).
20. *Хекхаузен Х.* 2003. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл.
21. *Якобсон П.М.* 1998. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК.

References

1. *Bozovic L.I.* 1995. Selected psychological works: Problems of identity formation. M.: The international pedagogical Academy.
2. *Bozovic L.I.* 2008. Personality and its formation in childhood. SPb.: Peter.
3. *Velikanova E.V.* 2013. Volunteering as a direction of development of student associations' activities: the experience of social and cultural influence. G.R. Derzhavin // Vestnik MGUKI 3, 132–137.

4. *Gerasimova A.S.* The Theory of learning motivation in Russian psychology // www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m-razdel_2_p/gerasimova.html. (25.10.2014)
5. *Zakirova A.N., Ismailova N.I.* 2013. Educational motivation of students // Modern high technologies 7-2, 206.
6. *Zahozhaya T.M., Frolova N.V.* 2015. Peculiarities of practical training of future teachers in modern conditions // Bulletin of the Surgut state pedagogical University 4, 16–25.
7. *Zelko A.S.* 2011. The dynamics of educational motivation of students of higher educational institutions in the process of pedagogical support // News of Penza state pedagogical University. V.G. Belinsky 24, 650–655.
8. *Kusrayeva I.M.* 2009. Changing educational and professional motivation of students in vocational education // Vestnik of Buryat state University 5, 193–199.
9. *Magomedov R.M.* 2012. The content of socially useful activity of students of future teachers // The Concept 6, 1–9.
10. *Maltseva O.E.* 2013. The peculiarities of learning motivation of students at different stages of professional training // APRIORI. Series: humanitarian Sciences 1, 1–7.
11. *Margolis A.A.* 2014. Problems and prospects of development of pedagogical education in Russia // Psychological science and education. Vol. 19.3, P. 41–57.
12. *Markova A.K.* 1983. Motivation and education of the students. M.: Pedagogika.
13. *Markova A.K.* 1996. Psychology of professionalism. M.: International humanitarian Fund "Knowledge".
14. *Mormujeva N.V.* 2013. The learning motivation of students of professional institutions // Pedagogy: traditions and innovations. Chelyabinsk: Two Komsomolets, 160–163.
15. *Nikitina G.V.* 2013. The model of training of students of pedagogical universities to vocational and educational activities by means of social practices // Pedagogical education in Russia 3, 98–104.
16. *Podpovetnaya Yu.V.* 2013. Motivating students to learning by means of pedagogical support of education Management in modern systems 1, 96–102.
17. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of February 9, 2016 № 91 "On approval of Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two specialization) (bachelors)" // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>

18. *Slobodchikov S.D.* 2003. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. M.: Academy.
19. Social practice of the students of VSUES: yesterday, today, tomorrow // www.vvsu.ru/latest/article/2144845223/socialnaya_praktika_studentov_vgues (06.01.2016)
20. *Heckhausen H.* 2003. Motivation and activity. SPb.: Peter; M.: Meaning.
21. *Jacobson P.M.* 1998. Psychology of feelings and motivation. Voronezh: MODEK.

РАЗДЕЛ 4

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ, ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ

ГЛАВА 1

УДК 001. 3: 37. 014. 543

Л.В. Алексеева

**О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОКАЛЬНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО
СООБЩЕСТВА: НА ПРИМЕРЕ НАУЧНОГО
КОЛЛЕКТИВА КАФЕДРЫ ИСТОРИИ РОССИИ
НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА, ВОЗГЛАВЛЯЕМОЙ
ПРОФ. Я.Г. СОЛОДКИНЫМ
В ПЕРИОД 1996 - ПЕРВОГО ПОЛУГОДИЯ 2013 ГГ.**

L. V. Alekseeva

**ON THE ACTIVITIES OF THE LOCAL ACADEMIC
COMMUNITY: FOR EXAMPLE, THE SCIENTIFIC STAFF OF
THE DEPARTMENT OF HISTORY OF RUSSIA,
NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY,
HEADED BY PROF. Y.G. SOLODKIN IN THE PERIOD
1996 - FIRST HALF OF 2013**

Аннотация. В статье с точки зрения исследования локального научного сообщества рассматривается разносторонняя деятельность научного коллектива кафедры истории России Нижневартковского государственного университета в период руководства проф. Я.Г. Солодкина. Автор выделяет в развитии кафедры изучаемого периода два этапа. На каждом из этапов решались те или иные приоритетные задачи. В группе приводимых фактических сведений о деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры содержится и статистика, подтвер-

ждающая выводы автора, один из которых тот, что кафедра известна академическому сообществу как региональный центр по изучению истории Сибири и ее северной части. Приводятся количественные оценки массива публикаций, подразумевающие формализованный подход, однако в его рамках на основе эшелона статей исследуется продуктивность работы коллектива, а на основе количества монографий определяются статусы его членов. Автор заключает, что коллектив кафедры разрабатывал темы не только по историческим, но и по педагогическим наукам, и к середине 2000-х гг. в научной деятельности кафедры уже достаточно четко просматривались направления научных исследований, которые автор статьи рассмотрела по персоналиям. Автор считает период в жизни кафедры с 1996 по 2005 гг. временем академической свободы, позволявшей интенсивно заниматься научной деятельностью и получать соответствующие результаты, а молодость и интеллектуальные силы преподавателей обеспечивали ей быстрое движение вперед. Второй этап в жизни кафедры определяется как период ее укрепления, наращивания научных позиций, повышения научного авторитета в академическом сообществе (2006 – первая половина 2013 гг.). В указанный период преподаватели кафедры участвовали в крупных научных проектах РАН, в конкурсах грантов, конкурсах учебной и научной литературы. Я.Г. Солodкин представлен автором как блестящий организатор науки, инициировавший активную научную деятельность, публикации научных работ, проведение научных конференций, открытие аспирантуры, стоявший у истоков научного регионоведения в крае; лидер по количеству научных публикаций. Автор отмечает высокий научный потенциал кафедры, способность решать поставленные задачи в современных условиях развития науки и образования в РФ.

Ключевые слова: научное сообщество; кафедра; монография; статья; конференция; Я.Г. Солodкин; профессор; наука; исследование.

Сведения об авторе: Алексеева Любовь Васильевна, доктор исторических наук, профессор.

Место работы: Нижневартровский государственный университет.

Контактная информация: 628605, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. 8 (3466) 464814, e-mail: lvalexeeva@mail.ru

Abstract. The article from the point of view of the study from the local scientific community considers the diverse activities of the scientific staff of the Department of history of Russia, Nizhnevartovsk state University during the period of his leadership of Professor Y.G. Solodkin. The author distinguishes in the development of the Department study period two phases. At

each stage were resolved certain priorities. In the group given the actual information on the activities of the teaching staff of the Department, and contains statistics, confirming the author's conclusions, one of which is the one that the Department is known in the academic community as a regional center for the study of the history of Siberia and the North. The author presents a quantitative evaluation of the array of publications that involve a formalized approach, however, in which on the basis of the tier of articles investigates the productivity of the team, and based on the number of monographs are determined by the statuses of its members. The author concludes that Department staff has developed a theme not only of historical and pedagogical Sciences, and by the mid2000s in the scientific activities of the Department have already clearly visible areas of research that the author has considered staff. The author considers the period in the life of the Department from 1996 to 2005 – the time of academic freedom, allowed to engage in intensive research activities and to obtain relevant results, and youth and intellectual power of teachers it provided a quick move forward. The second stage in the life Department the author defines as a period of strengthening, building up scientific positions, increasing the scientific credibility in the academic community (2006 – first half of 2013). During the period, the teachers of the Department participated in major research projects Russian Academy of Sciences, in contests of grants, contests, educational and scientific literature. J. G. Solodkin presented by the author as a brilliant organizer of science, who initiated scientific activity, publications, scientific papers, scientific conferences, open graduate who stood at the origins of the scientific studies in the region, the leader in the number of scientific publications. The author notes the high scientific potential of the Department, ability to solve tasks in modern conditions of development of science and education in Russia.

Keywords: scientific community; the Department; monograph; article; conference; Y.G. Solodkin; Professor; science; research.

About the author: Alekseeva Lyubov V., doctor of historical Sciences, Professor, Professor of the history of Russia.

Place of employment: Nizhnevartovsk state University.

Исследования развития науки охватывают не только рассмотрение особенностей теоретического познания, но также изучение функционирования научных сообществ, в рамках которых осуществляется научная деятельность. В истории науки можно найти немало примеров изучения деятельности кафедр как единиц структуры научного сообщества. Для изучения кафедры как объекта необходимо выделить определенные критерии, к числу которых,

полагаем, можно отнести: академическое сообщество, повседневную коммуникацию, массив публикаций.

Научный коллектив кафедры истории России известен академическому сообществу как региональный центр по изучению истории Сибири и ее северной части – Югры и Ямала (Бондарев, Бойченко 2011). Основоположником кафедры истории России в Нижневартовском государственном педагогическом институте является профессор Яков Григорьевич Солодкин, начавший работать на кафедре истории НГПИ в 1995 г. Тогда это была единая кафедра, в состав которой входили и преподаватели всеобщей истории. Яков Григорьевич возглавил кафедру, будучи единственным на тот момент профессором, доктором наук в ее составе, список публикаций которого в 1995 г. включал 113 работ, но понастоящему его талант организатора, ученого, педагога раскрылся именно здесь.

Кафедра истории России возникла 1 февраля 1998 г. Среди преподавателей, кроме проф. Солодкина, в ее состав входили доценты С.Н. Васильева и Н.В. Сапожникова, старшие преподаватели В.В. Цысь и Л.В. Алексеева, ассистент О.П. Цысь. В том же году кафедра пополнилась одной из первых выпускниц исторического факультета Н.В. Терентьевой, с отличием окончившей курс наук, а в 2000 г. ассистентами кафедры стали, также с отличием закончившие НГПИ, Н.В. Захарова и В.Н. Зубов (Солодкин 2003: 19).

В качестве объекта исследования кафедра выбрана не случайно, поскольку она на протяжении двух десятилетий демонстрирует устойчивость и развитие, следовательно, является продуктивным коллективом. Кафедра как научное сообщество не может развиваться вне научной традиции, как не может существовать без регулярных научных контактов, без постоянных научных семинаров и конференций, без собственных изданий. Кафедра должна иметь свое лицо в науке. Именно с момента создания кафедры проф. Я.Г. Солодкин организовывал ее работу с учетом указанных признаков.

То, что Я.Г. Солодкин – блестящий организатор науки, было очевидно с самого начала. Ежедневно предметом дискуссий становились вопросы текущих и перспективных научных дел, мероприятий, подготовки публикаций, предстоящих защит, участия в конференциях, их результатов и т.д. Яков Григорьевич оказывал

огромную консультативную поддержку всем преподавателям кафедры. Его широчайшая эрудиция в области отечественной историографии позволяла ему по любой из разрабатываемых тем давать советы, рекомендации, идеи. Никогда он не прерывал поистине громадной работы над изучением обширнейшей литературы по отечественной истории, за которой он следил с напряженным вниманием и интересом. Осенью 1998 г. при кафедре благодаря Якову Григорьевичу открылась аспирантура по двум специальностям: «Отечественная история» и «Историография, источниковедение и методы исторического исследования», что позволило приступить к формированию собственных научных кадров. Уже тогда научное творчество стало занимать видное место в деятельности всех без исключения преподавателей кафедры. Большинство из них интересовались проблемами истории Сибири, благодаря чему очень скоро кафедра успела стать одним из центров нижевартовского краеведения (наряду с центральной городской библиотекой и этнографическим музейным комплексом).

Весьма красноречиво о том, что кафедра приобрела черты научного коллектива, свидетельствовала публикационная деятельность кафедры в первые годы ее существования. Как известно, научные публикации различаются по формальному статусу, зависящему от приписываемой конкретным типам работ значимости в рамках их вклада в расширение научного знания. Следует отметить, что вопрос о статусе определенного вида научной работы является дискуссионным. Все зависит от конкретной ситуации. *Сборник статей или даже единичная статья, содержащая новые идеи и предложения, порой вносит более значительный вклад в науку, чем монография.* Между тем, количественные оценки массива публикаций подразумевают формализованный подход, в рамках которого на основе эшелона статей исследуется продуктивность работы коллектива, а на основе количества монографий определяются статусы его членов.

Таблица 1

**Количество публикаций в год профессорско-преподавательского
состава кафедры истории России НГПИ (1998–2005 гг.)**

Ф.И.О.	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Итого
Алексеева Л.В.	9	22	26	24	25	30	29	36	201
Васильева С.Н.	–	4	2	3	2	5	–	1	17
Зубов В.Н.	1	7	6	4	3	3	–	–	24
Захарова Н.В.	1	4	5	8	2	2	3	17	40
Сапожникова Н.В.	4	–	4	6	7	5	5	7	38
Солодкин Я.Г.	33	31	43	40	39	48	113	40	387
Терентьева Н.В.	–	3	8	2	4	4	–	4	25
Цысь В.В.	1	10	8	7	2	6	5	10	49
Цысь О.П.	–	5	–	2	3	7	7	10	34

Составлена по: Научные труды преподавателей кафедры истории России Нижневартговского государственного гуманитарного университета. К 10-летию кафедры. Библиографический указатель / Сост. Я.Г. Солодкин. Нижневартговск, 2008. С. 5–77.

Путем проведения исследования массива публикаций можно выделить основные направления научной деятельности членов коллектива. Содержание массива публикаций дает определенное представление об уровне развития научного коллектива как особого типа организации профессиональной деятельности. Число опубликованных статей позволяет выявить имена наиболее активных исследователей, используемые ими способы исследования и их результаты; количество монографий позволяет судить о наиболее крупных направлениях исследований. Чем больше работ входит в эшелоны более высокого порядка, тем ближе научный коллектив к формированию в его рамках научных школ и направлений, что свидетельствует о высокой степени его организационного развития и эффективности его функционирования (Бондарев 2011).

Количество персональных монографий за период 1998–2005 гг. составило: Солодкин Я.Г. – 2; Алексеева Л.В. – 4; Цысь В.В. – 1.

В 2003–2004 гг. проф. Я.Г. Солодкин и доц. Л.В. Алексеева приняли участие в подготовке коллективных монографий. Это были части 1 и 3 монографии уральских и сибирских ученых, содержащие материалы по национально-региональному компоненту

в исследовании и преподавании. Инициатором подготовки монографий стал профессор Р.А. Бурханов.

Период 1996–2005 гг. ознаменовался для кафедры подготовкой и успешными защитами диссертаций (10 кандидатских и 2 докторские).

Коллектив кафедры разрабатывал темы не только по историческим, но и по педагогическим наукам, и к середине 2000-х гг. в научной деятельности кафедры уже достаточно четко просматривались направления научных исследований.

Я.Г. Солодкин занимался изучением комплекса проблем раннего сибирского летописания, исследовал происхождение Есиповской летописи, Погодинского летописца, роль первого тобольского архиепископа Киприана в становлении русской книжной культуры в Сибири. Им было осуществлено крупное исследование, посвященное источниковедческому анализу крупнейшего памятника русской общественной мысли первой трети XVII в. – «Временника» Ивана Тимофеева.

В.В. Цысь изучал период революции и Гражданской войны в России, в частности, трудовую повинность на Урале в годы военного коммунизма, революционные события, Гражданскую войну, Западно-Сибирское крестьянское восстание на Севере Западной Сибири, и в 2005 г. опубликовал монографию, посвященную периоду 1917–1921 гг.

О.П. Цысь в рамках подготовки кандидатской диссертации разрабатывала тему истории русской православной церкви в Западной Сибири, исследовала народное образование, взаимоотношение церкви и общества, деятельность Императорского Православного Палестинского общества и его Тобольского отдела.

Л.В. Алексеева осуществляла комплексное исследование прошлого Севера Западной Сибири в период 1917–1941 гг., защитив в марте 2004 г. в институте истории Уральского отделения РАН докторскую диссертацию, а также изучала различные аспекты теории и методики обучения истории и обществознанию.

В сфере научных интересов Н.В. Сапожниковой находились духовная жизнь Сибири в 1920-х гг., русская эпистолярная культура XIX в., теоретические и методологические проблемы исторического знания. В 2005 г. Наталия Васильевна защитила докторскую диссертацию.

Н.В. Терентьева изучала историографию англо-русского соперничества в Средней Азии в XIX в., а также историю международных отношений в Центральной Азии в новое время.

Н.В. Захарова специализировалась на изучении истории колонизации Тобольской губернии в период столыпинской аграрной реформы, историографии общественно-политического движения в Западной Сибири в начале XX в.

С.Н. Васильева осуществляла изучение плена времени Первой мировой войны в России и странах Центральной Европы, внешнюю политику России рубежа XIX–XX вв., пребывание декабристов в Сибири.

В.Н. Зубов изучал советскую историографию восточного направления внешней политики «избранной Рады» Ивана Грозного.

В самом начале своей деятельности кафедре пришлось выполнить и первую хоздоговорную работу, она была посвящена юбилею Нижневартовского района. В 1998 г. вышла в свет научно-популярная книга «Нижневартовский район: страницы истории», в которой систематизированы и обобщены сведения о прошлом края в форме очерков о важнейших его событиях.

К середине 2000-х гг. кафедра осуществляла выпуск большого числа научных изданий, инициатором подготовки которых являлся проф. Солодкин, к тому же Яков Григорьевич являлся и научным редактором большинства из них. В числе изданий тех лет: Материалы краеведческих чтений, Сборник научно-методических трудов: Новое в исторической науке, Проблемы истории культуры, Западная Сибирь: история и современность, Россия и Запад: проблемы истории и филологии, Западная Сибирь: проблемы истории и историографии, Проблемы истории России и зарубежных стран, Малоизученные и дискуссионные проблемы отечественной истории, Научные труды НГПИ.

К середине 2000-х гг. кафедра накопила опыт проведения и научных конференций. К тому времени по ее инициативе и при непосредственном участии осуществлялись ежегодные краеведческие чтения, проводившиеся на базе Центральной городской библиотеки, краеведческие конференции в Излучинске и краеведческом музее им. Шуваева.

Первая конференция, организованная на историческом факультете непосредственно кафедрой истории России – «Западная Си-

бирь: проблемы истории и историографии», состоялась 28-29 ноября 2000 г. и носила региональный характер. В 2003 г. состоялась юбилейная межрегиональная научная конференция, посвященная 10-летию высшего исторического образования в ХМАО, собравшая значительное число участников не только из ХМАО, но и из других городов страны.

Логическим завершением этапа становления кафедры как научного сообщества можно считать конференцию, посвященную 300-летию со дня рождения Г.Ф. Миллера, состоявшуюся 24-26 марта 2005 г., продемонстрировавшую заметный академический рост ее преподавателей, а также аспирантов.



Кафедра истории России, 2005 г.

Сидят слева направо: аспирант Дроконова О.Н., проф. Алексеева Л.В., доц. Васильева С.Н., стоят слева направо: доц. Цысь В.В., доц. Сапожникова Н.В., лаборант Ярославцева Н.В., проф. Солодкин Я.Г.

На взгляд автора, период в жизни кафедры с 1996 по 2005 гг. – время академической свободы, позволявшее интенсивно заниматься научной деятельностью и получать соответствующие результаты, а молодость и интеллектуальные силы преподавателей

обеспечивали ей быстрое движение вперед. Действительно, 20 лет назад самым взрослым членам кафедры было по 44–45 лет, двум – по 35 лет, одному – 30 лет, а остальные были и вовсе молодыми людьми. Это было время, когда вмешательства государства в деятельности вуза почти не чувствовалось, поэтому – минимум документов, абсолютная свобода в формировании учебных планов, программ, большой набор дисциплин, характеризовавшихся обилием аудиторных занятий. У студентов в расписании ежедневно стояло по 3-4 пары занятий, их можно было встретить в библиотеке, и количество студентов-историков исчислялось двумя группами по 20-25 человек в каждой. Находилась у преподавателей и время для взаимопосещения занятий. При посещении лекция Я.Г. Солодкина не трудно было заметить, что постоянно освежаемые новым материалом и новыми точками зрения, курсы, читаемые им, служили ярким выражением его индивидуальности и неустанного углубления его исторических взглядов. Читал Яков Григорьевич лекции весьма фактографично, т.е. конкретно и объективно, предпочитая фактические сведения отвлеченным рассуждениям.

Кафедра проводила в те годы «Учительские встречи», «День историка», все это объединяло студентов и преподавателей, развивало корпоративную культуру.

Второй этап в жизни кафедры – период ее укрепления, наращивания научных позиций, повышения научного авторитета в академическом сообществе (2006 – первая половина 2013 гг.).

Продуктивность работы коллектива видна в первую очередь по массиву публикаций.

Таблица 2

**Количество публикаций ППС кафедры истории России НГГУ
в период 2006-2012 гг.**

Ф.И.О.	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Итого
Алексеева Л.В.	47	22	25	13	28	26	12	173
Васильева С.Н.	2	1	–	–	–	–	–	3
Зубов В.Н.	–	1	1	1	1	2	2	8
Сапожникова Н.В.	10	6	8	6	11	11	14	66
Солодкин Я.Г.	47	25	45	46	71	40	38	312
Терентьева Н.В.	1	1	–	–	–	–	–	2
Цысь В.В.	17	15	6	12	5	13	4	72
Цысь О.П.	6	11	11	5	5	10	4	52

Особенностью этого этапа стала подготовка и выпуск коллективных монографий кафедры, которые стали серийными изданиями, получившими известность далеко за пределами региона. С 2006 г. ежегодно издается коллективная монография, не имеющая аналогов в стране, – «Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории», а с 2011 г. – коллективная монография «Пять столетий Югры». Количество персональных монографий, вышедших в 2006–2012 гг., было следующим: Солодкин Я.Г. – 6; Алексеева Л.В. – 6; Цысь В.В. – 4; Цысь О.П. – 3; Сапожникова Н.В. – 1.

В указанный период преподаватели кафедры участвовали в крупных научных проектах РАН, в конкурсах грантов, конкурсах учебной и научной литературы. Весьма значительным результатом деятельности научного коллектива стала подготовка специального выпуска журнала «Преподавание истории в школе», приуроченного к 20-летию высшего исторического образования в округе, осуществлявшегося в 2012 г., Вероятно, это событие можно считать логическим завершением указанного этапа в жизни кафедры.

Как известно, существенными элементами научной работы являются взаимодействие и коммуникации, когда обсуждаются постановка задачи, методы ее решения, полученные результаты, рассматриваются новые публикации.

За период 2006–2012 гг. кафедра организовала и провела несколько научных конференций, в числе которых можно отметить конференцию патриотической направленности «Имею честь достойно Родине служить», которую организовывала и проводила проф. Н.В. Сапожникова с 2006 г. ежегодно. В 2007 г. были проведены две региональные научные конференции: посвященная 75-летию ХМАО и «Северо-Западная Сибирь в прошлом и настоящем». В 2008 г. проводилась Всероссийская конференция «Россия в XVI–XX вв.: проблемы истории, историографии, источниковедения», а в 2009 г. – региональная научная конференция «Западная Сибирь в средневековье, новое и новейшее время». В 2010 г. провели конференцию, посвященную 80-летию юбилею ХМАО. Организатором и инициатором большинства конференций являлся Я.Г. Солодкин. В указанный период Л.В. Алексеева в

составе методической комиссии университета организовала (совместно с И.С. Телегиной) 5 вузовских конференций по производственной практике, она же являлась составителем и редактором сборников указанной конференции.

Профессорско-преподавательский состав кафедры, студенты и аспиранты приняли участие в многочисленных конференциях различного уровня, наиболее значительными из которых стали: **международные конференции** в Нижневартовске, Екатеринбурге, Санкт-Петербурге, Омске, Стерлитамаке, Москве; **всероссийские конференции** в Красноярске (2006), Нижнем Тагиле (2007), Новосибирске (2006), Слобцовские чтения (Тюмень, 2006), Зыряновские чтения (Курган, 2006–2012), Аграрный симпозиум (Орел, 2006, Тула, 2008, Вологда, 2010), Менделеевские чтения (Тобольск, 2007), Знаменские чтения (Сургут, 2007), Историко-педагогические чтения (Екатеринбург, 2006–2012 гг.), История идей и история общества (Нижневартовск, 2006–2007), Лойфмановские чтения (Екатеринбург, 2006), Рождественские образовательные чтения (Тюмень, 2006), Сулеймановские чтения (Тюмень, 2006), Катанаевские чтения (Омск, 2006), Романовские чтения (Екатеринбург, 2007) и др.

Шла интенсивная работа с аспирантами. За 2006–2012 гг. на кафедре защитили кандидатские диссертации 13 человек. Событием в научной жизни кафедры стала и защита докторской диссертации В.В. Цысем (2009 г.). На кафедре появился четвертый доктор наук.

Нельзя не упомянуть об обширной общественной работе кафедры, особенно в части консультирования учителей истории, участия в комиссиях конкурсов «Учитель года», работе в качестве членов и председателей жюри предметных олимпиад, конкурсов НИР учащихся. Большой вклад внесен и в повышение квалификации учительских кадров. Л.В. Алексеева много лет подряд проводила курсы для учителей истории и обществознания не только Югры, но и Ямала.

Разнообразная деятельность кафедры (научная, образовательная, культурно-просветительская, экспертная), активное участие преподавателей в научных мероприятиях, публикационная активность сделали кафедру достаточно известным научно-образовательным центром не только в ХМАО, но и за его пределами.

Наряду с формальным, кафедра продолжала оставаться местом для неформального общения. Проф. Я.Г. Солодкин давал всем нам уроки неформального обсуждения. Мы наблюдали, как он общается со студентами, коллегами. Как правило, в неформальном обсуждении участвовало 2 человека (Яков Григорьевич и его собеседник). Обсуждение чаще всего никак не фиксировалось и не регламентировалось. Один из участников рассказывал о своей работе: об успехах и, главное, о своих трудностях (студент, аспирант, преподаватель). Яков Григорьевич своими вопросами заставлял его точнее формулировать сущность своих удач и неудач. Иногда решающим являлся совет, данный Я.Г. Солодкиным, или указание на какую-нибудь малоизвестную публикацию. Научный контакт эффективен и полезен ученому (не только начинающему), если другой ученый дарит ему свое время, свое видение проблемы, свою информированность, даже свою идею (Каценеленбаум 2016).

Неформальное общение становилось обыденным элементом повседневной жизни кафедры, студенты и аспиранты нередко становились свидетелями дискуссий, споров, полемик по различным вопросам. Яков Григорьевич работал в качестве заведующего кафедрой до июня 2013 г. Он передал своему преемнику коллектив с высоким научным потенциалом, где из 8 преподавателей четверо имеют ученую степень доктора наук, двое – ученое звание профессора; трое – ученую степень кандидата наук и пятеро – ученое звание доцента. Общее количество публикаций преподавателей на конец **2012 г. составило 1 456, а общее количество защищенных диссертаций достигло 30.** Ни одна кафедра вуза не могла сравниться по научным результатам с кафедрой истории России.



Кафедра, 2013 г.

Сидят слева направо: проф. Сапожникова Н.В., проф. Алексеева Л.В., доц. Цысь О.П.; стоят слева направо: проф. Цысь В.В., проф. Солодкин Я.Г., ст. преп. Зубов В.Н.

Однако, нельзя не подчеркнуть, что именно в эти годы вобретении профессиональной идентичности историка потребовалось пережить падение престижа истории, довольствоваться скромным материальным положением. В то же время необходимо было овладевать новыми практиками деятельности: умением работать в профессиональных сетях, с электронными ресурсами и информационными технологиями. К сожалению, освоение новых возможностей для коммуникации происходило медленно, традиционные формы обмена результатами исследований – через научную периодику, конференции и семинары – преобладали и остаются таковыми по сей день.

Якову Григорьевичу удалось сформировать из преподавателей кафедры (они были с различными стартовыми позициями, разные по характеру, степени организованности и работоспособности) общность, которой присущи профессиональные, нравственные, организационные и иные критерии собственного отличия от дру-

гих структур. Отличительной особенностью кафедры является интеллектуальная честность.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что на кафедре истории России нет случайных людей, в этом тоже ее отличие, когда нередко приходится наблюдать на кафедрах вуза преподавателей, имитирующих исследовательскую активность и иногда вполне успешно: ее фиктивность уже не так бросается в глаза на фоне нарастания формальности в оценке научно-исследовательской деятельности. В результате снижаются возможности научного сообщества к противодействию негативным явлениям.

П.Л. Капица говорил: «История науки показывает, как хорошо подобранная школа научных работников (обычно она создается крупным ученым) исключительно эффективно двигает науку вперед» (Капица 1971: 14–15). Исходя из вышесказанного, роль профессора Якова Григорьевича Солодкина в формировании научно-го коллектива кафедры, ее научных достижений первостепенна.

Список источников и литературы

1. *Бондарев В.П., Бойченко О.В.* 2011. Структура и динамика научной лаборатории // <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/01/1214892359/Bondarev.pdf> (2016. 23 сентября)

2. *Капица П.Л.* 1972. Роль выдающегося ученого в развитии науки. Доклад на открытии Международного коллоквиума, посвященного 100-летию со дня рождения Э. Резерфорда (Москва, 20 августа 1971 г.). См.: Техника – молодежи. 1972. № 1, 14–15 // http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/KAPITZA/KAP_12.HTM (дата обращения: 23.09.2016)

3. *Каценеленбаум Б.З.* 2016. Этические аспекты научной работы // voitovich.iarpm.lviv.ua/ukr (дата обращения: 23.09.2016)

4. *Солодкин Я.Г.* 2003. Кафедра истории России в первые годы существования: состав и основные направления деятельности // Десять лет высшего исторического образования в Ханты-Мансийском автономном округе: Материалы межрегион. науч. конф. (г. Нижневартовск, 17 апреля 2003 г.) / Отв. ред. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск.

References

1. *Bondarev V.P., Boychenko O.V.* 2011. Structure and dynamics of science lab // [http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/01/1214892359/Bondarev.-pdf\(2016.23.Sep\)](http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/01/1214892359/Bondarev.-pdf(2016.23.Sep))

2. *Kapitsa P.L.* 1972. The role of the outstanding scientist in the development of science. Report on the opening of the International Colloquium, dedicated to the 100th anniversary of the birth of Ernest Rutherford (Moscow, 20 Aug 1971) See: *Tekhnika – molodezhi.* 1972. No. 1, 14–15. Mode of access: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/KAPITZA/KAP_12.HTM (23.09.2016)

3. *Katsenelenbaum B.Z.* 2016. Ethical aspects of scientific work // voitovich.iapmm.lviv.ua/ukr. (23.09.2016)

4. *Solodkin Y.G.* 2003. Department of history of Russia in the first years of existence: the structure and main directions of activity // Ten years of higher historical education in the Khanty-Mansi Autonomous district: Materialy Mezhhregion. scientific. Conf. (Nizhnevartovsk, 17 Apr. 2003) / Ed. Y.G. Solodkin. Nizhnevartovsk.

ГЛАВА 2

УДК 378

Л.В. Алексеева

ТРУДЫ Н.В. САПОЖНИКОВОЙ О СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (К ЮБИЛЕЮ Н.В. САПОЖНИКОВОЙ)

L. V. Alekseeva

THE WORKS OF N.V. SAPOZHNIKOVA ABOUT MODERN EDUCATION AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH (FOR THE ANNIVERSARY N.V. SAPOZHNIKOVA)

Аннотация. Автор рассматривает деятельность профессора Н.В. Сапожниковой по патриотическому воспитанию студенческой молодежи в Нижневартковском государственном университете. Сообщая некоторые биографические сведения, автор рассказывает и о некоторых чертах характера героя статьи. Больше внимание в публикации отведено библиографической характеристике работ Н.В. Сапожниковой, в которых отражены вопросы современного образования, молодежной политики, патриотического воспитания. Автор сообщает о достижениях Н.В. Сапожниковой в сфере воспитания студентов университета.

Ключевые слова: профессор; университет; кафедра; патриотическое воспитание; студенческая ассоциация; проект; публикация; статья.

Сведения об авторе: Алексеева Любовь Васильевна, доктор исторических наук, профессор.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628605, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56; тел. 8 (3466) 464814, e-mail: lvalexeeva@mail.ru

Abstract. The author considers the work of Professor N.V. Sapozhnikova on Patriotic education of student's youth in the Nizhnevartovsk state University. Giving some biographical information, the author informs about some of the traits of a hero article. More attention is given to the characteristics of bibliographic works N.V. Sapozhnikova, which reflect the issues of modern

education, youth policy, Patriotic education. The author reports on the achievements of N.V. Sapozhnikova in the field of education of students of the University.

Keywords: Professor; University; Department; Patriotic education; student Association; project; publication; article.

About the author: Alekseeva Lyubov V., doctor of historical Sciences, Professor, Professor of the history of Russia.

Place of employment: Nizhnevartovsk state University.

Наталья Васильевна Сапожникова родилась 5 мая 1952 г. в г. Севастополе. Окончила Омский государственный университет (Библиографический указатель 2008: 27). В НГПИ начала работать с 1993 г. Сфера научных интересов: духовная жизнь Сибири 1920-х гг., русская эпистолярная культура XIX в., теоретические и методологические проблемы исторического знания, история г. Нижневартовска и Нижневартовского района, вопросы развития отечественного образования и воспитания.

Я познакомилась с Наталией Васильевной в сентябре 1996 г., когда начала работать на кафедре истории Нижневартовского государственного педагогического института. Внешний облик Натальи Васильевны свидетельствовал, что передо мной дама яркая, красивая, уверенная в себе, которая «за словом в карман не полезет». Для меня это был сложный период: работа над кандидатской диссертацией, адаптация к высшей школе, совмещение преподавания в общеобразовательной школе и большие обременения, связанные с ведением домашнего хозяйства, повседневные хлопоты по воспитанию троих детей. Я весьма нуждалась в поддержке, советах и больше всего боялась что-нибудь сделать не так в новой для меня профессиональной деятельности. В беседах с Наталией Васильевной по поводу подготовки квалификационной работы и предстоящей защиты я чувствовала ее поддержку и понимание моих нешуточных проблем, особенно в условиях сложного материального положения многодетной семьи периода 1990-х гг.

Впервые я слушала Наталию Васильевну как лектора на заседании методического семинара кафедры. Выступавшая доцент поразила меня нестандартностью мышления, оригинальностью трактовок, что было неслучайным, и предопределило подготовку и защиту ею докторской диссертации по философии на тему «Философско-антропологическая природа эпистолярного дискурса». Диссертация была защищена в 2005 г. в Уральском государственном университете им. А.М. Горького. Это было исследование междисциплинарного характера. Вот как об этом писала сама Наталия Васильевна: «На стыке философской антропологии и культуры, источниковедения и психоистории, лингвистики и историософии был вычленен философско-антропологический модус эпистолярного дискурса.

Изучение его интерсубъективной сущности и многофакторного существования в рамках эпистолярно-рефлексионной практики XIX в. позволило получить важный по уровню метафизического осмысления материал для характеристики способов и методов взаимодействия личности «философствующей» с историческим опытом, понимаемым как прошлое» (Сапожникова 2005).

О себе Наталия Васильевна высказывается достаточно прямолинейно и недавно в беседе со мной заметила: «Родилась в Севастополе, жила сложнейшим образом в советское время, от которого убегала во что угодно и куда угодно, ... научилась выживать ПРИ ВСЕХ УСЛОВИЯХ и благодаря только себе самой с раннего детства».



На кафедре Н.В. Сапожникова – человек, создающий вокруг себя атмосферу фейерверка, и это ее потрясающее качество служит неплохой психотерапией для коллег в усложняющихся с каждым годом условиях нашего существования.

После защиты докторской диссертации Наталия Васильевна всецело сосредоточилась на вопросах сохранения исторической памяти и воспитания патриотизма у студентов исторического факультета. На кафедре всегда понималось значение воспитательной работы, в ча-

стности, по формированию гражданственности и патриотизма вопреки мероприятиям развлекательного характера, которыми были переполнены планы вуза по воспитательной работе. Работая недолго заместителем декана по воспитательной работе, хорошо это помню. Трудно было объяснить, что нужен не только КВН, «Студенческая весна» и пр., но и мероприятия более высокого порядка, направленные на воспитание нравственности, гражданственности. Это сложнейшее и важнейшее направление внеурочной деятельности и возглавила проф. Н.В. Сапожникова, которая издала большое количество работ по указанным проблемам. В их числе рассматривались и вопросы региональной вузовской молодежной политики, поскольку вне ее сложно было реализовывать крупные проекты патриотического характера. Этому Н.В. Сапожникова посвятила несколько публикаций (См.: Сапожникова Н.В. Проблемы региональной вузовской молодежной политики в условиях реформирования высшей школы: год 2010-й (на примере НГГУ) // Материалы Четвертой всерос. науч. конф. «Социальные проблемы малых городов» (16 апреля 2010 г., Прокопьевск–Кемерово). Кемерово, 2010. С. 34–38; Сапожникова Н.В. К вопросу социальной адаптации вузовской молодежи в условиях «дикого российского капитализма» // Материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф. «Экономические и правовые аспекты регионального развития: история и современность» (Елабуга, май 2010 г.). Елабуга, 2010; Сапожникова Н.В. Социализация вузовской молодежи в контексте проблемы воспитания патриота // Социальные чтения–2011. Третья науч.-практ. конф. (10 июня, Нижневартовск). Нижневартовск, 2011. С. 12–14).

В этих публикациях, критически оценивая российскую действительность, проф. Сапожникова предлагала свое видение по решению ряда существующих проблем. Ей много приходилось контактировать с представителями



исполнительной власти, при их желании осуществлять патриотическое воспитание. Работа эта, тем не менее, никак не поддерживалась ни организационно, ни финансово.

Между тем, Наталия Васильевна, работая не только на университет, город, но и на Ханты-Мансийский округ, с 2006 г. начала проводить научно-практическую конференцию по патриотическому воспитанию, с выпуском сборника ее материалов. Всего удалось провести 6 конференций, а с 2013 г. этот форум трансформировался в круглый стол под тем же девизом «Имею честь достойно Родине служить». В этих мероприятиях участвовали не только ученые, преподаватели, учителя, педагоги дополнительного образования, но и представители патриотических клубов, клубов исторической реконструкции, что, безусловно, заинтересовывало студентов университета. Не имея финансирования, Наталия Васильевна организовывала эти мероприятия за счет личных средств.

Другой интересной формой патриотического воспитания студенческой молодежи стала студенческая ассоциация «Память и будущее», созданная Н.В. Сапожниковой. В период 2006–2009 гг. студенты под руководством Н.В. Сапожниковой выполняли крупный проект: «“Книга Памяти” как “эхо несостоявшегося детства”» (на материалах судеб бывших малолетних узников концлагерей, проживающих в Нижневартовском регионе). Книга была опубликована в 2010 г. и стала лучшим краеведческим изданием ХМАО – Югры 2010 г., работа была отмечена дипломом ХМАО – Югры за полиграфическое качество; награждена Большой Золотой медалью как победитель Всероссийского конкурса книг по проблемам гражданственно-патриотического воспитания (2011 г.); главы из книги были опубликованы в двух номерах научного журнала по психологии (из списка ВАК) «Развитие личности» (г. Москва / гл. ред. академик В.А. Мухина) в 2011–2012 гг.

Кроме этого, по результатам работы над проектом «Книга Памяти» Н.В. Сапожникова опубликовала серию тезисов и статей (См.: Сапожникова Н.В. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание в вузе: авторский проект молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее»: «говорящая» «Книга Памяти» // Международ. науч.-практ. конф.; «Молодежь и дети в войнах и военных конфликтах XX в.» (К 65-летию Курской

битвы) (23–24 апреля 2008 г., г. Курск). Курск, 2010. С. 23–30; Сапожникова Н.В. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание в вузе: авторский проект молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее»: «говорящая» «Книга Памяти» // Материалы Третьей окружной науч.-практ. конф. «Имею честь достойно Родине служить». Нижневартовск, 2008. С. 71–74; «Говорящая» «Книга Памяти» как «эхо несостоявшегося детства». Коллективный проект / Под ред. Н.В. Сапожниковой. Нижневартовск, 2010).

Выпуск книги явился знаковым событием для округа, поскольку подобных проектов здесь не осуществлялось. Проведя несколько презентаций, Н.В. Сапожникова опубликовала статью по осуществленной ею и студентами-историками работе (См.: Сапожникова Н.В. Презентация «Книги Памяти» как «эха несостоявшегося детства» (на материалах судеб бывших малолетних узников концлагерей, проживающих в Нижневартовском регионе) // Материалы четвертой региональной науч.-практ. конф. «Имею честь достойно Родине служить», посвящ. 65-летию Победы в Великой Отечественной войне (7 мая 2010 г., Нижневартовск). Нижневартовск, 2010).

Внеаудиторная деятельность достаточно тесно переплеталась с аудиторными занятиями, особенно это стало возможно с открытием магистратуры. Наталия Васильевна в контексте разработки цикла занятий по теме: **«Живая история» и будущее молодежи ХМАО – Югры»** по дисциплине «Теория и методика организации внеурочной деятельности по истории» сформулировала цель деятельности следующим образом: раскрыть научные и адаптационно-творческие резервы студенческой молодежи. Для достижения цели ставилась задача: формирование новых уровней гражданственно-патриотического и социально-активного поведения как результата свободного творческого самоопределения личности, способной сделать грамотный цивилизационный выбор и быть конкурентоспособной на рынке труда. Для реализации поставленных задач Наталия Васильевна занялась разработкой научной концепции воспитательно-образовательной деятельности студентов. Работа велась в направлении создания экспериментальной лаборатории. Здесь, наряду с выявлением *объектов научно-исследовательской и познавательной деятельности*, создавалась *система*

ма взаимодействия субъектов на уровне развития форм сотрудничества с историческими лабораториями вузов региона и страны, клубами исторической реконструкции (в том числе посредством проведения конференции «Память и будущее»), музеями, архивами, общественными организациями (Алексеева, Сапожникова 2009).

Н.В. Сапожниковой были сформулированы основные направления работы Экспериментальной студии-лаборатории исторического моделирования и исторического туризма и предпринято научно-теоретическое обоснование этого проекта:

- Разработка экспедиционных маршрутов.
- Организационно-экономическое обоснование проекта.
- Кадровое обеспечение.
- Создание базы данных по возможным контактам и связям на уровне исторических центров и туристических комплексов.

1. С чего начинается Родина (история России и историческая память):

- *Цена исторической памяти* (судьбы «живых носителей истории» через судьбы текстов).
- *Хранители исторической памяти* ХМАО – Югры.
- *Способы кодирования исторической памяти.*
- *Письма военной поры: поиск, судьбы.*
- *«Места силы»* Югории и ее будущее.
- *«Места Силы»* России и Сибири: Пушкинские Горы, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Нижний Тагил, Аркаим.

2. Экспериментальный театр исторических миниатюр:

- Театр песни военной поры.
- «Екатерина II как драматург».

3. Человек в срезе истории военных лихолетий:

- Войны и проблемы детского сиротства.
- «Образы детства» в истории войн и политических репрессий.
- «Образы детства» современной России (ребенок и детский дом).
- Гендерные проблемы.

4. Исторические объединения, клубы исторической реконструкции и молодежные студенческие ассоциации: настоящее и будущее:

- Разработка совместных историко-реконструкционных проектов.
- Общественные объединения и историческая память.
- Официальные структуры власти и самодеятельные объединения: комитеты по делам молодежи, УВР НГГУ.

5. Современная политика России и молодое поколение студенчества:

- Школа молодого политика.
- Трибуна молодого политика.
- Трибуна думского политика.

6. История дипломатии и международное публичное и частное право:

- Как начинаются войны.
- Как оканчиваются войны.
- «Действующие лица и исполнители».

7. Издательский проект «говорящей» «Книги Памяти» (на материалах воспоминаний и документальных источников общества «Жертвы войны»).

Осмысление форм и методов работы по патриотическому воспитанию студенческой молодежи, накопление значительного опыта позволило Н.В. Сапожниковой обобщить его и представить в виде докладов и сообщений на различных конференциях (См.: Сапожникова Н.В. Базовые ценности и проблемы духовно-патриотического воспитания молодежи ХМАО – Югры // «Имею честь достойно Родине служить»: Материалы окружной науч.-практ. конф. (3 марта 2006 г., Нижневартовск). Нижневартовск, 2006. С. 19–23; 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: Материалы региональной науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. (6 мая 2005 г. Нижневартовск). Нижневартовск, 2006. С. 13–15; Сапожникова Н.В. Гражданско-патриотическое воспита-

ние молодежи в вузе и авторский проект молодежной студенческой ассоциации «Память и будущее» // «Имею честь достойно Родине служить»: Материалы второй Всерос. науч.-практ. конф. (26 апреля 2007 г., Нижневартовск). Нижневартовск, 2007. С. 96–99).

Особенно важно заметить, что Наталия Васильевна всегда стремилась к использованию в учебно-воспитательном процессе интерактивных форм и методов. Все это требовало очень много времени, но она его находила, организуя театральные постановки с целью погружения в эпоху, исторические реконструкции, многочисленные проекты. Эти виды деятельности нашли отражение в следующих работах (См.: Сапожникова Н.В. Методика гражданско-патриотического воспитания в университете: инновационно-проектные технологии в курсах исторических дисциплин // Восьмые Ушаковские чтения. Мурманск, 2012. С. 118–122; Сапожникова Н.В. Алгоритм формирования гражданственности и патриотизма в период фундаментальной перестройки российской образовательной модели XXI в. // Навечно в памяти народной. Тезисы Шестой науч.-практ. конф. (27 апреля 2012 г., Нижневартовск). Нижневартовск, 2012).

Присоединение Крыма к России в 2014 г. едва ли оставило кого-то равнодушным. Уроженка г. Севастополя, Н.В. Сапожникова переживала события очень эмоционально. На волне опять-таки желаний муниципальной власти, пытавшейся провести какие-либо мероприятия на эту тему, Наталии Васильевне пришлось в течение нескольких месяцев на волонтерской основе проводить круглые столы по проблемам взаимоотношения России с Украиной, по истории Крыма и обстоятельств его возвращения в Россию не только с учащимися, студентами, но и с многочисленными трудовыми коллективами крупных предприятий г. Нижневартовска.

Н.В. Сапожникова весьма неравнодушна к тем реформам, которые идут в образовании уже четверть века. Имея свою позицию, зачастую весьма отличающуюся от официальной, она средствами дискуссий, выступлений на конференциях предпринимает немалые усилия для того, чтобы разобраться в происходящем, поэтому тема реформирования и модернизации вузовского образования, вхождение в Болонский процесс также становились предметом рассмотрения в публикациях Н.В. Сапожниковой. В них предлагались возможные трансформации образовательных программ, анализи-

ровался имеющийся опыт, предлагались модели учебных планов и т.д. (См.: Сапожникова Н.В. О некоторых проблемах исторического образования и формирования историка-профессионала // Вспомогательные исторические дисциплины: Сб. тезисов в честь Е.И. Каменцевой. М., 2001. С. 21–22; Сапожникова Н.В. «Малая история» и проблемы исторического образования. Воспитание и обучение // Традиции, инновации, результативность: Материалы Девятой областной научно-практической конференции ПОИП-КРО. Псков, 2002. С. 47–50; Сапожникова Н.В. Современные проблемы модернизации российского образовательного пространства // Педагогический проект–2012. Коллективная монография. Ростов н/Д, 2012. С. 136–148).

Все применяемые (или большинство из них) новые методики и технологии в обучении студентов историческим дисциплинам после апробирования подлежали анализу, результаты которого были оформлены в виде научно-методических публикаций. Публикуемые тексты Н.В. Сапожниковой нередко вызывали дискуссии, поскольку содержали оригинальные идеи, нестандартные подходы, новые понятия (См.: Сапожникова Н.В. О новых проекциях исторического образования. Формы сотрудничества с муниципальным учреждением «Этнографический музейный комплекс» // Тезисы докладов и сообщений Пятой науч.-практ. конф. «Русские в Сибири». Нижневартовск, 2003. С. 20–21; Сапожникова Н.В. Элективный курс в школьном образовании как поликультурный «ключ с правом передачи» // Материалы науч.-практ. конф. «Элективные курсы в школьном образовании». Нижневартовск, 2008; Сапожникова Н.В. Элективный курс «Институт дипломатии в истории международных отношений» в общеобразовательной школе: степень внимания и понимания // Материалы науч.-практ. конф. «Элективные курсы в школьном образовании». Нижневартовск, 2008).

За многолетнюю работу по патриотическому воспитанию молодежи Н.В. Сапожниковой было присвоено звание «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Мы от всей души поздравляем Наталию Васильевну с юбилейным Днем рождения и желаем ей крепкого сибирского здоровья, творческого долголетия, успехов во всех начинаниях.

Список источников и литературы

1. *Алексеева Л.В., Сапожникова Н.В.* 2009. Теория и методика организации внеурочной деятельности по истории. Программа дисциплины. Магистратура. Нижневартовск. Рукопись.
2. Сапожникова Наталия Васильевна. 2008 // Научные труды преподавателей кафедры истории России Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Библиографический указатель / Сост. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск: Изд-во НГГУ.
3. *Сапожникова Н.В.* 2005. Философско-антропологическая природа эпистолярного дискурса: Дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург / Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.-dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskaya-priroda-epistolynogo-diskursa#ixzz4YHst4L2B>

References

1. *Alekseeva L.V., Sapozhnikova N.V.* 2009. Theory and methods of the organization of extracurricular activities on history. Program discipline. The master's degree. Nizhnevartovsk. Manuscript.
2. Sapozhnikova Natalia Vasilevna. 2008 // Scientific works of teachers of chair of history of Russia, Nizhnevartovsk state humanitarian University. Bibliography / Comp. Y.G. Solodkin. Nizhnevartovsk: Publishing house of NGGU.
3. *Sapozhnikova N.V.* 2005. Philosophical-anthropological nature of the epistolary discourse: Dis. ... doctor of philosophy. Yekaterinburg / Scientific library of dissertations and abstracts disserCat <http://www.dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskaya-priroda-epistolynogo-diskursa#ixzz4YHst4L2B>

ГЛАВА 3

УДК 372.83

И.В. Святченко

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ХМАО

I.V. Svyatchenko

THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING HISTORY IN HMAO

Аннотация. Автор рассматривает основные этапы процесса становления преподавания региональной истории в ХМАО. Представленный материал содержит характеристику условий, в которых происходило становление преподавания региональной истории, краткий анализ учебно-методического комплекса. В публикации представлены наиболее значимые методические работы по методике преподавания истории ХМАО, подготовленные учеными, методистами, учителями Югры. Автор важной составной частью образования и воспитания подрастающего поколения считает концепцию формирования национального регионального компонента, воспитания патриотизма через любовь к «малой родине». В этой связи им обращается внимание и на важность организации внеурочной деятельности по региональной истории. В разделе автор рассматривает и современное состояние регионального компонента школьного исторического образования в ХМАО – Югре, его нормативно-правовое регулирование, формулирует вывод о необходимости создания региональной модели исторического образования и подготовки на ее основе нового учебника.

Ключевые слова: ХМАО – Югра; региональный компонент; методика преподавания истории; школьное историческое образование; учебно-методический комплекс; закон; учебник.

Сведения об авторе: Святченко Инна Владимировна, аспирант кафедры истории России, учитель истории.

Место работы: гимназия № 1, г. Нижневартовск.

Контактная информация: 628605, ХМАО – Югра, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3 б; тел. (3466) 27-35-10 (деканат), e-mail: rosh-ist@mail.ru

Abstract. The author considers the main stages of the process of formation of teaching regional history in KHMAO. The material presented contains a description of the conditions in which the formation of teaching regional history, a short analysis of educational and methodical complex. The publication presents the most significant methodological work on methods of teaching the history of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug, prepared by scientists, methodologists, teachers of Yugra. The author is an important part of education and upbringing of the younger generation believes the concept of national regional component, education of patriotism through the love of "small Motherland". In this regard, they drew attention to the importance of the organization of extracurricular activities on regional history. In the section, the author examines the modern condition of the regional component of school history education in KHMAO – Yugra and its normative-law regulation, formulates the conclusion about the necessity of creating a regional model of history education and on the basis of a new textbook.

Keywords: KHMAO – Yugra; the regional component; methods of teaching history; school history education; educational-methodical complex; textbook; law.

About the author: Svyatchenko Inna V., postgraduate student of the Department of history, teacher of gymnasium № 1 of the city of Nizhnevartovsk.

Place of employment: gymnasium № 1, Nizhnevartovsk

Обновление школьного исторического образования на современном этапе связывается с внесением 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.

Понятие «региональная история» прочно вошло в категориальный аппарат российской исторической науки в начале 1990-х гг., однако его внедрение вызывает множество трудностей и проблем до сих пор.

История становления и развития теории и методики преподавания истории ХМАО начиналась в тот же период и до сегодняшнего дня ученые и педагоги-практики обсуждают целесообразность

преподавания данного курса, его содержательные линии и УМК. Следовательно, национально-региональный компонент школьного исторического образования активно вошел в сферу интересов учителей истории с 1992 г. Статья 7 «Закона «Об образовании» РФ четко разделила федеральный и национально-региональный компоненты.

С этого времени проблема включения национально-регионального компонента в школьное образование Российской Федерации стала весьма актуальной. В те годы необходимость его внедрения объяснялась рядом факторов: процессами, происходящими на мировой арене, тенденциями к изменению социальных ориентаций, обострением национальных и религиозных вопросов, регионализацией образования как средством эффективного социально-экономического и политического развития регионов. Ханты-Мансийский округ не является исключением. Власти российских регионов, ученые, руководители образования на местах, учителя истории стали задумываться над содержанием национально-регионального компонента: Чем наполнить содержание? Кто будет преподавать данный курс? Где взять необходимую учебную литературу и УМК? Стоит ли вообще вводить данный курс?

В становлении теории и методики обучения истории ХМАО можно выделить 3 этапа:

1. Начало преподавания курса «История ХМАО» в школе и апробация учебника (2000–2005 гг.).

2. Преподавание в условиях принятия Закона «О региональном (национально-региональном) компоненте государственных образовательных стандартов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре» (2005–2011 гг.).

3. Современный этап (2012–2017 гг.) – кризисные явления, исчезновение курса из учебных планов многих школ, отказ от преподавания, необходимость разработки региональной модели исторического образования и подготовки нового учебника.

В соответствии с выделенными этапами охарактеризуем состояние преподавания региональной истории и УМК.



Начало преподавания курса «История ХМАО» в школе и апробация учебника (2000–2005 гг.).

В 2000/2001 учебном году в Ханты-Мансийском округе началось преподавание курса региональной истории в 10–11 классах.

Решение о подготовке учебника было принято на уровне губернатора. А.В. Филипенко отличался патриотическими качествами, многое сделал для региона и отчетливо понимал, что для воспитания патриотизма югорчан в первую очередь необходим учебник и изучение истории края в школе. Работа над УМК началась в ноябре 1996 г. при активной поддержке Главного управления образования. Авторский коллектив составили ученые, историки и археологи, учителя и краеведы: доктор исторических наук, профессор Н.А. Миненко, доктор исторических наук, профессор Н.Н. Попов, кандидат исторических наук, доцент Н.Н. Баранов, кандидат исторических наук, доцент Д.А. Редин, старший преподаватель С.В. Горшков, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник С.Ф. Кокшаров, научный сотрудник А.П. Зыков (Екатеринбург); академик ПАНИ Н.Б. Патрикеев, кандидат философских наук, доцент Г.В. Черкашин, журналист В.К. Белобородов, учителя истории Л.А. Сенгеева, Н.П. Мирошниченко (Ханты-Мансийск).

УМК состоял из учебника (История ХМАО. Учебник 2000), хрестоматии (История ХМАО. Хрестоматия 1999) и программы учебного курса (История ХМАО. Программа 1999). Данный комплект обеспечивал преподавание региональной истории в средней школе независимо от модели преподавания, принятой в конкретном образовательном учреждении.



Структура учебника «История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней» была построена в соответствии с проблемно-хронологическим принципом (12 глав располагались в хронологическом порядке, состояли из 48 параграфов, раскрывающих прошлое национально-государственного строительства, экономики, культуры и быта народов края в различные исторические эпохи) (История ХМАО. Учебник 2000). В учебни-

ке были представлены исторические документы, часть из которых публиковались впервые.

Издание УМК было приурочено к 70-летию образования ХМАО. Учебник по региональной истории был рассчитан на учащихся старших классов и представлял курс систематической истории региона. Ответственным редактором УМК по истории ХМАО стал Дмитрий Алексеевич Редин, в то время являвшийся заведующим научно-педагогической лабораторией «Волот» Уральского государственного университета. Он окончил курс наук Уральского государственного университета им. А.М. Горького в 1990 г. В 1995 г. в том же университете защитил кандидатскую диссертацию на тему «Власть, заводовладельцы, рабочие: проблема взаимоотношений во второй половине XVIII в. (На примере уральской частной металлургии)» (НПЛ «Волот», 2017). Следовательно, на момент подготовки учебника Д.А. Редин являлся молодым ученым со степенью кандидата наук.

На тот момент было очевидно, что региональная история, во-первых, призвана увязать представления о прошлом края с представлениями о прошлом страны и мира в целом. Во-вторых, она помогает понять, какое место и какая роль были отведены краю в мировом историческом процессе. Наконец, вместе с другими предметами курс региональной истории призван дать школьнику качественную общегуманитарную подготовку, привить навыки научной работы, которые будут ему необходимы для дальнейшего обучения в высшей школе. Потому-то учебник и предназначался для старших школьников. При этом предполагалось, что пользоваться им будут школьники, обладающие уже достаточными познаниями в области российской и всеобщей истории, литературы, географии. Его содержание ориентировало на то, чтобы увязать представления о прошлом края с представлениями о прошлом страны. Также автор стремился облегчить понимание места и роли Югры в мировом историческом процессе.

На том этапе учителя с немалыми проблемами осваивали новое содержание, с этой целью для них проводились курсы повышения квалификации, где региональные историки знакомили их с новым научным знанием по истории Югры. Большую работу в этом направлении осуществлял и окружной институт повышения квалификации учителей.

Много сил и времени отдавала повышению квалификации педагогов округа в те годы Л.В. Алексеева. В период 2000–2005 гг. она провела курсы повышения квалификации для учителей г. Нижневартовска и Нижневартовского района, гг. Урая, Когалыма, Советского, Югорска, Нефтеюганска и Нефтеюганского района. Работая в двух предметных областях: региональная история и методика преподавания истории, имея большой опыт работы в общеобразовательной школе (в должности учителя, директора, возглавляя районное методическое объединение учителей истории), на одном дыхании, в короткий срок защитив две диссертации (имея при этом трех детей), она как никто другой знала, что и как объяснять учителям, какие у них трудности, и пользовалась у них громадным авторитетом. На ее курсах всегда все было четко организовано, материал давался по делу, отвечал на самые жгучие вопросы. Учителя покидали курсы Л.В. Алексеевой с глубоким удовлетворением, получив заряд энергии, уверенности в своих силах. Будучи студенткой, магистрантом, аспирантом Л.В. Алексеевой, знаю, как уважительно она относится к профессии учителя, всегда подчеркивая, сколько сил отдает работе и с учителями, и со студентами. Л.В. Алексеева с самого начала преподавания курса ХМАО обращала внимание на имевшиеся проблемы в изучении региональной истории. Она терпеливо разъясняла, что особенностью региона остается высокий уровень миграционных процессов, характеризующийся прибытием в округ населения из других районов РФ и иностранных граждан. В связи с этим изучение истории края жизненно необходимо, ведь знакомство с ним, понимание его значения для государства будет способствовать, по ее мнению, преодолению менталитета временщика, приехавшего с одной целью – заработать.

Со слов Л.В. Алексеевой, апробация учебника в школах округа происходила крайне непросто. Учителя строили преподавание по принципу: параграф за параграфом. Следует пояснить, что в тексте учебника очень много избыточной информации, которая непосредственно не относилась к истории округа. Там содержались сведения по археологии Западной Сибири, много сведений общеполитического характера по истории средневековья. Фактического же материала по истории Югры явно недоставало. По истории советского периода ощущался дефицит новых данных, авторам не

удалось представить динамику развития тех или иных явлений и процессов. Таким образом, отсутствующую информацию учителям крайне сложно было восполнить.

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 (Алексеева 2016).

Специфика миграционного региона добавляла к общим проблемам внедрения региональной истории свои, которые заключались в том, что учителя не знали истории края. Большинство из них были приезжими, не связанными с его прошлым общей историей. И хотя в те годы история округа уже активно разрабатывалась учеными вузов Урала, а также кафедр истории молодых университетов ХМАО, книги, издаваемые малыми тиражами, были недоступны учителям общеобразовательной школы, а Интернет с его ресурсами еще не был распространен повсеместно (Ромбандеева 1993; Шашков 2000).

Преподавание в условиях принятия Закона «О региональном (национально-региональном) компоненте государственных образовательных стандартов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре» (2005–2011 гг.).

16 марта 2005 г. Думой ХМАО был принят Закон «О региональном (национально-региональном) компоненте государственных образовательных стандартов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре». Позже было издано Распоряжение Правительства ХМАО «Об утверждении перечня предметов и количества учебных часов на изучение учебных предметов регионального (национально-регионального) компонента государственных образовательных стандартов общего, начального и среднего профессионального образования» (Распоряжение 2005). Таким образом, в школах ХМАО повсеместно началось изучение курса «История Ханты-Мансийского автономного округа». Учителя испытывали огромные трудности в преподавании курса. Большим подспорьем стало издание первого методического пособия.

В 2006 г. появилось учебно-методическое издание преподавателей кафедры истории и политологии Югорского государствен-

ного университета д.и.н. А.Г. Киселева, к.и.н. М.Ф. Ершова «Методические материалы по отечественной истории и истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», предназначенное для учителей истории, в том числе и слушателей курсов повышения квалификации, чтобы помочь им в преподавании курса (Киселев и др. 2006). В книге наряду с другими были представлены разделы:

1. Программа курса истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.
2. Семинарские занятия.
3. Хронологическая таблица важнейших событий. Источники по истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.
4. Основная и дополнительная литература по курсу.
5. Примерные вопросы к зачету.
6. Методические рекомендации для самостоятельного освоения курса истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Югорского края, Сибири.

Программа курса истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры служила своеобразным путеводителем обучающимся. Планы семинарских занятий приводились для того, чтобы организовать совместное обсуждение некоторых ключевых исторических тем. Особый интерес представляют рекомендации к организации самостоятельного чтения. Теперь в данной книге учителя могли увидеть список литературы, который был им предоставлен в готовом виде.

В 2007 г. как составная часть учебно-методического комплекса «История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней» вышло полноценное методическое пособие к учебнику (Сенгепова и др. 2007). В данном пособии были представлены поурочные разработки, основные знания, понятия, план изучения нового материала; методы по организации самостоятельной работы с учащимися, методические рекомендации по подготовке и проведению уроков; опорные конспекты. По каждой главе учебника предлагались различные варианты повторительно-обобщающих уроков.

Данное пособие, безусловно, помогло учителям школ ХМАО – Югры повысить качество преподавания региональной истории, сэкономить время на поиск информации и дополнительных мате-

риалов при подготовке к уроку, стало настольной книгой многих учителей истории округа, и до настоящего времени оказывает практическую и методическую помощь учителям в преподавании курса истории ХМАО – Югры.

В другом методическом пособии (Казакова 2007) были представлены варианты уроков молодого преподавателя Н.С. Казаковой, работавшей тогда в Нижневартовском социально-гуманитарном колледже и совмещавшей преподавание с подготовкой кандидатской диссертации под руководством проф. Л.В. Алексеевой. Н.С. Казакова представила поурочное планирование по истории Ханты-Мансийского автономного округа с древности до конца XIX в. (2007 г.). Данное пособие также оказалось весьма востребованным.

Таким образом, учителя, получившие в 2007 г. сразу три методических пособия, смогли существенно разнообразить методику уроков, повысить уровень преподавания.

В 2010 г. появилось новое учебно-методическое пособие «История Ханты-Мансийского автономного округа XX век в схемах и таблицах» (Мазуров 2010).

В пособии была представлена история Ханты-Мансийского автономного округа XX века в виде логических схем и таблиц. Отдельно выделен понятийный аппарат по истории ХМАО – Югры. Изложенный материал мог активно применяться при выполнении олимпиадных заданий и способствовать выработке у учащихся навыков научно-исследовательской деятельности.

Ситуация с местом региональной истории значительно изменилась в 2011 г. В редакции закона РФ «Об образовании», вступившей в силу 1 января 2011 г., нет понятий «национально-региональный» и «этнокультурный» компоненты содержания образования. В концепции ФГОС общего образования есть пункт 2.2. «Структура компонентов государственных стандартов общего образования», но концепция не подразумевает выделения региональных, национальных или этнокультурных компонентов содержания образования (учебного плана). В концепции предполагается учет типа и вида образовательного учреждения, индивидуальных образовательных потребностей и запросов обучающихся, но нет перечисленных понятий. Механизмом учета образовательных потребностей названы «учебный план, рабочие программы учеб-

ных курсов, предметов, дисциплин (моделей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся» (Цит. по: Место исторического краеведения 2017).

Как можно заметить, из нового закона исчезло упоминание национальных особенностей при разработке и реализации региональных программ развития образования. Стала необходима государственная аккредитация основных образовательных программ и использование только рекомендованных и допущенных федеральной властью.

Между тем региональный компонент в сфере исторического образования также является образовательной деятельностью, и в сфере его разработки, и при его внедрении, и при обеспечении методическими пособиями и учебной литературой. Но по новому закону об образовании разрешение такой деятельности, использование пособий и учебников, а также контроль над ней теперь находятся исключительно в руках федеральной власти. В связи с этим региональный компонент во многом остается «на задворках» системы исторического образования.

Вместе с тем, поскольку в новом законе было заявлено, что будет соблюдаться преемственность образовательных программ различных уровней и направленности, а также федеральных государственных образовательных стандартов, на практике и по сей день существуют региональные программы и предметы на разных уровнях образования в рамках его регионального компонента.

Следовательно, на данном этапе курс региональной истории реализовывался повсеместно: во всех общеобразовательных школах и средних специальных учебных заведениях. Однако, за указанный период не было создано новых средств обучения по региональной истории. Курс нуждался в иллюстративном материале, прежде всего в исторических картах. Не было создано и пособий для учителей, направленных на организацию исследовательской деятельности учащихся в рамках истории региона.

Было очевидно, что внедрение регионального компонента в курс истории в школе во многом определяется не только существующими стандартами и нормами законодательства, но также разработанными методическими программами и рекомендациями, ориентированными на степень изученности и исследованности

вопроса, как в российской исторической науке, так и в региональных исследованиях (Вяземский 2012).

Вместе с тем, нельзя не отметить, что для указанного этапа характерно состояние, когда региональный компонент пока еще не приобрел в субъектах РФ единой, соотнесенной с федеральным компонентом структуры. Поэтому разработка модели построения и реализации регионального компонента остается актуальной, но довольно сложной и трудоемкой задачей. Причем сложной не столько в педагогическом, сколько в административно-политическом аспекте. Надо полагать, что именно эти проблемы помешали разработать и одобрить модель построения регионального компонента в российской системе образования.

Современный этап (2012–2017 гг.) – кризисные явления, исчезновение курса из учебных планов многих школ, отказ от преподавания, необходимость разработки региональной модели исторического образования и подготовки нового учебника.

Состояние с преподаванием истории ХМАО в школе на данном этапе существенно изменилось и не в лучшую сторону. В эти годы вопрос преподавания региональной истории в округе поднимался д.и.н., профессором Л.В. Алексеевой на многочисленных конференциях, а также в форме обращений к губернатору, председателю Думы, в департамент образования и молодежной политики ХМАО – Югры.

Региональные ученые в эти годы представили новые труды в помощь учителю истории. В 2012 г. увидела свет рабочая тетрадь к учебнику «История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней» для учащихся 10 и 11 классов (Цысь и др. 2012). Данная работа позволила не только облегчить труд учителя, повысить качество изучения истории ХМАО, заинтересовать учащихся познавательными заданиями по истории округа, но и в значительной мере стала показателем актуальности изучения региональной истории в ХМАО – Югре. Рабочая тетрадь тесно связана по содержанию с учебником «История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней». Творческие задания рабочей тетради помогают учащимся осваивать исторические знания от базового до углубленного уровня сложности, что, безусловно, соответствует современным требованиям качест-

ва образования. Кроме этого, работа с данным пособием помогает развивать ключевые предметные и личностные компетенции учащихся, изучающих данный курс.

В 2012 г. было опубликовано и дополненное учебно-методическое пособие Мазурова Б.Ф., Семенова А.Н., Мазуровой Е.Г. и Литвиченко Т.А. «История Ханты-Мансийского автономного округа XX век в схемах и таблицах» (Мазуров и др. 2012). Это пособие выполнено на достаточно высоком профессиональном уровне и отражает необходимость трансформации преподавания курса истории ХМАО. Проект задумывался авторами в подобной форме давно. В последнее десятилетие стали популярными вопросники, задачки, тесты подготовительного характера. Схемы и таблицы – лишь один из множества возможных методических приемов по организации познавательной деятельности, направленной на изучение региональной истории. При этом основополагающим в учебной деятельности является текст учебника «История Ханты-Мансийского автономного округа с древнейших времен и до наших дней». В представленном учебно-методическом пособии «История Ханты-Мансийского автономного округа – Югры XX век в схемах и таблицах» изложена история автономного округа XX столетия, как и в предыдущем издании 2010 г. Материал в пособии изложен по проблемно-хронологическому принципу, что позволяет при его изучении активно применять данные региональной исторической прессы, результаты региональных научно-практических конференций и др. Пособие содержит как теоретический материал по различным блокам (экономика, социальная сфера, духовная жизнь и т.д.), так и приложения с различными статистическими данными, диаграммами, таблицами, позволяющими при анализе данного материала учащимися развивать критическое мышление и расширять кругозор школьников.

В условиях нового этапа модернизации системы школьного исторического образования, обусловленного разработкой Концепции нового УМК по отечественной истории и принятием историко-культурного стандарта (ИКС 2015), 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 ис-

торико-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 многонациональный и поликонфессиональный состав населения страны как важнейшую особенность отечественной истории.

В соответствии с этой концепцией в настоящее время готовится единый государственный курс преподавания российской истории, а также единый учебник, отвечающий целям и задачам такого курса. Это может привести к унификации местных региональных курсов истории и стандартизации учебной литературы регионального исторического компонента исторического образования, как в целом по стране, так и в Ханты-Мансийском автономном округе в частности. Однако исчезновение из нормативных документов обязательного преподавания курса региональной истории многими директорами школ было истолковано так, что теперь можно освободить часы в учебном плане под более важные дисциплины.

Стоит отметить, что в проекте историко-культурного стандарта 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 (ИКС 2015).

Курс преподается почти 17 лет, но в настоящее время наблюдается негативная тенденция, характеризующаяся в ряде школ округа отменой данного предмета вовсе, а в некоторых – ограничением его преподавания лишь в 10 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 оха-

рактирована положительно, что не раз подчеркивала Л.В. Алексеева (Алексеева 2016а). Для Ханты-Мансийского автономного округа – Югры проблема истории, современного состояния и трансформации регионального компонента школьного исторического образования является достаточно актуальной в связи с тем, что к настоящему времени создана значительная научная база, опираясь на которую можно осветить прошлое региона на всех уровнях изучения школьного курса истории.

Нормативные документы регионального уровня не регулируют вопрос с преподаванием региональной истории. Теперь каждая школа, по усмотрению администрации решает сама: быть или не быть истории ХМАО. Поэтому, учитывая некоторые особенности региона, приходится констатировать, что не все руководители образовательных учреждений понимают значение курса в образовании школьников, а необходимость подготовки учащихся к ЕГЭ и вовсе свела на нет некоторые попытки по сохранению курса в учебных планах многих школ. Однако, справедливости ради заметим, что в начальной школе проходит экспериментальную проверку курс «Югра – мое наследие», призванный с позиций этнокультурной направленности, реализации основной образовательной программы с учетом региональной и этнокультурной составляющей общего и дополнительного образования во 2–4 классах познакомить учащихся с экологией и культурой коренных малочисленных народов Севера. В национальных школах округа реализуются также курсы по изучению языка, литературы и культуры ханты и манси. Таким образом, речь идет о программах этнокультурного образования школьников (Алексеева 2016б).

В ХМАО вопросы изучения региональной истории приобрели особую остроту из-за отсутствия региональной модели исторического образования, соответствующего ей современного учебно-методического комплекса. Здесь уместно заметить, что в Нижневарттовском государственном университете изучение региональной истории и методики ее преподавания является важнейшим научным направлением. Заведующий, профессор кафедры истории России Нижневарттовского государственного университета В.В. Цысь разработал проект создания нового учебного пособия «История Ханты-Мансийского округа – Югры», который мог бы

способствовать реализации современных подходов и новых научных знаний о прошлом края.

На окружном педагогическом совещании в августе 2016 г., а также при встрече с кандидатами в депутаты всех уровней, проходившей в сентябре 2016 г. в Нижневартовском государственном университете, Л.В. Алексеева вновь и вновь поднимала вопрос о преподавании региональной и локальной истории в образовательных организациях Югры, о создании нового учебника и подготовке фундаментального научного труда по истории Югры. На данный момент все осталось по-прежнему, т.е. курс региональной истории преподается в тех школах, где это посчитали нужным (а таких меньшинство), и это в регионе, где 90% населения – пришлые, люди, не знающие истории округа, зачастую с ярко выраженным потребительским отношением к краю (Алексеева 2016 а: 123).

В поисках оптимального баланса преподавания региональной и национальной истории учителя, лишённые возможности преподавать отдельный курс истории ХМАО, пытаются проводить уроки по региональной истории в рамках курса отечественной истории. Однако, в условиях ЕГЭ, на региональную историю остается все меньше и меньше времени. Тем не менее, в ряде школ курс преподается, и не только в городах, но и в отдаленных сельских поселениях.

Значительный интерес представляют рабочие программы по региональной истории, подготовленные школьными учителями. Так, Рабочая программа по истории ХМАО для 11-х классов средней общеобразовательной школы, составленная на 2013/2014 учебный год Л.Е. Саликовой, учителем МБОУ СОШ № 25 г. Нижневартовска, рассчитана на изучение истории ХМАО с конца XIX в. до наших дней. Она составлена на основе регионального компонента государственного стандарта общего образования по истории и Примерной программы основного общего образования по истории. В ней представлены ключевые события по истории региона (Саликова 2017).

Программа С.В. Белоногова (с.п. Хулимсунт Березовского района) интересна тем, что содержит требования к образовательным результатам. Автор в ряду предметных результатов выделил следующие:

- знать соотношение истории России и истории родного края, роль и место Югры в отечественной и мировой истории на различных этапах развития;
- знать взаимосвязь природно-географических условий, этнополитических и социокультурных процессов, единство исторического процесса;
- понимать особенности межэтнических контактов на территории Югорской земли, относительную мягкость русской колонизации Сибири;
- знать основные центры угорских раннегосударственных образований, татарских государств, русские города Югры (их основание, социально-экономическая характеристика, достопримечательности);
- иметь представление о культуре и быте народов края, об основных исторических источниках по истории края;
- знать выдающихся общественно-политических деятелей, деятелей науки, искусства и культуры, чья судьба была связана с краем или чья жизнь и творчество проходили на территории округа;
- уметь сопоставлять знания истории родного края с современными проблемами развития округа.

Метапредметные результаты учитель определил так:

- соотносить процессы и события, происходившие на территории, занимаемой округом, с процессами и событиями российской и мировой истории;
- анализировать исторические источники, обобщать исторические факты и явления;
- описывать деятельность известных людей, чья жизнь была связана с развитием Югорской земли;
- работать со специальной исторической литературой, материалами периодической печати;
- составлять план, тезисы, конспект, таблицу.

Личностные результаты, по мнению С.В. Белоногова, должны быть такими:

- использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:
- для определения собственной позиции по отношению к явлениям современной жизни, исходя из их исторической обуслов-

ленности; критического восприятия получаемой извне социальной информации;

соотнесения своих действий и поступков окружающих с исторически возникшими формами социального поведения;

осознания себя как представителя исторически сложившегося гражданского, этнокультурного, конфессионального сообщества, гражданина России, как частицы малой Родины – Югры (Белоногов 2017).

Эти примеры свидетельствуют о том, что квалифицированные педагоги хорошо понимают место региональной истории в образовании школьников, формируют содержание и его освоение с учетом современных требований, изложенных в ФГОС.

Перспективным средством реализации содержания национально-регионального компонента содержания общего образования является внеурочная деятельность. При изучении истории России предполагается обращение учащихся к материалу по региональной истории, в котором представлен пласт исторического знания, богатый наглядной и яркой информацией и потому выразительный и интересный для школьников. Предполагается, что в рамках курса «История России» часть учебного времени отводится на изучение региональной и локальной истории (количество таких часов в конкретных темах является вариативным, поскольку определяется для отдельных регионов в связи с наиболее значимыми этапами их истории). Следует подчеркнуть, что в целом речь идет о многоуровневом рассмотрении истории государства и населяющих его народов, истории региона, города, села, семьи. Это способствует решению приоритетных образовательных и воспитательных задач: развитию интереса школьников к прошлому и настоящему родной страны, осознанию своей гражданской и социальной идентичности в широком спектре, включающем этнонациональные, религиозные и иные составляющие, развитию исторической памяти и воспитанию патриотизма, гражданственности.

Изучение опыта преподавания 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.

Между тем ученые Югры активно продолжают изучать историю округа. Основное внимание при исторических исследованиях ХМАО уделяется изучению отдельных аспектов развития региона. Историки продолжают изучать главным образом экономическую историю, роль населения муниципалитетов округа в истории России, этнографические и археологические аспекты истории ХМАО. А обобщающего научного труда, посвященного именно истории ХМАО, до сих пор нет. Хотя буквально в последнее время при непосредственном внимании губернатора (уж не знаем, что на это повлияло) предпринята попытка Общественного совета приступить к разработке проекта «Югра многовековая», предусматривающего подготовку нового учебника по истории округа и создание многотомной истории Югры. Будем надеяться, что в Югре в ближайшее время появится новый учебник по региональной истории для школьников и директорский корпус не окажется перед выбором: изучать или не изучать, а приложит все усилия для познания школьниками истории края.

Список источников и литературы

1. *Алексеева Л.В., Святченко И.В.* 2016а. О теоретико-методических подходах к организации изучения школьниками региональной истории. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». № 12, 50.

2. *Алексеева Л.В., Святченко И.В.* 2016б. Региональная история в системе школьного исторического образования России: нормативные аспекты // Интернет-журнал «Мир науки». Т. 4, № 6 // <http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN616.pdf>

3. *Алексеева Л.В.* 2016. Современные теоретико-методологические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС // Актуальные проблемы преподавания истории в обра-

зовательных организациях различных типов. Кол. моногр. / Под ред. Л.В. Алексеевой. Ч. 3.

4. *Вяземский Е.Е.* 2012. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: Дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. № 4 // <http://www.pmedu.ru>. (2016. 22 июня)

5. Историко-культурный стандарт. 2015 // Концептуальные основы историко-культурного стандарта // минобрнауки.рф/documents/3483 (2016. 19 сентября)

6. История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до конца XX века: Хрестоматия.1999 / Гл. управление по общему и профессиональному образованию Администрации ХМАО. УрГУ. НПМП «Волот»; общ. ред., предисл., коммент. Д.А. Редин, А.Т. Шашков; сост. Н.Н. Баранов, В.К. Белобородов, С.В. Горшков, Н.А. Миненко, Н.Б. Патрикеев, Н.Н. Попов, Д.А. Редин, Г.В. Черкашин, А.Т. Шашков. Екатеринбург: «Волот».

7. История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней: Программа курса для учащихся средней (полной) школы. 1999 / Гл. управление по общему и профессиональному образованию Администрации ХМАО. УрГУ. НПМП «Волот»; отв. ред. Д.А. Редин; сост. Н.Н. Баранов, С.В. Горшков, А.П. Зыков, С.Ф. Кокшаров, Н.А. Миненко, Н.Б. Патрикеев, Н.Н. Попов, Д.А. Редин, Г.В. Черкашин, А.Т. Шашков. Екатеринбург: «Волот».

8. История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней: Учебник для старших классов. 2000 / Правительство ХМАО. НПМП «Волот»; отв. ред. Д.А. Редин; авт. коллектив: Н.Н. Баранов, С.В. Горшков, А.П. Зыков, С.Ф. Кокшаров, Н.А. Миненко, Н.Б. Патрикеев, Н.Н. Попов, Д.А. Редин, Г.В. Черкашин, А.Т. Шашков. Екатеринбург: «Волот».

9. *Казакова Н.С.* 2007. Поурочное планирование по истории Ханты-Мансийского автономного округа с древности до конца XIX века: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск: Изд-во НГТУ.

10. *Киселев А.Г., Ершов М.Ф.* 2006. Методические материалы по отечественной истории и истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Ханты-Мансийск: Изд-во ЮГУ // <http://splanet.ru/paper/r1-318880.php> (2017. 23 февр.)

11. *Мазуров Б.Ф.* 2010. История Ханты-Мансийского автономного округа XX век в схемах и таблицах: Учеб.-метод. пособие по региональной истории / Б.Ф. Мазуров, Т.А. Литвиченко. Ханты-Мансийск: РИО ИРО.

12. Мазуров Б.Ф., Семенов А.Н., Мазурова Е.Г., Литвиченко Т.А. 2013. История Ханты-Мансийского автономного округа: конец XX – начало XXI века. Ханты-Мансийск.
13. Место исторического краеведения в современном школьном историческом образовании // http://mobile.studbooks.net/619280/istoriya-mesto_istoricheskogo_kraevedeniya_sovremennom_shkolnom_istoricheskomo_obrazovanii (24.02.2017)
14. Научно-педагогическая лаборатория «Волот» // <http://hist.ignii-urfu.ru/volot/personal.htm> (2017. 24 февр.)
15. Основное содержание курса // Сайт школы № 25 г. Нижневартовска // dropdoc.ru/doc/473417/osnovnoe-soderzhanie-kursa---sajt-shkoly-N25-g.nizhnevartovska. (2015. 15 августа)
16. Рабочая учебная программа по курсу «История ХМАО – Югры» в 10-11 классах в средней школе // семенбелогонов.рф/d/1211291/d-gurpoistoriikhmao-yugry10-11kl.docx (2017 24 февр.)
17. Распоряжение от 31 августа 2005 года № 458-ПП // Ханты-Мансийский автономный округ – Югра // docs.pravo.ru/document/view/12884256/8501667/ (2016. 23 июня)
18. Ромбандеева Е.И. 1993. История народа манси (вогулов) и его духовная культура. Сургут.
19. Сенгенова Л.А., Мирошниченко Н.П. 2007. Методическое пособие к учебнику «История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней». Тюмень.
20. Цысь В.В., Кириллова Л.П. 2013. Рабочая тетрадь к учебнику «История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней». Ханты-Мансийск.
21. Шаилов А.Т. 2000. Княжеские династии обских угров в XV–XVII вв. // Северный регион: экономика и социокультурная динамика: Сб. тез. к Всероссийской науч. конф. / Под ред. В.В. Мархинина, Г.И. Назина. Сургут.

References

1. Alekseeva L.V., Svyatchenko I.V. 2016a. About theoretical and methodological approaches to studying the region's history. Modern science: actual problems of theory and practice. Series "Humanities". No. 12, 50.
2. Alekseeva L.V., Svyatchenko I.V. 2016b. Regional history in the system of school historical education in Russia: legal aspects // Internet magazine "World of science". Vol. 4, No. 6 // <http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN616.pdf>
3. Alekseeva L.V. 2016. Modern theoretical and methodological approaches to the study of the regional history in the context of GEF // Actual prob-

lems of history teaching in educational institutions of various types. Col. Monogr. / Ed. by L.V. Alekseeva. Part 3.

4. *Vyazemsky E.E.* 2012. National-regional component of General historical education in the Russian Federation: a Discussion of approaches // Problems of modern education. No. 4 // www.pmedu.ru. (2016. June 22)

5. Historical-cultural standard. 2015 // Conceptual framework the historical and cultural standard / The Ministry of education.RF/documents/3483 (19.09.2016)

6. The history of Khanty-Mansi Autonomous Okrug from antiquity to the late twentieth century: a reader. 1999 / GL. management for General and professional education of administration of Khanty-Mansiysk. USU. NPMP "Volot"; general ed., pref., comments. D.A. Redin, A.T. Shashkov; comp. N.N. Baranov, V.K. Beloborodov, S.V. Gorshkov, N.A. Minenko, N.B. Patrikeev, N.N. Popov, D.A. Redin, G.V. Cherkashin, A.T. Shashkov. Yekaterinburg: "Volot".

7. The history of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug from antiquity to the present day: the course for secondary (full) schools. 1999 / GL. management for General and professional education of administration of Khanty-Mansiysk. USU. NPMP "Volot"; ed. edited by D.A. Redin; comp. N.N. Baranov, S.V. Gorshkov, A.P. Zykov, S.F. Koksharov, N.A. Minenko, N.B. Patrikeev, N.N. Popov, D.A. Redin, G.V. Cherkashin, A.T. Shashkov. Yekaterinburg: "Volot".

8. The history of Khanty-Mansi Autonomous Okrug from ancient times to our days: Textbook FOR the senior classes. 2000 / Government of KHMAO. NPMP "Volot"; ed. edited by D.A. Redin; ed. coll.: N.N. Baranov, S.V. Gorshkov, A.P. Zykov, S.F. Koksharov, N.A. Minenko, N.B. Patrikeev, N.N. Popov, D.A. Redin, G.V. Cherkashin, A.T. Shashkov. Ekaterinburg: "Volot".

9. *Kazakova N.S.* 2007. Lesson plan on the history of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug hectares from antiquity to the late nineteenth century: textbook.-method, the grant / N.S. Kazakov. Nizhnevartovsk: publishing house of NGGU.

10. *Kiselev A.G., Ershov M.F.* 2006. Training materials on domestic history and the history of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra. Khanty-Mansiysk, Russia: publishing house of the SOUTH. <http://splanet.ru/paper/r1-318880.php> (2017. Feb. 23)

11. *Mazurov B.F.*, 2010. The history of Khanty-Mansi Autonomous Okrug of the twentieth century: textbook on regional history / B.F. Mazurov, T.A. Litvichenko. Khanty-Mansiysk.

12. *Mazurov B.F., Semenova A.N., Mazurova E.G., Litvichenko T.A.* 2013. The history of Khanty-Mansi Autonomous Okrug: the end of XX – beginning of XXI century. Khanty-Mansiysk.

13. The place of local history in modern school history education // http://mobile.studbooks.net/619280/istoriya/mesto_istoricheskogo_kraevedeniya_sovremennom_shkolnom_istoricheskom_obrazovanii (2017. 24 Febr.)
14. Scientific-pedagogical laboratory "Volot" // <http://hist.igni.urfu.ru/volot/personal.htm> (2017. 24 Febr.)
15. The main content of the course // Website of the school № 25 of the city of Nizhnevartovsk // dropdoc.ru/doc/473417/osnovnoe-soderzhanie-kursa-sajt-shkoly-N25-g.nizhnevartovska. (2015. August 15)
16. Curriculum for the course "History of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra" in grades 10-11 in secondary school // семенбелогов.рф/d/1211291/d/ruppoistoriikhmao-yugry10-11kl.docx (24.02.2017)
17. The order of 31 August 2005 No. 458-RP / The Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra // docs.pravo.ru/document/view/12884256/8501667/ (23.02.2016)
18. *Rombandeeva E.I.* 1993. The history of the people of the Mansi (Voguls) and his spiritual culture. Surgut.
19. *Sengepova L.A., Miroshnichenko N.P.* 2007. A study guide to the textbook of "History of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug from ancient times to our days". Tyumen.
20. *Tsys V.V., Kirillova L.P.* 2013. Workbook to the textbook "History of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug from ancient times to our days". Khanty-Mansiysk.
21. *Shashkov A.T.* 2000. Princely dynasty obschaga in the XV–XVII centuries // Northern region: Economics and sociocultural dynamics: Coll. proc.to the all-Russian scientific conf. / Under the editorship of V.V. Markhinin, G.I. Nazina. Surgut.

ГЛАВА 4

УДК 373.1

О.А. Бытко

К ВОПРОСУ О СТЕПЕНИ ИЗУЧЕННОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.А. Бытко

ABOUT DEGREE OF RESEARCH IN RUSSIAN SCIENCE PROBLEMS OF MAKING ELECTIVE COURSES IN SCHOOLS

Аннотация. В статье дана характеристика процесса становления элективных курсов как компонента профилизации старшей школы. Автором отмечены проблемы, с которыми столкнулись учителя и администрация школ при внедрении элективов, показаны пути их преодоления. Выявлены этапы разработки курсов и условия их успешной реализации.

Ключевые слова: профильная школа; дифференциация образования; углубленное изучение предмета, элективный курс.

Сведения об авторе: Бытко Ольга Александровна, Нижневартковский государственный университет, кафедра истории России, магистрант.

Контактная информация: г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3Б; тел. 89821985276, e-mail: koa94-72@mail.ru

Abstract. The article provides a description the formation's process of elective courses as the important part of high school's profiling. The author has noted the problems, faced by teachers and school administrations in implementing electives, and chosen ways to overcome it. It was able to identify the stages of course development and the conditions for their successful realization.

Keywords: profile school; differentiation of education; advanced study of the subject, elective courses.

About the author: 1st year student of Master's degree programme, the Department for Document Science and General History, NVSU.

Особенностью российской образовательной политики в начале XXI в. стал курс на профилизацию старшей ступени школьного образования. Согласно принятой в 2002 г. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. система профильного обучения подразумевала ориентацию на индивидуализацию и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда (http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html). В том же году была принята и Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Согласно этому документу переход к профильному обучению преследовал следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» (<http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.htm>).

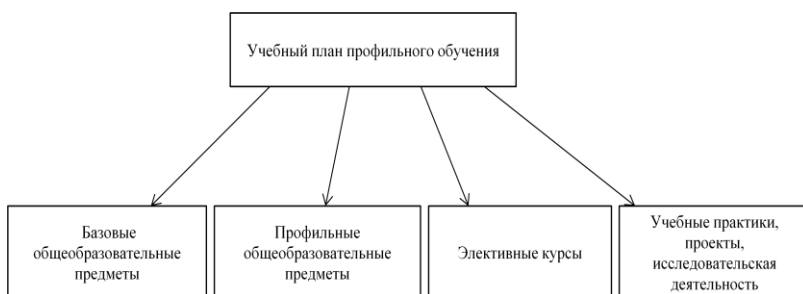
Одним из способов дифференциации содержания образования стали элективные курсы. В Письме Министерства образования РФ «Об элективных курсах в профильном обучении» эти занятия были определены как курсы по выбору в старшей школе, отличие которых от факультативных курсов состояло в обязательности их посещения школьниками (Профильная школа 2003: 3–4). Таким образом, в 2002–2003 гг. была сформирована нормативно-правовая база, определены основные направления предстоящей профилизации.

За истекший период учеными, методистами и учителями был накоплен богатый опыт разработки и реализации элективных курсов, в том числе по истории. Результаты изучения проблемы про-

филизации старшей ступени школы, включая и элективные курсы, опубликованы на страницах многих педагогических журналов, в числе которых созданный в июле 2003 г. научно-методический журнал «Профильная школа».

Схематично место элективных курсов в системе школьного образования можно представить следующим образом (см. схему) (Ермаков 2004: 101–107):

Схема



Первые три части учебного плана (базовые и профильные предметы, а также элективные курсы) имеют следующее соотношение объема учебного времени: 50:30:20%. Таким образом, элективным курсам была отведена важная часть содержания профильного образования. Однако, как показала практика, процентное соотношение базовых, профильных предметов и элективных курсов нередко нарушается. Доля часов, отводимых учебными планами на изучение элективных курсов, как правило, незначительна: в лучшем случае – 15-18%, как правило – 9-11% (Профильная школа 2006: 25).

Несмотря на определение роли элективов, их места в образовательном процессе, подготовка к их реализации вызывала много вопросов. Кто должен разрабатывать элективные курсы? Будут ли изданы для них специальные учебно-методические комплексы? Каким требованиям должны соответствовать элективные курсы? Поискам ответов на эти и многие другие вопросы посвящалось немало статей как в центральных, так и в региональных периодических изданиях.

В мае 2003 г. в столице прошла научно-практическая конференция «Профильное обучение в Москве: опыт, проблемы, перспективы», на которой были намечены основные направления реализации элективных курсов. В соответствии с задачей профилизации – «создать такие условия в школах, чтобы каждый ученик нашел себя, понял, к какой сфере деятельности он склонен и наиболее способен» (Клёнова 2003: 106), ключевой направленностью элективных курсов стала профориентационная (особенно в 9 классе, после которого школьнику предстоит выбрать профиль). Однако это не являлось единственной задачей элективов. Элективные курсы могут быть посвящены углубленному изучению профильного предмета, поддержанию базового учебного предмета либо освещению областей деятельности, выходящих за рамки традиционных школьных предметов (Воронина 2006: 23). Как справедливо отметил директор Центра педагогики М. Монтессори К.Е. Сумнительный, последний вид элективных курсов – единственный, который работает на идею индивидуализации обучения (Сумнительный 2006: 132).

После первичного теоретического осмысления проблемы внедрения элективных курсов в школы было запланировано проведение эксперимента по предпрофильной подготовке в десяти регионах России, который прошел в пилотном режиме в 2003–2004 учебном году. В эксперименте участвовали как московские, так и региональные учебные заведения Кемеровской, Челябинской областей, Краснодарского края и др. Для обеспечения качественного проведения эксперимента директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образования были даны рекомендации (Пинский 2003), в которых содержались основные аспекты предпрофильной подготовки: ее значение, цель, задачи. Недостаток данных рекомендаций заключался в том, что они не давали конкретных указаний по организации предпрофильной подготовки и разработке курсов по выбору. В условиях ограниченного времени и отсутствия опыта подобной работы разработка курсов стала преимущественно предметом деятельности учителей (Хлопова 2004: 94).

Опыт экспериментальной работы был обобщен в 2004 г.: педагогам дали методические рекомендации, в частности, по разработке и оформлению программ элективных курсов, способам

оценивания достижений учеников на курсах по выбору. Учителя, участвовавшие в эксперименте, отметили такие положительные аспекты введения элективов, как возможность лучше узнать детей, выйти за рамки учебного курса, создать для учащихся условия для осмысленного выбора профиля обучения. Среди отмеченных проблем – психологическая неподготовленность учащихся к выбору профиля (девятиклассники в большинстве случаев выбирали курсы по русскому языку и математике – предметам, по которым им предстоит сдавать экзамены), отсутствие специальной и методической литературы, посвященной элективным курсам (Сафонов 2005: 218).

Проблема отсутствия дидактических материалов являлась сквозной для публикаций, посвященных теме элективных курсов. За их неимением учителям предлагалось в качестве учебной литературы использовать пособия по факультативным курсам, материалы для кружковой работы, научно-популярную литературу, справочные издания (Зубкова 2005: 155). Постепенно эта проблема решалась, так, уже к 2006 г. при поддержке Национального фонда подготовки кадров были разработаны УМК по элективным курсам, но их тираж (3-5 тыс. экземпляров) был явно недостаточным. К настоящему моменту учителя истории имеют в распоряжении множество сборников элективных курсов (Аксёнова и др. 2012; Федорова, Кузнецова 2008; Дорожкина 2010), что несколько упрощает задачу учителя.

Отметим, что в литературе нет однозначного ответа на вопрос, кто же должен заниматься разработкой курсов. Одни авторы считают, что «принципиально важным моментом является разработка программ элективных курсов самими учителями» (Алексеева и др. 2009: 11), другие, напротив, настаивают на том, что «задача учителя – учить», а созданием учебных курсов должны заниматься ученые-педагоги и методисты (Ермаков 2007: 162). Авторы учебного издания «Элективные курсы в профильном обучении» обращают внимание на то, что «любой элективный курс – авторский» (Министерство образования РФ – Национальный фонд подготовки кадров 2004), т.е. даже если учитель будет использовать готовый УМК, он все равно будет вносить в программу изменения, связанные с уровнем подготовки учеников, наличием тех или иных средств обучения в школе, личными интересами.

Было очевидно, что во второй половине первого десятилетия 2000-х гг. не удалось полностью обеспечить самостоятельность выбора учащимися профиля обучения, а вместе с ним и элективных курсов. Ведь администрация школы вынуждена была исходить из имеющихся условий материально-технической базы, наличия квалифицированных кадров, поэтому определяла два-три профиля обучения, в каждом из которых обязателен набор элективных курсов, и распределяла школьников по этим классам (Тахтамышева 2006: 50). В результате анкетирования, проведенного Новомосковским филиалом Университета Российской академии образования в Тульской области, в 2007 г. возможность выбрать элективные курсы имели 28,9% учащихся, для 7,5% «выбор» был сделан учителями и школьной администрацией. Большая часть учеников перед началом учебного года не имела информации об элективах (Ермаков 2007: 160).

Не оправдала себя ключевая цель введения элективных курсов – профориентация школьников. Анкетирование, проведенное в 2009 г., показало, что профессиональное самоопределение в процессе изучения элективов отметило лишь 1,8% девятиклассников, а учащиеся 10-11 классов не упомянули этот аспект вообще. Среди причин выбора элективных курсов – углубление знаний (28%), поступление в вуз (16%) и успешная сдача экзаменов (9%) (Ермаков 2009: 37).

Помимо стимула успешного окончания школы на выбор того или иного элективного курса учащимися влияют следующие факторы (Черникова 2005: 16):

1. Прагматическая направленность полученных знаний, возможность применять их в повседневной жизни;
2. Неоднозначная трактовка учебного материала среди ученых, возможность для открытого обсуждения;
3. Ориентация на вузовское обучение, как в сложности материала, так и в формах работы;
4. Вариативные по сложности задания;
5. Личность учителя.

Опыт разработки элективных курсов, внедрения их в образовательный процесс требовал профессиональной экспертизы. В педагогической науке разработан порядок проведения экспертизы

элективных курсов, которая должна включать следующие стадии (Харламова 2007: 93):

1. Изучение программы разработанного курса на школьном уровне;
2. Экспертиза содержания программы специалистами методического кабинета Управления образования города и руководителями городских методических объединений учителей;
3. Внешняя экспертиза, которую проводят специалисты кафедр вуза.

В настоящее время большинство публикаций на тему элективов ориентированы на практику: в них даются рекомендации по составлению программы элективных курсов, требованиям, предъявляемым к ним. Все чаще в научно-педагогических журналах публикуются программы элективов.

В то же время в литературе, посвященной изучаемой теме, звучит и идея неприятия процесса профилизации старшей школы, ярко выраженные негативные оценки этого явления. В частности, ряд авторов считают, что сама идея всеобщего профильного обучения практически нереализуема в России, где 70% школ находятся в сельской местности (Кузьменко и др. 2005: 115). Тем не менее, профилизация и элективные курсы как важный ее компонент на сегодня являются свершившимся фактом. Будут ли разрабатываемые курсы полезны для учащихся, во многом зависит от учителя, изучившего опыт их внедрения и литературу, посвященную этой теме, являющегося специалистом в предлагаемом для школьников курсе.

Список источников и литературы

1. *Алексеева Г.И., Николаева А.Д., Попова Н.Г.* 2009. Региональная методическая система профильного обучения // Профильная школа 4, 8–13.
2. *Воронина Г.А.* 2006. Виды элективных курсов в профильном обучении // География в школе 7, 23–24.
3. *Дорожкина Н.И.* 2010. Элективные курсы по истории: 8–11 классы. М., 224 с.
4. *Ермаков Д.С.* 2009. Организационно-педагогические проблемы разработки и изучения элективных курсов // Профильная школа 3, 36–41.
5. *Ермаков Д.С.* 2004. Профильное обучение: проблемы и перспективы // Народное образование 7, 101–107.

6. *Ермаков Д.С.* 2007. Течения и «подводные камни» в море элективных курсов // Народное образование 1, 155–161.
7. *Зубкова Т.А.* 2005. Организация курсов по выбору в рамках предпрофильной подготовки школьников // Вестник Пермского ун-та 1, 150–162.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 09.02.2017)
9. Концепция профильного обучения (утверждена Приказом Министра образования № 2783 от 18.07.2002 г.) // <http://www.eidos.ru/-journal/2002/0920.htm> (дата обращения: 09.02.2017)
10. *Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Рыжова О.Н.* 2005. О модернизации образования в России // Педагогика 3, 107–116.
11. *Клёнова Н.* 2003. Как подготовить школу к профильному обучению // Народное образование 7, 106–114.
12. Письмо Минобразования РФ от 13.11.2003 г. № 14-51-277/13 «Об элективных курсах в профильном обучении» // Профильная школа. 2003. № 3. С. 3–4.
13. Результаты анализа учебных планов школ, участвующих в эксперименте по введению профильного обучения. 2006 // Профильная школа 2, 24–27.
14. *Сафонов Г.* 2005. Элективные курсы в профильных классах // Народное образование 6, 213–219.
15. *Сумнительный К.Е.* 2006. Профиль спасения? // Народное образование 8, 129–142.
16. *Тахтамышева Г.Ч.* 2006. Проблемы организации профильного обучения // Профильная школа 6, 50–52.
17. *Харламова И.* 2007. Предпрофильная подготовка: что показал эксперимент? // Народное образование 7, 92–95.
18. *Хлопова Т.П.* 2004. Эксперимент считаем жизненно важным // Народное образование 1, 91–96.
19. Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы. 2003 / Руководитель проекта А.А. Пинский. М.
20. *Черникова Т.В.* 2005. Методические рекомендации по разработке и оформлению программ элективных курсов // Профильная школа 5, 11–16.
21. Элективные курсы в профильном обучении. 2004 / Министерство образования РФ – Национальный фонд подготовки кадров. М.: Вита-Пресс, 144 с.

References

1. *Alekseeva G.I., Nikolaeva A.D., Popova N.G.* 2009. Regional methodical system of profile education // Profile school 4, 8–13.
2. *Voronina G.A.* 2006. Forms of elective courses for profile education // Geography at school 7, 23–24.
3. *Dorozhkina N.I.* 2010. Elective courses in history: grades 8–11. M.
4. *Ermakov D.S.* 2009. Problems of development and studying of elective courses // Profile school 3, 36–41.
5. *Ermakov D.S.* 2004. Profile education: problems and prospects // Public education 7, 101–107.
6. *Ermakov D.S.* 2007. Directions and hidden obstacles in great variety of elective courses // Public education 1, 155–161.
7. *Zubkova T.A.* 2005. Organization of elective courses in pupil's preprofile studying // Journal of Perm State University 1, 150–162.
8. Modernization's concept of Russian education before 2010 // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
9. The concept of profile education // <http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.htm>
10. *Kuzmenko N.E., Lunin V.V., Ryzhova O.N.* 2005. About school modernization in Russia // Pedagogics 3, 107–116.
11. *Klenova N.* 2003. How to prepare schools to profile education // Public education 7, 106–114.
12. About elective courses in profile education. 2003 // Profile school 3, 3–4.
13. The results of analysis of the educational plans of schools participating in the experiment on the introduction of profile education. 2006// Profile school 2, 24–27.
14. *Safonov G.* 2005. Elective courses in profile classes // Public education 6, 213–219.
15. *Sumnitelny K.E.* The profile of salvation? 2006 // Public education 8, 129–142.
16. *Takhtamysheva G.C.* 2006. The problems of profile education's organization // Profile school 6, 50–52.
17. *Kharlamova I.* 2007. Results of preprofile experiment // Public education 7, 92–95.
18. *Khlopova T.P.* 2004. Educational experiment is very important // Public education 1, 91–96.
19. The goals, content and organization of pre training in the graduating classes of the basic school. 2003 / A.A. Pinsky. M.
20. *Chernikova T.V.* 2005. Guidelines for the development and execution of programs of elective courses // Profile school 5, 11–16.
21. Elective courses in profile education. 2004 / Ministry of Education of Russia. M., 144 p.

ГЛАВА 5

УДК 372.893

В.В. Мошкин, Е.В. Голоднова

ОТРАЖЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

V.V. Moshkin E.V. Golodnova

REFLECTION OF THE CONCEPT «HISTORY TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE» IN THE MODERN METHODOLOGICAL LITERATURE

Аннотация. Готовность современного учителя истории к профессиональной педагогической деятельности – это совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения. В связи с этим статья посвящена актуальной теме для современной парадигмы образования – проблеме формирования профессиональной культуры современного учителя истории. В работе отражены идеи ведущих методистов страны, которые поднимают вопросы значимости личностно-профессионального роста современного педагога, а также определяют основные элементы, составляющие понятие «профессиональная культура учителя истории». Основу методологии работы составляют традиционные методы исследования: теоретические (анализ, синтез, конкретизация, индукция, дедукция, сравнение, классификация, обобщение) и эмпирические (педагогическое наблюдение, анализ и обобщение педагогического опыта). На основе изучения современной научно-методической литературы авторами в работе была предпринята попытка формирования портрета современного учителя истории, обладающего профессиональной культурой. Отдельные положения работы могут быть использованы учителями истории для коррективы своей профессиональной культуры.

Ключевые слова: профессиональная культура учителя; инновационная деятельность; модернизация исторического образования; методическая компетентность; компетентностная модель; исследовательская культура; педагогический имидж.

Сведения об авторах: ¹Мошкин Виктор Викторович, кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания; ²Голоднова Екатерина Викторовна, студентка 1 курса магистратуры кафедры истории России, учитель истории.

Место работы: ¹МБОУ «Зайцевореченская ОСШ»; ²МБОУ СШ № 14.

Контактная информация: ^{1,2}628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3 б; тел. (3466)27 35 10 (деканат), e-mail: roshist@mail.ru

Abstract. Readiness of the modern teacher of history to professional pedagogy is a totality of teacher qualities which define the orientation on development of the own educational work and the ability to identify the actual problems of students' education, find and implement effective ways of solving them. So this article is devoted to the actual theme of the modern paradigm of education – the formation problem of professional culture of the modern history teacher. The work includes ideas of world leading methodologists who take up questions about the importance of personal and professional growth of the modern teacher and define the main elements of the concept "professional culture of the history teacher". The base of this work methodology is consist on traditional methods of investigation. They are theoretic (analysis, synthesis, concrete definition, induction, deduction, comparison, classification, generalization) and empiric (pedagogical observation, analysis and generalization of teacher's experience). On the basis of methodical literature the authors attempted to form a portrait of contemporary history teacher having a professional culture. Certain provisions of the work can be used by history teachers to adjust their professional culture.

Keywords: teachers' professional culture; innovation; modernization of history education; methodical competence; competence model; research culture; pedagogical image.

About the authors: ¹Moshkin Victor Viktorovich, Candidate of Historical Sciences, teacher of history and social science; ²Golodnova Ekaterina Viktorovna, 1-st year student of Master's degree programme, the Department for Document Science and General History, NVSU.

Place of employment: ¹Municipal budgetary general education institution "Zaytsevorechenskaya comprehensive secondary school"; ²Municipal budgetary general education school № 14, teacher of history.

Современная система образования России претерпевает серьезные изменения. В условиях перехода к информационному обществу меняется смысл и сущность исторического образования.

В мире, где быстрыми темпами идет обновление информации, решающим как для индивидуального успеха человека, так и для долгосрочного развития всей страны становится не объем знаний, а умения их использовать. А это, в свою очередь, требует принципиально нового подхода к школьному образованию. Становятся индивидуальными, эмоционально окрашенными образы недавнего исторического прошлого. К тому же они приобретают разную политическую, идейную, нравственную и бытовую направленность. Изучение современной истории предполагает критический анализ противоречивых исторических реалий, обсуждение спорных и открытых вопросов, острые общественно-политические и идейно-нравственные дискуссии, проведение аналогий с практикой и установление связи с современностью.

Модернизация российского образования направлена не только на изменение содержания изучаемых предметов и курсов, но и на изменение подходов к методике преподавания, расширение арсенала методических приемов учителя, активизацию деятельности учащихся в ходе занятия, приближение изучаемых тем к реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поиск путей решения наиболее острых общественных проблем.

Исследования, которые проводятся учеными в школах, показывают, что доминирование репродуктивных подходов создает у половины учащихся безразличное отношение к учению, а у трети – отрицательное отношение. Именно поэтому важно, чтобы ученик не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно найти необходимую информацию, обменяться мнением по определенной проблеме со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить аргументы и контраргументы, играть разнообразные роли.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года впервые была отмечена необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» (Концепция... 2010).

Введение Федерального государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения в образовательных учреждениях усиливает внимание к проблеме готовности педагогических кадров к пониманию и принятию новых целей и

задач образования как реального фактора роста интеллектуального потенциала общества, конкурентоспособной экономики, развития рынка труда и благосостояния народа. Среди наиболее важных направлений модернизации образования – повышение качества педагогических кадров путем вовлечения их в инновационную деятельность по апробации новых методик и педагогических технологий обучения и контролю достижений учащихся.

Готовность учителя к инновационной деятельности – это совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения (ФГОС 2012).

Однако, по словам ведущих методистов, в своей практической деятельности учителя истории уже достаточно долгое время сталкиваются с рядом проблем.

Так, до настоящего времени в массовой педагогической практике не получил должного решения вопрос о соотношении личных и гражданских интересов в преподавании комплекса обществоведческих предметов; в педагогическом сообществе продолжают дискуссии по проблеме соотношения профессиональной свободы учителя и его гражданской ответственности за качество педагогической деятельности, за избранные и пропагандируемые приоритеты и ценности. В российской педагогике применительно к историко-обществоведческому образованию до настоящего времени не решены некоторые теоретические и методологические проблемы (в частности, не найдено оптимальное соотношение теории исторического процесса, методологии истории и дидактики), что затрудняет достижение целостности и эффективности процесса повышения квалификации. До настоящего времени в системах общего среднего, высшего педагогического и дополнительного педагогического образования (повышение квалификации) не найден оптимальный баланс между принципами единства и вариативности (плюрализм) в историческом процессе, а соответственно, и в содержании образования. В российской педагогике применительно к сфере исторического образования одной из недостаточно разработанных проблем является соотношение принципов научности, объективности исторического факта и

ценностного подхода к интерпретации этого факта, включая личный опыт в осмыслении истории (Вяземский 1999: 52).

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. 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 историко-культурного стандарта, включая учебники в электронной форме (Вяземский 2012: 22).

В связи с этим передовое историческое сообщество пришло к выводу, что простое увеличение в школьном расписании часов на изучение истории или возвращение к линейной структуре общего исторического образования не гарантируют эффективного освоения новых реалий социокультурного и образовательного пространства. Необходимо привнести новые акценты в подготовку преподавателей истории, придать этому процессу открытый, творческий, критический и рефлексивный характер (Стрелова и др. 2012: 46).

В ряде проблем современного исторического образования наиболее актуальной на наш взгляд является проблема формирования профессиональной культуры современного учителя истории, в частности, основной ее составляющей – методического образования.

Наиболее глубоко, на наш взгляд, данная проблема была рассмотрена в статье Л.В. Алексеевой «О проблеме методической компетентности учителя истории» (Алексеева 2014: 36). Многолетняя работа автора в вузе и преподавание методических дисциплин студентам-историкам, а также работа в системе повышения квалификации учителей истории Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов позволила автору выделить несколько уровней методического образования учителей: 1) уровень неосознанной методической некомпетентности; 2) уровень осознанной методической некомпетентности; 3) уровень осознанной методической компетентности (Алексеева 2014: 36).

По утверждению автора, большинство педагогов демонстрируют первый уровень (более 50%). Для них характерно незнание

теорий, концепций, классификаций методов и форм обучения, в том числе они не знают теории урока; вульгаризировано применяют некоторые новые технологии и т.д. Учителя второго уровня осознают, что не знают нормативных документов, концепции профильного обучения, испытывают затруднения в разработке рабочих программ, руководстве учебно-исследовательской и проектной деятельностью учащихся (около 35%), и лишь 5–10% учителей истории являются специалистами, способными творчески планировать и осуществлять учебный процесс (3 уровень) (Алексеева 2014: 37).

В связи с этим возникают вопросы: Каким должен быть современный учитель истории? Какие составляющие элементы формируют его профессиональную культуру в условиях модернизации образования?

Профессиональную культуру учителя составляет совокупность общей культуры личности учителя и его профессиональных знаний по всем направлениям педагогической деятельности, умения применять эти знания на практике (Ситник 2007: 15).

Профессиональная культура учителя рассматривается в педагогической литературе как системное образование, представляющее собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на творческую самореализацию в разнообразных видах педагогической деятельности (Исаев 2004: 25).

Происходящие перемены в системе образования изменили и функции учителя истории. Сегодня учитель не передает знания и опыт учащимся, а раскрывает актуальные и потенциальные возможности обучаемых через организацию учебной, развивающей и воспитательной деятельности.

Целью школьного исторического образования становится не просто передача обучаемым исторического знания, а развитие личности. Для этого нужны иные подходы, иные приемы и методы организации учебной деятельности учащихся. Для многих школьных учителей требуется дополнительная подготовка, совершенствование профессиональной квалификации.

Именно профессиональная квалификация является одним из важных элементов профессиональной культуры современного учителя истории. Под профессиональной квалификацией в педа-

гогике понимают качественный уровень готовности педагога к реализации своих педагогических функций (Ситник 2007: 15). Поскольку это качественный показатель, он, безусловно, характеризует профессиональную культуру учителя. Поэтому в связи с обновлением содержания профессиональной деятельности педагога в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты институтами переподготовки и повышения квалификации работников образования были предложены новые подходы к системе оценивания профессиональной деятельности учителя, одним из которых является компетентностная модель современного учителя (Ильясов и др. 2011: 66).

Компетентностная модель современного учителя предполагает ряд компетентностей: профессиональную, информационную, коммуникативную, правовую.

Профессиональная компетентность – это качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросы, индивидуальные и групповые интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии.

Информационная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических

задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях.

Коммуникативная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; грамотность устной и письменной речи, владение ораторским искусством, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации.

Правовая компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач (Ильясов и др. 2011: 66).

Таким образом, в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования изменяется представление об основных профессиональных позициях современного учителя. Сегодня педагог – это организатор деятельности, консультант, организатор рефлексии, эксперт, партнер, тьютор.

Л.В. Алексеева в авторском учебно-методическом пособии «История в школе: вопросы теории и методики преподавания» подчеркивает, что труд учителя истории никогда не был простым, а сегодня он становится еще более сложным и многофункциональным (Алексеева 2015: 120).

Автор утверждает, что современному учителю истории важно не только быть высокообразованным и хорошо знающим свой предмет специалистом, ему необходимо быть профессионально

подготовленным к педагогической деятельности. В этих условиях, по словам Л.В. Алексеевой, существенно меняется взгляд теоретиков и практиков на сущность профессионализма, профессиональной грамотности, профессиональной позиции и профессиональной готовности учителя (Алексеева 2015: 120).

Основываясь на требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, автор представила профессиональные требования к учителю истории.

Учитель истории, как подчеркивается в исследовании, – это специалист, который: 1) владеет системой знаний о сфере образования, сущности содержания и структуре образовательных процессов; 2) владеет системой знаний об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик; 3) владеет системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; 4) соблюдает права и свободы учащихся; умеет оказывать социальную помощь и поддержку учащимся; 5) обладает системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях; владеет технологиями развивающего обучения; 6) умеет организовать внеучебную деятельность учащихся; 7) знает систему образовательных учреждений и основы управления ими; 8) знает основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в сфере образования; 9) владеет современной методикой преподавания истории в образовательных учреждениях разных типов, использует различные средства обучения. Однако Л.В. Алексеева убеждена, что одних этих знаний и умений в сложнейшей учительской деятельности современной школы недостаточно. Помимо всех вышеперечисленных профессиональных требований к учителю необходимо, чтобы он был яркой, интересной личностью (Алексеева 2015: 120).

Одним из наиболее важных направлений профессиональной культуры современного учителя истории, на наш взгляд, является развитие исследовательской культуры педагога. Новые ценности образования, определяя современные требования к личности учителя, делают данное направление актуальным в плане непрерывного профессионального образования.

В.И. Марков в своей работе «Развитие исследовательской культуры учителя при подготовке к организации профильного обучения в школе» так определил составляющие исследовательской культуры современного педагога: во-первых, это определенный способ и результат творческой самореализации учителя в инновационной деятельности; во-вторых, личностное свойство и определенная степень владения приемами и способами решения педагогических задач; в-третьих, способности, которые проявляются в творческой профессиональной деятельности, характеризующие особенности сознания, профессионального мышления учителя; в-четвертых, источник новых знаний и умений, обеспечивающих творческое профессиональное развитие учителя, стремление к самосовершенствованию (Марков 2007: 15).

Инновационная деятельность учителя, утверждает автор, направлена на творческое обновление педагогического процесса, на поиск новых методов и технологий обучения, средств воспитательного воздействия, на организацию преобразовательной деятельности учащихся, на формирование опыта их творческой деятельности. А это, в свою очередь, требует от учителя достаточно высокого уровня владения умениями и способами исследовательской деятельности, состоящей из последовательности действий:

1) педагогического анализа концепций, дидактических систем, педагогического опыта; 2) конструирования методических схем и прогнозирования педагогической системы; 3) организации совместной деятельности учителя и учащихся; 4) оценки ее функционирования и результата (Марков 2007: 15).

Автор утверждает, что реализации учителем инновационной деятельности на высоком творческом уровне способствуют профессиональные свойства личности:

1) открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению средствами обучения, новыми методами, приемами, технологиями, профессиональными знаниями и умениями;

2) профессиональное творчество, выражающееся в нахождении новых нестандартных способов решения профессиональных задач, анализе профессиональных ситуаций, принятии профессиональных решений, выходе на проблему самореализации в творческой деятельности;

3) профессиональное мышление, состоящее в использовании мыслительных операций как средств осуществления педагогической деятельности, активное приспособление учителя к обновляющимся условиям педагогического опыта, новые способы педагогической деятельности, творчество и инновации;

4) формирование опыта творческой деятельности учащихся как проявление высокого уровня профессионального мышления учителя, творчества и образованности в сфере преподаваемого предмета, в проектировании и построении особых педагогических конструктов в виде творческих задач, в процессе которых учащиеся накапливают опыт поиска способов решения, получают новый продукт поиска (Марков 2007: 19).

Современное преподавание истории уже не ориентирует учителя на среднего ученика. Важно выстроить индивидуальную траекторию для каждого обучаемого, поэтому немаловажный элемент педагогической культуры современного учителя истории – это умение работать как с одаренными детьми, так и со слабоуспевающими.

Очень часто учителя стараются просто не замечать одаренных или работать с ними в том же режиме, как и с остальными учащимися, потому что так проще. В этой связи способные дети нередко учатся ниже своих возможностей.

Учителя отличаются друг от друга по темпераменту, складу ума, по силе чувств. У разных учителей, в силу индивидуального стиля педагогической деятельности, увлеченность общения с учениками принимает неодинаковые формы.

При работе с одаренными учениками учитель должен уметь проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию.

Учитель, обладающий низкой самооценкой, может быть легко поставлен в трудное положение смышленным ребенком. Поэтому для учителя, работающего с одаренными детьми, очень важно иметь не только широкий круг интересов, знаний и умений, творческое, нетрадиционное личное мировоззрение, но и убежденность, внутреннюю уверенность и настойчивость. Помимо этого учитель, работающий с одаренными детьми, должен иметь набор качеств личности, который включает кроме настойчивости и уве-

ренности в себе творческое начало, интеллект и обстоятельность в деятельности.

Для определения квалификационных характеристик, необходимых для работы с одаренными детьми, можно использовать перечень профессиональных умений, предложенных профессором А.И. Савостьяновым:

1. Умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования ребенка;
2. Умение модифицировать учебные программы;
3. Умение стимулировать способности учащихся;
4. Умение работать по экспериментальному плану;
5. Умение консультировать родителей (Савостьянов 2014: 37).

По словам А.И. Савостьянова, учитель, работающий с одаренными детьми, должен обладать ярко выраженными интеллектуальными способностями и хорошей общеобразовательной подготовкой. Желательно, чтобы он обнаружил способности в области музыки, изобразительного искусства, танцах и т.п. Тогда его можно считать идеальным для работы с одаренными детьми (Савостьянов 2014: 37).

В 2010 г. профессор Л.В. Алексеева подготовила учебно-методическое пособие «Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики», в котором автором предпринята попытка выстраивания определенной системы работы с одаренными учениками (Алексеева 2010).

Л.В. Алексеева утверждает, что ориентация на олимпиады как основную форму работы с одаренными детьми не может удовлетворять комплексному решению проблемы в целом. Необходима полномасштабная учебно-исследовательская деятельность, обучение на повышенном уровне, использование эффективных методик и технологий (Алексеева 2010: 106).

Однако немаловажным фактором в формировании педагогической культуры учителя истории является умение выстраивать образовательную траекторию и со слабоуспевающими учениками.

Современный учитель должен верить в способности любого ученика и стараться передать эту веру ему, помнить, что слабоуспевающему необходим период «вливания» в новый учебный материал. Начав работу со слабоуспевающими учениками, необходимо помнить, что через определенное время их группа в свою

очередь расколется на способных, средних и слабых. При этом способные начинают быстро прогрессировать в учении, средние тянутся за способными, а слабым нужна постоянная помощь.

Работая со слабыми учениками, учитель истории не должен гнаться за обилием излагаемого материала. Он должен уметь выбрать главное, изложить учащимся, а затем повторить и закрепить данный материал. Многократное повторение основного материала – один из приемов работы со слабыми учащимися. Нужно понимать, что нет определенного урока истории. Каждый урок – это продолжение предыдущего. Если учитель на тему, состоящую из 15-20 уроков, отобрал главные вопросы, то при ежеурочном повторении ученики их усвоят. Конечно, не следует понимать примитивно работу со слабоуспевающими. Дело не только в получении ими знаний. При обучении таких детей идет постоянное развитие их памяти, логики, мышления, чувств, интереса к учению, формирование компетенций. Общение – главная составляющая методики работы со слабыми учащимися. Учитель должен помнить, что не наладив общения со слабым учеником, не получишь результатов обучения. Современный учитель должен научиться привлекать сильных учащихся к обучению слабых, при этом чтобы выигрывали все три стороны: сильные закрепляют знания, слабые учатся, а учитель получает доступ к наиболее слабым ученикам. У слабоуспевающих плохо развито абстрактное мышление, лучше наглядно-образное. Поэтому учитель в своей работе должен привлекать к изложению такие средства, которые воздействовали бы на эмоции, чувства, интерес к учению.

Задача грамотного учителя – создание успеха на каждом уроке и для каждого ученика, прежде всего недостаточно подготовленного. Вытянуть этих детей до нужного уровня, дать им почувствовать, что они могут учиться не хуже других, включить их на равных в учебную деятельность – для решения этой задачи современный учитель, на наш взгляд, должен уметь:

1. Направлять весь учебный процесс на зону ближайшего развития ученика.
2. Придумывать приемы, развивающие память, внимание, речь.
3. Определять уровень обученности и развивать в соответствии с ним способности каждого ребенка;

4. Учитывать не столько победы, сколько достижения ученика, оценивая качественные изменения, которые происходят в умственной активности под влиянием складывающихся у него способов учебной работы.

5. Создать в классе атмосферу для свободного развития каждого ребенка.

Одна из задач современной школы – научить детей правильно ориентироваться в огромном количестве разнообразной информации, грамотно осуществлять отбор и классификацию информации, работать с различными информационными источниками, а также владеть информационно-коммуникационными технологиями, помогающими образованию и самообразованию. Чтобы научить ребенка всем этим умениям, современный учитель истории должен сам обладать вышеперечисленными качествами, которые, на наш взгляд, также составляют профессиональную культуру учителя истории.

В каждой профессии нужна сегодня опора на собственный имидж. Тем более учителю истории, который является представителем педагогического коллектива, несущего свое лицо, свой образ. Причем, под образом подразумевается не только внешний вид или облик, но и внутренний: образ его мышления, действий, поступков. Поэтому, на наш взгляд, имидж педагога также является одним из элементов, формирующих педагогическую культуру современного учителя истории.

При формировании имиджа реальные качества педагога тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему социумом. Современный педагог должен сочетать в себе как черты собственно воспитателя, так и черты учителя.

Ряд современных творчески работающих учителей выделяют три основные составляющие имиджа любого педагога: 1. Визуальная привлекательность; 2. Вербальное поведение (речь, произношение, интонации); 3. Невербальное поведение (манеры, этикет, мимика, жесты) (Конушкина 2015: 62).

При этом под визуальной привлекательностью понимается не только внешний вид, помогающий педагогу привлечь к себе внимание, создать положительный образ, показать себя не только симпатичным человеком, но и прекрасным педагогом, но и создание собственного сайта.

Педагог может использовать сайт для создания своего имиджа, например, с помощью ведения своей странички (блога). Такая деятельность в настоящее время для профессионального имиджа педагога является достаточно актуальной.

Вербальное и невербальное поведение – это следующие компоненты имиджа педагога. Средством вербального общения является речь, а невербального – мимика, жесты, позы, интонации, которые выполняют функции дополнения и замещения речи, а также передают эмоциональное состояние человека. Мы иногда не придаем должного значения словам, сказанным нередко в минуту раздражения, усталости или просто на ходу. Однако наши слова, содержание нашей речи, а также «выражение лица», наша поза при общении значат не меньше, чем наши действия и поступки.

Таким образом, большинство методистов-практиков сходятся во мнении, что современный учитель истории, обладающий профессиональной культурой, характеризуется высоким уровнем творческой самореализации в инновационной педагогической деятельности и непрерывным профессиональным самосовершенствованием.

Проблема обучения и воспитания детей становится актуальной, особенно если посмотреть на нее с позиции социальной ответственности за будущее страны, в которой мы живем. Действительно важно понять, какому педагогу общество в целом и семья в частности готовы доверить обучение и воспитание самого ценного – ребенка.

Список источников и литературы

1. *Алексеева Л.В.* 2005. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та.

2. *Алексеева Л.В.* 2010. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та.

3. *Алексеева Л.В.* 2014. О проблеме методической компетентности учителя истории // Актуальные проблемы современного образования (научно-методические труды). Вып. 1 / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та.

4. *Вяземский Е.Е.* 2016. Вызовы XXI века, ведущие тенденции развития общего исторического образования и задачи подготовки учителей истории для современной школы // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Кол. моногр. Ч. 3 / Отв. ред. д-р ист. наук, проф., заслуженный деятель науки ХМАО – Югры Л.В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та.

5. *Вяземский Е.Е.* 1999. Система повышения квалификации работников образования в современной России: поиски нового статуса // Обществознание в школе 4, 48–55.

6. *Исаев И.В.* 2004. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия».

7. *Конушкина О.Г.* 2015. Современный педагог и проблема имиджа // Методист: Научно-методический журнал 3, 62–65.

8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г.).

9. *Марков В.И.* 2007. Развитие исследовательской культуры учителя при подготовке к организации профильного обучения в школе // Профильная школа: Учебно-методический и научно-практический журнал 5, 15–20.

10. Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: методические рекомендации. 2011 / Сост.: Д.Ф. Ильясов, М.И. Солодкова, Ю.Ю. Баранова и др. Челябинск: Изд-во Челябинского ин-та переподготовки и повышения квалификации работников образования.

11. *Савостьянов А.И.* 2014. Характеристика учителей, работающих с одаренными детьми // Методист: Научно-методический журнал 5, 37–39.

12. *Ситник А.П.* 2007. Профессиональная культура учителя и ее развитие в процессе реализации приоритетного национального проекта «Образование»: Учеб. пособие / А.П. Ситник, И.В. Крупина. М.: АПК и ППРО.

13. *Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е.* 2012. Год Российской истории и историческое образование // Преподавание истории и обществознания в школе 3, 44–55.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413).

References

1. *Alekseeva L.V.* 2005. History in school: questions of theory and methods of education // Teaching and methodical manual. Nizhnevartovsk: Publishers of NVSU (in Russian).
2. *Alekseeva L.V.* 2010. Work with gifted children in teaching history and social study: questions of theory and the methods of education // Teaching and methodical manual. Nizhnevartovsk: Publishers of NVSU (in Russian).
3. *Alekseeva L.V.* 2014. About problems of history teacher's methodological competence // Actual problems of contemporary education (scientific and methodical work. L.V. Alekseeva). Nizhnevartovsk: Publishers of NVSU (in Russian).
4. *Vyazemsky E.E.* 2016. Current problems of history and social science teaching in different education organizations: Multi-authored monograph / L.V. Alekseeva. Nizhnevartovsk: Publishers of NVSU (in Russian).
5. *Vyazemsky E.E.* 1999. System of employees' upgrade qualifications in modern Russia: Search of the new state // Social science in school 4, 48–55 (in Russian).
6. *Isaev I.V.* 2004. Professional pedagogical culture of the teacher // Student training manual of the universities. M.: Publishing center «Academia» (in Russian).
7. *Konushkina O.G.* 2015. A modern teacher and the problem of the image // Methodist. Scientific and methodical magazine 3, 62–65 (in Russian).
8. Conception of Russian education modernization at the period until 2010. Approved by Direction of Russian Federation Government № 1756-p on 29 December 2001 (in Russian).
9. *Markov V.I.* 2007. Development of the teacher's research culture during preparing the organization of the industry – specific training in school // Profile school. Educational, methodical, scientific, and practical magazine 5, 15–20 (in Russian).
10. Pedagogical activities during moving federal state standards in general education. 2011 // Methodical recommendations / D.F. Ilyasov, M.I. Solodkova, Y.Y. Baranova etc. Chelyabinsk: Publishers of Chelyabinsk Institute of the retraining and advanced training of education employees (in Russian).
11. *Savostyanov A.I.* 2014. The teachers' characteristic who work with talented students // Methodist. Scientific and methodical magazine 3, 62–65 (in Russian).
12. *Sitnik A.P.* 2007. The teacher's professional culture and its development in process of realization of the national project «Education»: Training manual / A.P.Sitnik, I.V. Kuprina. M.: APK i PPRO (in Russian).

13. *Strelova O.Y. Vyazemsky E.E.* 2012. The year of Russian history and historic education // Teaching history and social studies in school 3, 44–55 (in Russian).

14. Federal state standard of secondary-level education (Approved by Ministry of Education and Science of the Russian Federation on 17 may 2012 № 413) (in Russian).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
--------------------------	---

Раздел 1. СОВРЕМЕННОЕ

ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	6
---	---

<i>Глава 1. Научно-методические подходы к разработке и использованию информационных ресурсов в обучении истории и обществознанию на основе ФГОС общего образования</i>	6
--	---

<i>Глава 2. О некоторых особенностях организации школьных историко-краеведческих музеев и подготовки научно-исследовательских проектов в школе</i>	30
--	----

<i>Глава 3. К дискуссии о том, каким должен быть урок истории в контексте требований ФГОС общего образования</i>	47
--	----

Раздел 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....

60

<i>Глава 1. Эффективность применения мультимедийных средств при изложении лекционного материала на учебных занятиях</i>	60
---	----

<i>Глава 2. Изучение «трудных» вопросов истории в школе: визуализация историографических версий в коллаже</i>	73
---	----

<i>Глава 3. Изучение деятельности исторической личности как средство формирования гражданского самоопределения старшеклассников в обучении истории</i>	98
--	----

<i>Глава 4. К вопросу о подходах к инклюзивному образованию в СПО (на примере преподавания социальных дисциплин в БУ «Нижевартовский социально-гуманитарный колледж»)</i>	117
---	-----

<i>Раздел 3. ПРЕПОДАВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ</i>	129
<i>Глава 1.</i> Обучение организации мотивационного модуля урока на практических занятиях по методике обучения и воспитания по истории (бакалавриат).....	129
<i>Глава 2.</i> Новые образовательные реалии и совершенствование процесса освоения магистрантами- историками теоретических и общеметодических основ экономики в контексте прикладных образовательных «логистик-траекторий»: к постановке вопроса	134
<i>Глава 3.</i> Возможности общественно-полезной практики для развития профессиональной мотивации будущих учителей истории (на примере СурГПУ).....	148
 <i>Раздел 4. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ, ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ</i>	
<i>Глава 1.</i> О деятельности локального академического сообщества: на примере научного коллектива кафедры истории России Нижневартковского государственного университета, возглавляемой проф. Я.Г. Солодкиным в период 1996 – первого полугодия 2013 гг.	162
<i>Глава 2.</i> Труды Н.В. Сапожниковой о современном образовании и деятельность по патриотическому воспитанию студенческой молодежи (к юбилею Н.В. Сапожниковой)	178
<i>Глава 3.</i> Становление и развитие методики преподавания истории ХМАО	189
<i>Глава 4.</i> К вопросу о степени изученности в отечественной науке проблемы становления элективных курсов в общеобразовательной школе	211
<i>Глава 5.</i> Отражение понятия «профессиональная культура учителя истории» в современной научно- методической литературе	220

Научное издание

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

Коллективная монография

Часть 4

Редактор *Т.А. Фридман*
Технический редактор *Т.А. Фридман*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 26.09.2017
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 15,0
Тираж 300 экз. Заказ 1843

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