

Л.В.Алексеева

**РАБОТА
С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ
И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ**

Учебно-методическое пособие



Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2010

ББК 74.266
А 47

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

кандидат исторических наук, доцент *Н.Н.Симачкова*
(Нижевартовский экономико-правовой институт);
кандидат исторических наук *Е.А.Алексеев*

Алексеева Л.В.

А 47 Работа с одаренными детьми в обучении истории и обще-
ствознанию: вопросы теории и методики: Учебно-методическое
пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та,
2010. — 131 с.

ISBN 978–5–89988–787–1

Пособие призвано оказать студентам-историкам (бакалавриат и магистратура) практическую помощь в изучении курса «Теория и методика обучения истории», «Теория и методика обучения обществознанию». Оно может быть использовано также учителями общеобразовательных школ, желающими повысить свой уровень теоретических знаний.

ББК 74.266

ISBN 978–5–89988–787–1

© Алексеева Л.В., 2010
© Издательство НГГУ, 2010

ВВЕДЕНИЕ

Демократизация общественной жизни привела к осознанию значения индивидуальной, личностной доминанты, ценности таланта и нацеленности человека на самореализацию, что особенно отразилось на такой сфере, как образование. Переход к новой образовательной парадигме сопровождался усилением внимания к одаренным детям, интеллектуальный и творческий потенциал которых стал рассматриваться в качестве основного капитала государства. Психолого-педагогические исследования последних десятилетий убедительно доказали необходимость создания условий для развития одаренных учащихся, самореализация которых едва ли может быть эффективно осуществлена в рамках традиционного обучения.

Сущность и виды одаренности, ее возрастные характеристики раскрываются в трудах таких зарубежных ученых, как Дж.Гилфорд, Р.Кеттел, Дж.Рензулли, Б.Тейлор, Дж.Фримен и др. В отечественной науке исследованию проблемы одаренности посвящены труды И.С.Авериной, А.Г.Асмолова, Ю.Д.Бабаевой, Д.Б.Богоявленской, А.М.Матюшкина, В.И.Панова, А.И.Савенкова, Д.В.Ушакова, М.А.Холодной, В.Э.Чудновского, В.Д.Шадрикова, Г.Т.Шпаревой, Н.Б.Шумаковой, Е.С.Щеблановой, В.П.Эфроимсона и др.

Новый импульс проблема одаренности приобретает в связи с тенденцией регионализации образования, в русле которой процесс обучения и развития одаренных детей необходимо рассматривать в контексте культурно-образовательной среды, используя ее развивающий потенциал для формирования национальной элиты. Проблема заключается в выявлении условий, обеспечивающих обучение и развитие одаренных учащихся в школе, и поиске путей их эффективной реализации. В этой связи требуется разработка модели образовательного процесса в школе, обеспечивающего самореализацию одаренных учащихся. Образовательный процесс в школе будет эффективно способствовать самореализации одаренных учащихся, если он будет ориентирован на:

— формирование личности как представителя национальной элиты, способной самоопределяться в мировом сообществе;

— использование национально-регионального компонента содержания образования в качестве основы для проектирования индивидуальных образовательных траекторий;

— реализацию деятельностного подхода к обучению.

Приступая к разработке модели необходимо:

1. Изучить существующие отечественные и зарубежные концепции одаренности, способы ее идентификации и развития.

2. Определить организационно-педагогические условия, обеспечивающие самореализацию одаренных учащихся в условиях этнокультурной направленности образования.

3. Разработать структуру содержания образования для одаренных учащихся в школе, включающего элективные курсы гуманитарно-культурного и естественно-научного характера.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели образовательного процесса в школе.

Раздел 1

СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

1.1. Концепции одаренности

Одаренность как научная проблема насчитывает уже более сотни лет. В мировой науке и педагогической практике существуют две противоположные точки зрения на проблему одаренности. Сторонники одной из них считают, что одаренным является каждый нормальный ребенок и нужно только вовремя выявить и развить конкретный вид одаренности. По мнению других исследователей, одаренность представляет собой весьма редкое явление, присущее лишь незначительному проценту людей.

По информации европейской ассоциации «Еврогалант», около 30% детей, отчисленных из школы за неуспеваемость, составляют дети со скрытой одаренностью. Исследования многих ученых показывают, что одаренные дети часто страдают от отсутствия условий, необходимых для развития их способностей. Таким образом, совершенно очевидным становится тот факт, что требуется выявление явно или потенциально одаренных детей, а также создание для них специальных программ обучения. И диагностический аппарат, и содержание, и методы психологического воздействия напрямую зависят от трактовки одаренности, от концептуального понимания этого психологического понятия.

Первые серьезные научные исследования одаренности были начаты английским ученым Ф.Гальтоном, разработавшим методы научных исследований одаренности («близнецовый метод», тестирование интеллекта и др.).

Дж.Кеттелом, разделявшим взгляды Ф.Гальтона, были созданы тесты, измеряющие остроту зрения, слуха, чувствительности к боли и т.д., которые отражали его точку зрения на интеллект, отождествляя его с простейшими психофизиологическими функциями; при этом он настаивал на том, что интеллектуальные различия между людьми имеют врожденный характер.

В отличие от Ф.Гальтона, рассматривавшего интеллект как совокупность врожденных психофизиологических функций, французский психолог А.Бине признавал влияние окружающей среды

на особенности познавательного развития. Интеллектуальные способности А.Бине предложил оценивать не только с учетом сформированности определенных познавательных функций, но и по уровню усвоения социального опыта.

Начало тестологической парадигмы в исследовании интеллекта было положено А.Бине в соавторстве с Т.Симоном, которые разработали шкалу оценки умственных способностей. Основной подход к построению данной шкалы заключался в том, что каждый ребенок в определенном возрасте должен иметь определенный набор знаний, умений и навыков, который может быть оценен с помощью системы тестовых заданий с соответствующей шкалой оценок. Постепенно усложняя задания и выясняя предел возможностей ребенка, устанавливался его «умственный возраст». Шкала Бине-Симона была не безупречной, но стала значительным шагом в переходе от диагностики индивидуальных различий к измерению процессов возрастного развития.

Большой вклад в уточнение понятия одаренности внесли американские ученые, им удалось выявить существенные признаки этого феномена, разработать свою систему диагностических методик, новые учебные программы и методы обучения, а также подготовить учителей для работы с этой категорией учащихся. Первые попытки определения природы одаренности были предприняты Л.Терменом, который адаптировал тесты Бине для использования в американских школах и разработал шкалу интеллекта Станфорд-Бине, введя понятие «коэффициент интеллекта» — IQ, который представляет собой форму выражения уровня способностей индивида по отношению к его возрастным нормам. В формуле $IQ = (УВ/ХВ) \times 100$ зафиксировано соотношение умственного возраста (УВ) и хронологического возраста (ХВ).

Последователь теории Гальтона Ч.Спирмен продолжил исследования, в которых присутствовали две основные идеи: единая природа способностей и их передача по наследству. Особое развитие в его трудах получило понятие «генеральный фактор» интеллекта. Основным признаком одаренности по Ч.Спирмену — это высокий уровень умственной энергии, имеющий единую природу и входящий во все виды мыслительной деятельности. Такой вывод был сделан им в результате экспериментов по измерению умственных способностей детей в одной из лондонских школ.

По мнению Спирмена, общие способности ребенка жестко фиксированы, и, если однажды точно определить уровень общего интеллекта у 11-летнего ребенка, надежды учителей и родителей на то, что он когда-либо позднее в процессе развития будет способен подняться на существенно более высокий уровень, кажутся иллюзорными.

С отрицанием какого-либо общего начала интеллектуальной деятельности и утверждением существования множества независимых интеллектуальных способностей выступил Л.Терстоун. В рамках его многофакторной теории интеллекта выделялось 10 «групповых факторов», 7 из которых были названы первичными умственными способностями:

«S» — «пространственный» (способность оперировать «в уме» пространственными отношениями);

«P» — «восприятие» (способность детализировать зрительные образы);

«N» — «вычислительный» (способность выполнять основные арифметические действия);

«V» — «вербальное понимание» (способность раскрывать значение слов);

«F» — «беглость речи» (способность быстро подобрать слово по заданному критерию);

«M» — «память» (способность запоминать и воспроизводить информацию);

«R» — «логическое рассуждение» (способность выявлять закономерность в ряду букв, цифр, фигур).

В американских исследованиях одаренности интеллектуальный признак считался главным до начала 50-х годов XX века. Вместе с тем ряд ученых отмечали ограниченность тестов интеллекта в определении и выявлении одаренности. Американские исследователи Р.Кэттел и Дж.Гилфорд выступили против только лишь интеллектуальной составляющей одаренности. Р.Кэттел выделил две стороны в работе интеллекта. Одна из них обусловлена особенностями строения и функционирования головного мозга (текущий интеллект), другая — влияниями окружающей среды (кристаллизованный интеллект). Исследования Р.Кэттела доказали множественность устройства интеллекта, но при этом вынуждали

вернуться к идее общего интеллекта в несколько иной (не спирменовской) интерпретации.

Аналогичная линия в трактовке интеллекта, связанная с подчеркиванием единого основания интеллектуальной деятельности, встречается в исследованиях Дж.Равена и Дж.Гилфорда. В частности, Дж.Гилфорд считал, что умственные способности включают два компонента: продуктивный и репродуктивный. Отмечая громоздкость интеллектуальной шкалы Стэнфорда-Бине, он нашел способ измерения продуктивных возможностей интеллекта, создав концепцию структуры интеллекта, компонентами которой являются 120 мыслительных способностей. Его модель когнитивной деятельности содержит описание разных типов когнитивных способностей и позволяет использовать разнообразные методы стимулирования учебного процесса.

Модель структуры интеллекта, разработанная Гилфордом на основе теории Терстоуна, включает не только семь основных умственных способностей, которые выделил Терстоун (вербальное понимание, вербальная беглость, счет, пространственное представление, память, быстрота восприятия, умение рассуждать), но и другие факторы интеллекта. Основное различие теорий заключалось в том, что у Терстоуна факторный анализ являлся средством выявления «первичных способностей», а у Гилфорда выступал как средство доказательства предварительно сконструированной теоретической модели интеллекта.

Гилфорд определил три элемента-категории (операция, содержание, продукт) в любом умственном задании. Он выделил пять типов операции: познание, запоминание, дивергентное продуцирование, конвергентное продуцирование, оценивание. Четыре вида содержания: образное, символическое, семантическое, поведенческое. Шесть видов продукта: единицы, классы, отношения, системы, трансформации, импликации. Анализируя взаимосвязи между интеллектом и креативностью, Гилфорд ввел специальное понятие «дивергентное мышление», которое, по его мнению, позволяет менять направление поиска в процессе решения проблем, что в итоге приводит к разнообразию решений и результатов. Исследования Гилфорда и его коллег выявили связи, существующие между уровнем интеллектуального развития и дивергентными способностями, причем связь между IQ и дивергентным мышлением

односторонняя (при низком IQ, как правило, не наблюдаются высокие показатели дивергентного мышления, а высокий уровень IQ не гарантирует высоких показателей дивергентных способностей).

В начале 1970-х годов концепция Гилфорда была с восторгом принята в научном мире, а его тесты на дивергентное мышление рассматривались как тесты, позволяющие оценить творческую одаренность, и ими долгое время руководствовались учителя и школьные психологи. Однако, несмотря на популярность, концепция Гилфорда подвергалась критике некоторыми российскими и зарубежными психологами. Так, например, нью-йоркский психолог Д.Зегас провел специальное исследование, направленное на оценку предсказательной ценности тестов на дивергентное мышление и пришел к выводу, что оно играет в творческой деятельности лишь частичную роль. По мнению Д.Зегаса, творческий потенциал нельзя рассматривать как некий единообразный набор четких характеристик, т.к. это комплекс многих черт и способностей.

Исследования, проведенные в 1960-е годы учеными Ф.Барроном, Дж.Гетцельсом, П.Джексоном, М.Осборном, К.Тейлором и др., выявили дополнительные составляющие одаренности, среди которых одно из важнейших мест отводилось креативности. Изучение творчества в различных внешних его проявлениях позволило более полно раскрыть природу одаренности, включив в нее креативность, определяемую либо как компонент одаренности, либо как ее вид. Термин «одаренные» стал относиться не только к тем, кто имел высокий IQ, но и к тем, кто демонстрировал высокую креативность.

С критикой такого определения одаренности выступил Дж.Рензулли, отметивший, что в этой формуле смешиваются процессы разного уровня — интеллектуальные, творческие, лидерские — с их конкретной реализацией в художественной сфере или общении. Он не связывает одаренность лишь с экстремально высокими оценками, но рассматривает ее как взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности. Для процедуры выявления одаренности, составления программ обучения одаренных детей очень удобной явилась предложенная им модель одаренности.

По мнению ученого, успешность выявления и развития одаренности напрямую зависит от того, в какой степени разработанные методы и программа работы базируются на унифицированном и взаимосвязанном множестве принципов.

1.2. Основные направления работы с одаренными детьми

На смену ориентации общества, главным образом, на развитие техники и технологий, на широкую информатизацию всех сфер жизни общества приходит эра нового, личностного образования. Становится очевидным, что процветание общества будет прямо зависеть от развития духовных, личностных ресурсов человека, от эффективности создания творческого пространства для развития всех способностей детей, их творческих и личностных возможностей¹. Работа с одаренными детьми и подростками в настоящее время широко развернута в ряде образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа, причем в ней участвуют не только школы, прямо ориентированные на работу с одаренными детьми, но и так называемые массовые школы, где разрабатываются многие интереснейшие методы работы с этим контингентом детей. В этих школах разрабатываются принципиально новые подходы к работе с одаренными детьми, достигнуты важные научно-практические результаты, которые могут быть в той или иной мере транслированы в специализированные и массовые школы. Для ряда прогрессивных школ округа остался в прошлом бесперспективный, антигуманный по содержанию вариант воспитания и образования, когда целью обучения становились выполнение учебной программы, внедрение новых методов, а сам ученик оставался только средством. Большинство участников образовательного процесса формулируют цель как процесс социокультурного становления и развития личности, как создание необходимых условий для развития у школьников мотивов интеллектуальных и творческих возможностей для их самоактуализации в творческой профессиональной деятельности.

¹ См.: Юркевич В.С. Основные направления работы с одаренными детьми. URL: <http://int-sch.ru/docs/articles/Yurkevich/od.pdf>

Основные направления работы могут быть представлены в следующем виде:

1. Теоретическая работа. В настоящее время до сих пор нет удовлетворительной системы основных понятий теории развития одаренности, что крайне негативно сказывается на общей системе работы с одаренными детьми. Так, например, крайне неудовлетворительными являются сами понятия «одаренность» и «одаренный ребенок». В настоящее время эти понятия часто оказываются синонимичными понятию «достижения» одаренного школьника, что явно крайне неудовлетворительно и в теоретическом, и тем более в практическом смысле.

Много сомнительного остается и в понимании потенциальной и скрытой одаренности. Потенциальная одаренность — это общее положение, своего рода теоретический конструкт, и никак не может являться дифференцирующей характеристикой. Что же касается так называемой скрытой одаренности — это также не типологическая характеристика развития одаренности, а всего лишь показатель просвещенности наших педагогов, родителей и даже школьных психологов в понимании и выявлении способностей ребенка.

Особенно болезненной является проблема, формулируемая как «проблема угасания, исчезновения способностей». Есть достаточно веские основания считать, что способности, раз сложившись, никуда исчезнуть не могут (исключая, естественно, серьезные травмы мозга). За такое угасание способностей принимается тот безусловный факт, что с определенного времени для окружающих становится очевидным несоответствие сложившихся способностей и реальных достижений, чаще всего по причине трудностей произвольной саморегуляции. Но это принципиально другая ситуация, которая соответствующим образом и должна корректироваться.

Такая путаница в теоретической работе негативно сказывается на всей практической работе с одаренными детьми.

2. Создание психолого-педагогических условий для формирования способностей и потребностей в самоактуализации.

За многими проблемами, определяющими трудности развития одаренных детей, почти всегда стоит недостаточно зрелая потребность в самоактуализации, потребность «выполнить себя» (Гегель). Есть основания думать, что это одна из основных человеческих

потребностей в той или иной форме потребность, возникающая очень рано. Но почему так мало одаренных детей, вырастая, себя реализуют? В качестве основных проблем одаренных детей, отвечающих за трудности их развития и, в частности, трудности их самоактуализации В.С.Юркевичем¹ выделены следующие:

Трудности произвольной саморегуляции — это одна из наиболее часто встречающихся проблем развития одаренных детей, когда деятельность эффективно осуществляется лишь в том случае, если представляет личностный интерес. Во всех других случаях деятельность либо игнорируется, либо совершается в существенно редуцированном виде.

Недостаточная потребность в творческой деятельности и, соответственно, низкий уровень креативности в целом. Особенно часто эта проблема обнаруживается у детей с резко опережающим темпом умственного развития (вундеркиндов).

Инфантильность развития социального и эмоционального интеллекта и в результате проблемы общения и социальной адаптации. Как правило, эта проблема возникает у одаренных детей в силу односторонности их развития в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Трудности профессиональной ориентации. В силу бурного и яркого развития общих способностей притормаживается специализация способностей и на этой основе задерживается процесс профессионального самоопределения. Эта проблема у части одаренных детей не решается на протяжении всей их жизни.

В последнее время нами выделена еще одна проблема, ярко характеризующая уже творчески одаренных детей. У них наблюдаются **трудности самого по себе процесса обучения**, т.е. формирования учебных ЗУН.

Опыт ряда школ показывает, что в настоящее время происходит движение от сциентистской, рационально-знаниевой, технократической парадигмы образования к методам развития способностей личности, основанных на стимулировании потребности в саморазвитии и самообучении, к духовному развитию на протяжении всей жизни человека. Школы округа уверенно переходят от технологических методов работы к общеличностным, в которых сам

¹ См.: Юркевич В.С. Основные направления работы с одаренными детьми.

ребенок является не только целью работы, но и ее полноправным участником, субъектом своего развития. Говоря словами Эриха Фромма, развитие и обучение ребенка должно определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, что он есть, что он может сделать с тем, что имеет.

В многочисленных школах округа работают высокопрофессиональные учителя, соединяющие высокую предметную квалификацию с хорошей психологической подготовкой, направленные на поиск индивидуальных траекторий работы с каждым одаренным ребенком. Именно благодаря учительскому корпусу работа с одаренными детьми в школах округа демонстрирует высокие результаты.

Тем не менее, многие учителя, работающие с одаренными детьми, до сих пор озабочены только узко-предметными задачами своей работы, считают своей главной целью только знаниевую характеристику продвижения ученика. Необходимо разработать такие методы работы с педагогами, которые проявляли и развивали бы заинтересованность учителя в развитии собственных образовательных интересов других участников педагогического процесса, прежде всего самого ученика. Необходимо, как сейчас принято говорить, центрация педагога на личности ученика и системе его мотиваций.

Развитие любого ребенка, в том числе и одаренного, не может и не должно определяться только работой школы. Роль семьи в этом отношении невозможно переоценить. Тем не менее, в настоящее время даже в школах, прямо ориентированных на работу с одаренными детьми, не существует сколько-нибудь продуманной программы работы с семьей одаренного ребенка. Как бы ни была трудна и в ряде случаев неблагоприятна эта работа, на ней необходимо сосредоточить повышенное внимание всего психолого-педагогического сообщества. Необходимо организовать подготовку специалистов по семье одаренного ребенка.

Вредна узкая трактовка результатов работы с одаренными детьми лишь с позиции успехов на олимпиадах. При всей важности такого рода работы необходимо расширять в качестве критериев работы школы использование таких методов как проектно-исследовательская деятельность, качество и широта дополнительного образования, наличие в школе проектов, имеющих гражданское, общественное значение и т.д.

С одной стороны, до сих пор в ряде образовательных учреждений имеются своего рода «антиинновационные» барьеры, в результате чего часто сохраняется ориентация образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, остается перегруженность учеников информационным и фактологическим материалом, не связанным с запросами учащихся. Требуется соблюсти баланс между серьезным академическим образованием и инновационными подходами во избежание поверхностности образования одаренных школьников.

1.3. Методы и формы работы с одаренными учащимися

Методы и формы работы с одаренными учащимися должны органически сочетаться с методами и формами работы со всеми учащимися школы и в то же время отличаться своеобразием. Могут использоваться, в частности, тематические и проблемные мини-курсы «мозговые штурмы» во всех вариантах: ролевые тренинги, развитие исследовательских умений и художественной активности в форме научно-практической работы или творческих зачетов и т.д. Решая вопрос об организационных формах работы с одаренными учащимися, следует признать нецелесообразным в условиях школы выделение таких ребят в особые группы для обучения по всем предметам. Одаренные дети должны обучаться в классах вместе с другими учащимися. Это позволит создать условия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся для выполнения ими различного рода проектной деятельности, творческих заданий. **В школах широко используются следующие технологии обучения:**

- технология кооперативного обучения;
- технология педагогических мастерских;
- проектное обучение;
- модульная технология;
- технология полного усвоения;
- проблемное усвоение.

Среди форм и методов внеурочной работы широкими возможностями выявления и развития одаренных учащихся обладают различные факультативы, кружки, конкурсы, привлечение учащихся к участию в различных олимпиадах и конкурсах вне школы и система внеурочной исследовательской работы учащихся.

Важным фактором, влияющим на развитие одаренных учащихся и на выявления скрытых одаренностей и способностей, является система внеклассной воспитательной работы в школе. Основой формирования такой системы является «погружение в культуру». Функциями системы являются обучающая, развивающая и воспитывающая функции, а организующим началом системы является игра.

Важное внимание следует уделить разработке специализированных программ. Перечислим **семь принципов специализации учебных программ, применительно к одаренным и талантливым детям разного возраста:**

1. Содержание учебной программы для одаренных детей должно предусматривать детальное, углубленное изучение наиболее важных проблем, идей и тем, которые интегрируют знания со структурами мышления.

2. Учебная программа для одаренных детей должна предусматривать развитие продуктивного мышления, а также навыков его практического применения, что позволяет учащимся переосмысливать имеющиеся знания и генерировать новые.

3. Учебная программа для одаренных детей должна давать им возможность приобщаться к постоянно меняющемуся, развивающемуся знанию и к новой информации, прививать им стремление к приобретению знаний.

4. Учебная программа для одаренных детей должна предусматривать наличие и свободное использование соответствующих источников.

5. Учебная программа для одаренных детей должна поощрять их инициативу и самостоятельность в учебе и развитии.

6. Учебная программа для одаренных детей должна способствовать развитию их сознания и самосознания, пониманию связей с другими людьми, природой, культурой и т.д.

7. Учебная программа для одаренных детей должна оцениваться в соответствии с ранее обозначенными принципами. При этом

особое внимание уделяется сложным мыслительным процессам детей, их способностям к творчеству и исполнительскому мастерству.

Игровой метод обучения как средство развития творческих способностей учащихся занимает важное место в обучении одаренных детей. **Ниже предлагаются сценарии обучающих игр, способствующих развитию интеллектуальной и академической одаренности на уроках¹.**

Сундук мудрости

Внимательно читаем текст. Теперь каждый пишет записку, в которой задается трудный вопрос по тексту.

Пожалуйста, заверните записку и положите ее в «сундук». (Это может быть коробка от конфет). Затем повторно все читают текст. А теперь возьмем из «сундука» по одной записке, где по очереди читаем вопросы и приступаем к ответам. Ведущий (он же хранитель сундука) называет победителей, учитывая содержательность, глубину вопроса и оригинальность ответа.

Симпозиум

Перед Вами учебный материал (текст, пособие). Пожалуйста, внимательно его прочитайте в течение определенного отрезка времени. Распределение ролей: редактор, критик, автор, рецензент, незнайка, доцент, академик и т.д. (по дополнению учащихся). Затем каждый в своем амплуа должен изложить учебный текст. Остальные участники симпозиума оценивают выступления. Выигрывает самый оригинальный выступающий, наиболее интересно изложивший учебный текст. Участники симпозиума имеют право добавить и дополнить выступления друг друга.

Итак, слушаем выступления членов симпозиума. Подведем итоги. Поздравим победителей. Всем спасибо!

В гостях у сказки

Нам дан учебный текст. Его необходимо прочитать (читают). Теперь придумайте сказку по заданному тексту, но так, чтобы ее

¹ См.: Методы и формы работы с одаренными учащимися. URL: <http://phrue.minsk.edu.by/sm.aspx?uid=59594>

основная мысль, основная нить отражала существо учебного текста, с любыми героями и любым сюжетом. Это у нас будет конкурс сказочников. Чтобы придумать хорошую сказку, нужно еще прочитать текст быстро и внимательно. За дело! Можно кратко записывать. Небольшое время на подготовку... Слушаем сказки! Ведущий определяет победителей, учитывая оригинальность придуманного, юмор и необычность сюжета. Всем спасибо!

«Изюминка»

Познакомимся с новым учебным материалом по ранее изученной теме. Теперь подумаем, что нового или какая «изюминка» (т.е. особая привлекательность) данного материала вам бросилась в глаза, запала в ваше сознание по сравнению с ранее известным материалом по данной теме. Можно кратко записывать. Теперь слушаем участников игры. Что нового они узнали из данного материала? Поблагодарим наиболее активных, аналитичных игроков!

Необычный доклад

Читается текст. Теперь, пожалуйста, передайте содержание этого текста при помощи знаков, схем, рисунков и передайте такую записку соседу справа. Теперь каждый делает доклад по данному тексту, используя рисунки или схемы своего соседа. Начинаем! Ведущий, кто, по-вашему, сделал доклад более подробно, с юмором, кто представил лучшее наглядное пособие? Поздравим победителей!

Миниатюра

Давайте распределимся на группы по 3—4 человека. Сейчас мы прочитаем учебный материал, а затем каждая группа изобразит существо текста какой-либо миниатюрой. Это может быть сценка, песня, балет, пантомима. Остальные должны будут словами объяснить, прокомментировать увиденное, используя сюжет и смысл прочитанного текста. Читаем внимательно текст! Начали! Теперь обсудите в ваших группах прочитанный текст, выделите в нем главное и придумайте, как это можно изобразить. Оценим по пятибалльной шкале каждую миниатюру, учитывая

артистичность, находчивость и оригинальность изучаемого текста. Ведущий, руководите! Затем не забудьте поздравить победителей!

Совет добровольных обществ

Как известно, у каждого из нас есть какое-то хобби, т.е. любимое увлечение. Давайте представим, что все мы — общество охотников, орнитологов, нумизматов, рыболовов или автомобилистов. В общем, выбирайте, какое у нас будет общество. Теперь прочитаем заданный нам учебный текст как бы глазами выбранного вами специалиста. Теперь по очереди задаем ему вопросы по тексту, исходя из того, что мы являемся членами этого общества. То есть задаем вопросы по тексту, но специальные термины текста использовать нельзя, можно использовать только термины нашего общества, нашего общего дела. Кто задает вопросы с нарушением правил — выбывает из игры. Старайтесь придумать как можно больше вопросов по существу текста, используя тематику общества, к которому мы относимся. Выигрывает тот, кто останется. Начали! Ведущий определяет победителей.

Обнаружение ошибки

Давайте прочитаем учебный текст как можно внимательнее, но в темпе. Мы надеемся, что все поняли содержание и главную мысль прочитанного текста. Теперь вам будет предложен этот же текст, но с измененным в определенных пределах содержанием. Ваша задача — найти и исправить все неправильные утверждения. Это лучше сделать письменно. После самостоятельной работы каждого мы все вместе обсудим текст. Приступим к просмотру вновь предложенного текста. Начали! Помечайте у себя на листочке ошибки, сделанные в тексте. Теперь обсудим исправления. Посмотрим, кто сколько нашел неточностей в тексте и как они были исправлены. Начнем с того, кого укажет ведущий. Начали! Мы обсудим текст, если не все неточности замечены играющими, получены недостаточно точные и полные ответы: нужно еще раз просмотреть начальный учебный текст и пометить у себя на листочке упущения. Начали! Ведущий определяет лучших, самых точных и оригинальных игроков.

Назойливый игрок

Известно, что мелкие подробности учебного материала нужны для прочного усвоения и долговременного запоминания. Сейчас мы читаем текст в темпе, но внимательно, затем вы составите список вопросов. У кого этот список будет длиннее, доскональнее, тот и выиграл в этом интеллектуальном состязании. Читаем текст, чтобы составить вопросы. Начали! Текст прочитан, теперь переходим к вопросам. Целесообразно, чтобы вопросы охватили весь учебный материал, все его нюансы. Запишите, пожалуйста! А теперь вы по очереди будете задавать свои вопросы всем обучаемым, а они по очереди будут кратко отвечать на них. Отвечает тот, кого попросит ведущий. Затем определим самого назойливого игрока. Итак, ваши вопросы! Ведущий определяет победителя.

Составь программу обучения

Прочитаем учебный текст. Теперь необходимо представить, что вы составитель учебной программы по данному предмету. Программа должна отражать основное содержание, разделы, темы, трудности, которые могут встречаться при изучении этого материала, приемы, которые облегчат усвоение материала, какой-то личный опыт, приобретенный учащимися в жизни. Нужно составить наиболее удобную, рациональную и оптимальную программу, которой могли бы пользоваться остальные игроки. Не следует забывать о юморе и оригинальности при составлении тематики содержания. Итак, еще раз читаем текст, затем составляем программу и выносим ее на всеобщее обсуждение. Приступаем к составлению макета программы. Теперь переходим к обсуждению. В какой программе материал наиболее интересен, доступен, подробен, оригинален? Ведущий определяет победителя.

Занимательные истории

Ознакомьтесь, пожалуйста, с учебным текстом. Постарайтесь мысленно выделить в нем ключевые слова. А теперь на листочек в столбик выпишите эти слова. Пусть их будет 10, 20, сколько у вас получится. Начали! Столбики готовы. Теперь начинаем такой конкурс. Каждый попытается придумать забавную историю,

в которой все эти слова последовательно, одно за другим, завязаны в какую-то осмысленную, может быть и невероятную историю.

История может не иметь никакого отношения к теме этого текста. Может быть, эта история будет прямой противоположностью тому учебному тексту, из которого взяты эти ключевые слова. Потом мы проведем конкурс, кто придумал самую занимательную и оригинальную историю на базе этих слов. Итак, на подготовку истории на основе выписанных вами ключевых слов отводится одна минута. Можете делать какие-то пометки на листочке, можете это делать в уме.

А теперь приступаем к конкурсу забавных и занимательных историй, которые у вас получились. Ведущий последовательно предоставит слово всем желающим. Итак, фантастический запас исчерпан. Но, однако, вас ожидает следующий конкурс. Кто желает попробовать, не глядя в учебный текст, а пользуясь только своими ключевыми словами, т.е. вашим листочком, воспроизвести этот текст? Побеждает тот, кто пересказывает текст наиболее близко к оригиналу. Начали! Все оценивают способности выступающего. Слово всем желающим. Теперь оценим результаты. Кого считает ведущий победителем и почему? Спасибо!

В проблемном поле

Прочитаем учебный текст. Разделимся на пары. Ведущий задает проблему (или тему). Оппонент слева в каждой паре должен по заданному учебному материалу дать решение этой проблемы, а вы его оппонент справа, постарайтесь выдвинуть контраргументы, не возбраняется в конце концов прийти к общему мнению. Затем ведущий задает новую проблему. Оппоненты меняются ролями, т.е. оппонент справа в каждой паре объявляет решение вновь заданной проблемы по учебному материалу и отстаивает его, а оппонент слева не соглашается. Прочитаем еще раз учебный материал. Ведущий, ваша формулировка проблемы. Приступаем к обсуждению по парам. Ведущий — ваша новая проблема. Меняемся ролями. Приступаем к обсуждению.

Ведущий определяет, какая пара у нас наиболее активно обсуждала поставленные проблемы. Поздравим победителей! Спасибо!

1.4. Учебно-исследовательская деятельность одаренных школьников в обучении истории и обществознанию

Под учебно-исследовательской деятельностью школьников понимается процесс решения ими научных и личностных проблем, имеющий своей целью построение субъективно нового знания. Говоря о самостоятельности школьника в учебно-исследовательской деятельности, мы подразумеваем, что научный руководитель *консультирует, советует, направляет, наталкивает на возможные выводы*, но ни в коем случае не диктует и не пишет работу за ученика. Учебное исследование сохраняет логику исследования научного, но отличается от него тем, что не открывает объективно новых для человечества знаний. Однако если говорить об ученических исследованиях прикладного, экспериментального характера в таких областях как психология, социология, экономика, право, то результаты вполне могут нести в себе определённую объективную новизну (например, работа, посвящённая изучению взаимоотношений в классном коллективе).

Научное, а, следовательно, и учебное исследование имеет определённую структуру (введение, в котором следует отразить актуальность, предмет, источники, цель, методы; основное содержание, которое делится на разделы, главы, параграфы; заключение, где подводятся результаты исследования, список источников и литературы, а также приложения).

Учебно-исследовательскую деятельность старшеклассников можно разделить на несколько видов, понимая, однако, что это деление достаточно условно и зачастую предложенные виды сочетаются и успешно дополняют друг друга. Во-первых, возможности для организации учебно-исследовательской деятельности школьников предоставляет урок, на котором учителя используют педагогические технологии, основанные на применении исследовательского метода обучения. **Исследовательский метод** можно определить как самостоятельное (без пошагового руководства учителя) решение учащимися новой для них проблемы с применением таких элементов научного исследования, как наблюдение и самостоятельный анализ фактов.

Существует множество видов **нетрадиционных уроков**, предполагающих выполнение учениками учебного исследования или

его элементов: урок-исследование, урок-лаборатория, урок — творческий отчёт, урок изобретательства, урок «удивительное рядом», урок фантастического проекта, урок-рассказ об учёных, урок — защита исследовательских проектов, урок-экспертиза, урок «патент на открытие», урок открытых мыслей и т.п.

Учебный эксперимент, осуществляемый на базе школы, позволяет организовать освоение таких элементов исследовательской деятельности, как планирование и проведение эксперимента, обработка и анализ его результатов. Он может включать в себя все или несколько элементов настоящего научного исследования: наблюдение и изучение фактов и явлений, выявление проблемы, постановка исследовательской задачи, определение цели, задач и гипотезы эксперимента, разработка методики исследования, его плана, программы, методов обработки полученных результатов, проведение пилотного эксперимента, корректировка методики исследования в связи с его ходом и результатами, количественный и качественный анализ полученных данных, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов, защита результатов экспериментального исследования).

Домашнее задание исследовательского характера может сочетать обозначенные выше виды, причём позволяет провести учебное исследование, достаточно протяжённое во времени.

Внеурочная деятельность предполагает более широкие возможности для реализации учебно-исследовательской деятельности.

Некоторые школы включают в свои образовательные программы **исследовательскую практику учащихся**. Она может проводиться в самой школе, на базе внешних учреждений образования и науки или в полевых условиях. Существует практика сдачи переводных и выпускных экзаменов в форме защиты **выпускного экзамена и иной работы. Образовательные экспедиции, походы, поездки, экскурсии** с чётко обозначенными образовательными целями, программой деятельности, продуманными формами контроля. Образовательные экспедиции предусматривают активную образовательную деятельность школьников, в том числе и исследовательского характера.

Факультативные занятия, предполагающие углублённое изучение предмета, дают большие возможности для реализации на них учебно-исследовательской деятельности старшеклассников.

Ученическое научно-исследовательское общество (УНИО) — форма внеклассной работы, которая сочетает в себе работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций и др., а также встречи с представителями науки и образования, экскурсии в учреждения науки и образования, сотрудничество с УНИО других школ¹.

Участие старшеклассников в **олимпиадах, конкурсах, конференциях**, в т.ч. дистанционных, предметных неделях, интеллектуальных марафонах предполагает выполнение ими учебных исследований или их элементов в рамках данных мероприятий.

Учебно-исследовательская деятельность как составная часть **учебных проектов** необходима для целеполагания и диагностики результативности проекта.

Как пишется и оформляется исследовательская работа

1. Вводная часть. Обоснование выбора темы:

- ее актуальность, связь с настоящим, значимость в будущем;
- новые, современные подходы к решению проблемы;
- наличие противоречивых точек зрения на проблему в науке и желание в них разобраться;
- противоположность бытовых представлений и научных данных о заинтересовавшем факте истории;
- личные мотивы и обстоятельства возникновения интереса к данной теме.

2. Основная часть:

- суть проблемы или изложение объективных исторических сведений по теме реферата;
- критический обзор источников;
- собственные сведения, версии, оценки.

3. Заключение:

- основные выводы;
- результаты и значение проделанной работы;
- перспективы продолжения работы над темой.

¹ Учебно-исследовательская деятельность в профильном обучении / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб., 2005. С. 9—14.

Оформление списка использованной литературы:

Фамилия, имя, отчество автора. Название книги. Место издания. Издательство. Год издания.

Оформление ссылок на источники:

— постраничный вариант: в нижней части страницы (под основным текстом) под соответствующим номером сноски указываются выходные данные источника, номер тома, части и т.п., страницы;

— внутрестраничный вариант: в тексте работы после приведенной цитаты в скобках указывают номер источника по общему библиографическому списку и номер цитируемой страницы.

Оформление титульного листа:

1. Название среднего учебного заведения.
2. Тема.
3. Фамилия, имя автора.
4. Класс.
5. Фамилия, имя, отчество учителя истории, осуществляющего научное руководство.
6. Год написания.
7. Название населенного пункта¹.

Вопросы для обсуждения

1. Можете ли вы предложить другие виды работы на уроке и внеурочной деятельности, предполагающие реализацию учебно-исследовательской деятельности школьников или ее элементов? Какие? В чём будет проявляться специфика каждого из этих видов в профильной школе?

2. Проанализируйте каждый вид учебно-исследовательской деятельности старшеклассников в условиях вашего образовательного учреждения со следующих позиций:

- 1) трудоёмкость подготовки учителем или педагогическим коллективом;
- 2) временные затраты;
- 3) ресурсные затраты;

¹ См.: Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2005.

- 4) возможность дифференциации и индивидуализации;
- 5) доступность для всех учащихся;
- 6) роль учителя;
- 7) возможности применения различных форм работы (индивидуальной и групповой);
- 8) степень самостоятельности учащихся;
- 9) возможность в течение достаточно продолжительного времени сосредоточиться только на учебно-исследовательской деятельности;
- 10) уровень организации экспериментальной работы;
- 11) обязательность/добровольность включения в учебно-исследовательскую деятельность;
- 12) присутствие элементов соревновательности;
- 13) данные учебного исследования несут объективно новые знания, нужные социуму;
- 14) сочетание учебно-исследовательской и общественной деятельности;
- 15) роль воспитательной составляющей в данном виде учебно-исследовательской деятельности.

3. Проанализируйте элементы экспериментального исследования с точки зрения организации деятельности детей на уроке. Для этого ответьте на вопросы:

- Какие элементы могут вызвать организационные сложности?
- Какие элементы не позволят выполнить временные рамки урока?
- Какие из элементов можно выполнить в качестве домашнего задания?
- Какие элементы требуют индивидуальной, парной, групповой, фронтальной работы?

Предложите примерный план учебного эксперимента, который можно провести на уроке истории, обществознания или в рамках домашнего задания.

4. Учебные исследования, проводимые школьниками в рамках учебных проектов, могут нести объективно новое знание прикладного характера.

Предложите темы возможных учебных проектов и темы исследований, сопровождающих эти проекты:

Учебный проект	Тема исследования

5. Для того чтобы приблизительно оценить состояние практики организации учебно-исследовательской деятельности в отечественной школе, найдите в Интернете информацию, отражающую эту работу. Это могут быть:

- учебно-исследовательские работы, проекты, выполненные школьниками;
- конкурсы УИР школьников городского, всероссийского, международного уровней;
- олимпиадные задания для школьников исследовательского характера;
- статьи, форумы, конференции, посвященные учебно-исследовательской деятельности школьников;
- сайты УНИО различных школ;
- другая информация (какая?).

Проанализировав количественно и качественно полученную информацию, сделайте выводы об основных тенденциях и динамике развития учебно-исследовательской деятельности в современной школе.

Итоги

Какие из видов учебно-исследовательской деятельности школьников в вашем образовательном учреждении:

- а) реализуются успешно;
- б) в процессе становления;
- в) могут быть реализованы в ближайшее время;
- г) могут быть реализованы при выполнении некоторых управленческих, организационных, педагогических условий (каких?).

Раздел 2

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

2.1. О развивающем обучении

Две теории развивающего обучения

В последнее время в отечественной школе утвердилось понятие «развивающее обучение», основанное на идее советского психолога Л.С.Выготского о том, что обучение должно вести за собой развитие, опираясь не только на созревшие функции ребенка, но и на те, которые еще только созревают.

Для объяснения своей модели Л.С.Выготский ввел понятия «*зона актуального развития*» — уже достигнутый ребенком уровень развития, при котором он может полностью самостоятельно, без помощи взрослого решать интеллектуальные задачи, и «*зона ближайшего развития*» — уровень развития, обнаруживающийся не в самостоятельном, а в совместном со взрослым решении интеллектуальных задач определенной сложности. Согласно этой модели, то, что сегодня ребенок делает в сотрудничестве с учителем, завтра он сможет делать самостоятельно.

Данная модель послужила ядром для создания двух концепций развивающего обучения в конце 50-х годов XX в. Одна концепция разработана под руководством Л.В.Занкова, другая — Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. Рассмотрим их подробнее.

Дидактические принципы концепции Л.В.Занкова:

1. Обучение на высоком уровне трудности. Преодоление учеником трудностей в «зоне ближайшего развития» ведет к развитию ученика и укрепляет его веру в собственные силы.
2. Ведущая роль теоретических знаний. Речь идет не о простом изучении теории, а о раскрытии в материале существенных связей, открытии закономерностей.
3. Высокий темп изучения материала. «Жвачка — злейший враг развития» (Л.В.Занков). Необходимость повторить изученное возникает при изучении нового, которое связывается с прежним.

4. Осознание школьниками процесса учения. Ученик осознает себя как субъекта учебной деятельности: как мне лучше запоминается материал, что я нового узнал, как изменились мои представления о мире, как меняюсь я сам?

5. Систематическая работа над развитием всех учащихся. Не допускается разделение детей по способностям. Каждый продвигается в своем развитии в результате сотрудничества с разными по развитию детьми¹.

Дидактические принципы концепции В.В.Давыдова — Д.Б.Эльконина:

1. Основным компонентом содержания образования является система научных понятий, на основе которой ученик овладевает общим принципом решения задач определенного типа.

2. Учебная деятельность ученика (начальной школы) нацелена не на чувственное наблюдение или эмпирическое мышление, а на абстрактно-теоретические формы мышления. Усвоение знаний происходит через движение от общего к частному и выяснение условий происхождения содержания понятий.

3. Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает у детей теоретическое сознание и мышление, а также творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности.

4. Основным методом обучения выступает способ восхождения мысли ученика от абстрактного к конкретному: ученик анализирует с помощью учителя содержание учебного материала; выделяет в нем исходное общее отношение; обнаруживает его проявление в частных отношениях; фиксирует выделенное исходное общее отношение в знаковой форме, т.е. строит его содержательную абстракцию; продолжая анализ материала, раскрывает закономерную связь исходного отношения с его различными проявлениями, получая содержательное обобщение нужного предмета.

5. Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют

¹ Чуракова Р.Г. Дидактическая система Л.В.Занкова. Проблемы и перспективы. М., 1999.

мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически выработывались эти продукты духовной культуры¹.

Обе системы развивающего обучения обеспечены учебными программами и учебниками и находят применение в школах России. В большей степени это относится к начальной школе. Попытки внедрить принципы развивающего обучения в среднее звено и в старшую школу пока не получили массового распространения.

А.А.Леонтьев — известный ученый, пишет: «Сорок пять лет тому назад у меня на глазах складывалась теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Тридцать пять лет назад я вошел во второй экспериментальный класс 91-й московской школы, где Л.И.Айдарова вела формирующий эксперимент по методике Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова. Тридцать лет назад мы постоянно общались с Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Не говорю уже о том, что я вырос в семье Алексея Николаевича Леонтьева. Я вспомнил обо всем этом, потому что всю жизнь, будучи сторонником и активным пропагандистом развивающего обучения, как его понимали Леонтьев и Ильенков, Эльконин и Гальперин, Давыдов и Зинченко, я в то же время постоянно ощущал известную односторонность, в каком-то смысле ограниченность существующих и ставших почти общепринятыми концепций психологии учения. Другой вопрос, что, занимаясь преимущественно психолингвистикой и психологией общения, а в обучении — методикой иностранного языка, я лишь время от времени касался педагогической психологии и не имел ни повода, ни желания высказываться по ее принципиальным вопросам. Так получилось, что в последнее время мне постоянно приходится обращаться именно к проблемам психологии учения»².

Начнем с того, что попытаемся четко разграничить, оставаясь в рамках движения, называемого развивающим обучением или, по В.В.Рубцову, развивающим образованием, — две стороны психологии учения, взаимосвязанные, но отнюдь не тождественные. Это, во-первых, методология психологии учения, восходящая к взглядам Л.С.Выготского и в наиболее четком виде сформулированная

¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 153.

² URL: http://www.school2100.ru/arch_rtf/leon_st05.rtf

Д.Б.Элькониным. Это понимание учебной деятельности как деятельности по “самоизменению”, идея формирования у школьников ориентации на основные отношения изучаемого предмета (на философском языке — восхождение от абстрактного к конкретному), выделение в структуре учебной деятельности четырех компонентов: учебной задачи, учебного действия, действия контроля и действия оценки, концепция интериоризации как перехода действия от “интер” к “интра”, т.е. не только снаружи внутрь, но и в то же время от совместного, социального действия к самостоятельному внутреннему действию (отсюда концепция коллективно-распределенной учебной деятельности) и многое другое¹. Это, во-вторых, технология психологии учения, то в ней, что является опосредствующим звеном между методологией психологии учения, с одной стороны, и дидактикой обучения конкретному предмету, с другой стороны.

Важно подчеркнуть, что если технология развивающего обучения необходимо предполагает адекватную ей методологию, то методология не обязательно связана именно с той технологией, которая реально развивается в рамках развивающего обучения. Исторически они разрабатывались в рамках единой психологической системы, но в принципе на базе той же методологии теоретически возможна и иная технология. Между тем обычно они связаны чрезвычайно жестко как единая “теория развивающего обучения”.

1. Принятие разработанной Л.С.Выготским и его школой, прежде всего А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым, методологии психологии учения не влечет за собой обязательности принятия всей технологии учения, предлагаемой в рамках единой педагого-психологической концепции — например, концепции учебной деятельности (содержательного обобщения).

¹ См. об этом, в частности: Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995; Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996; Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). М., 1994; Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М., 1997; Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986; Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996; и др.

2. Согласно разделяемой нами позиции Э.В.Ильенкова, знание о предмете как системе реальных явлений не должно подменяться заранее организованным словами образом.

3. Противопоставление житейских и научных понятий неправомерно. Одни “прорастают” в другие (Выготский). Их формирование — единый многоаспектный процесс, который и должен быть предметом психологии учения. Она не имеет права игнорировать процессы спонтанного (или во всяком случае прямо нерегулируемого) развития.

4. “Житейские” понятия ситуационно связаны, предполагают движение сознания ребенка в “смысловом поле” (Выготский). Знание ребенка — ситуативное знание (имеется в виду не обязательно наличная, но обобщенная и воображаемая ситуация).

5. Ситуативное и внеситуативное, теоретическое знание соответствует двум изучаемым современной психологией формам ментальной репрезентации информации: категориальной (сетевой) и схемной (сценарной, динамической).

6. Развитие познания у ребенка — это поэтапное формирование обеих форм ментальной репрезентации в их единстве и взаимообусловленности.

7. Ситуативное (образное) представление информации предполагает обращение к понятию предметного значения как чувственного (образного) эквивалента вербального значения, как строительного материала образа мира.

8. Именно введение предметного значения позволяет примирить теоретический характер знания о мире с преодолением вербализации мира, о которой писал Э.В.Ильенков.

9. Концепция содержательного обобщения развивалась и развивается на материале предметов, ориентированных больше на структуру и средства нашего знания о мире, нежели на сам этот предметный мир — языка и математики.

10. Не всякое научное описание предмета (его научная модель) является по определению его научной теорией, т.е. отображает его глубинные, принципиальные характеристики и связи.

В заключение автор подчеркивает, что полностью солидарен с В.В.Давыдовым, когда он считает необходимым для школы ориентироваться на развитие личности, а не голого интеллекта. Жаль, что эта проблематика развивалась в концепции учебной деятельности

явно недостаточно. «Из всего сказанного, на наш взгляд, можно сделать следующий важный вывод. Теоретические основы психологии развивающего образования закладывались в 60—70-х гг. и, что совершенно естественно, несут на себе отпечаток тогдашнего состояния психологической, и не только психологической, науки. Не отказываясь от наиболее существенных, принципиальных положений, сформулированных в этот период, целесообразно пересмотреть некоторые более частные выводы и положения, соотнеся их с тем, что вошло в науку в последние десятилетия, а в чем-то вернувшись и к исходным идеям Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Э.В.Ильенкова, Д.Б.Эльконина. Чтобы решить эту задачу, было бы крайне желательно объединить усилия психологов и дидактов, разрабатывающих различные ответвления внутри развивающего образования. Ибо создание гуманистической, культурно, личностно и деятельностно ориентированной психологии учения, способной лечь в основу обновления содержания образования, — слишком ответственное дело, чтобы расплывать свои силы: у нас не так уж много специалистов, способных полноценно работать в этом направлении»¹.

2.2. Личностно ориентированное обучение

Для понимания сущности ЛОО важно осознать его ведущие принципы. Система принципов строится на определенной методологической или мировоззренческой основе, исключающей внутренние противоречия. Классические принципы отечественной дидактики (научности, доступности, наглядности и др.) определяют общие целевые установки обучения. В то же время данные принципы не позволяют полно описывать и регламентировать личностно ориентированный образовательный процесс. Поэтому требуются принципы, определяющие специфику образовательной деятельности ученика в личностно ориентированном обучении.

1. Принцип личностного целеполагания ученика.

Образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей.

¹ URL: http://www.school2100.ru/arch_rtf/leon_st05.rtf

Данный принцип опирается на глубинное качество человека — способность постановки целей своей деятельности. Независимо от степени осознанности своих целей ребенок живет с врожденной потребностью и возможностью ставить и достигать их. Самоопределение ученика по отношению к конкретному учебному вопросу или всему курсу позволяет ему поставить для себя конкретные цели и задачи, на основе которых можно осуществлять затем индивидуальную образовательную траекторию: участвовать в выборе форм и методов обучения, в определении содержания и темпа занятий. Ученик обозначает интересующие его проблемы, консультируется по этому поводу с учителем, согласовывает индивидуальную программу занятий с общей образовательной программой. Принцип личностного целеполагания предусматривает необходимость осознания целей обучения как учеником, так и учителем. Когда их цели различны, учитель не добивается изменения целей ученика, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее в сопоставлении с иными целями. Навыки целеполагания постепенно расширяются: вначале ученикам предлагается поставить цель на один урок или его часть, затем осознать ее достижение и сделать выводы; такое задание многократно повторяется. Индивидуальные цели учеников постепенно занимают все больше места в системе их образования; любая образовательная ситуация или технологический этап обучения выступают поводом для первичного целеполагания ученика, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате дети научаются соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, у них формируется навык грамотного целеполагания.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. *Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.*

Личностная самореализация ученика в образовании возможна лишь в условиях свободы выбора элементов образовательной деятельности; для этого учитель обеспечивает ученика правом выбора целей занятия, способов их достижения, темы творческой

работы, форм ее выполнения и защиты, поощряет собственный взгляд ученика на проблему, его аргументированные выводы и самооценки. Практически любой элемент образования реализуется с помощью собственного выбора или поиска ученика. Ученик может только выбирать образовательные компоненты из предлагаемого ему набора, но и создавать собственные элементы своей образовательной траектории. Свобода творческого самовыражения и выбора образовательной траектории ученика предполагает организационно-технологическую заданность методологии его деятельности. Школьник создает образовательный продукт и получает образовательное приращение тогда, когда овладевает основами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Поэтому учитель не только предоставляет ученикам свободу выбора, но и учит их действовать осмысленно в ситуации выбора, вооружает необходимым деятельностным инструментарием. Чем большую степень включения ученика в конструирование собственного образования обеспечивает учитель, тем полнее оказывается индивидуальная творческая самореализация ученика¹. Кроме того, одновременная презентация учениками разных работ по одному и тому же вопросу создает особую образовательную напряженность, побуждающую присутствующих к личному самодвижению и эвристическому поиску решений.

3. Принцип метапредметных основ образовательного процесса. Основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного, личностного познания их учениками.

¹ Принцип свободы выбора образовательной траектории относится не только к ученикам, но и к учителям. Каждый ученик и учитель имеют право и даже обязанность быть самооценными людьми с собственной жизненной позицией и мировоззрением; изучение любого школьного предмета предполагает возможность личной точки зрения по всем ключевым вопросам предмета как у учителя, так и у ученика. Для реализации данного принципа учитель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой — допускать и поддерживать иные смыслы образования, которые могут быть у учеников. Обсуждение на занятиях разных точек зрения и позиций, защита альтернативных творческих работ на одну тему учат толерантному отношению учеников к иным позициям и результатам, помогают им понять закон многообразия путей постижения истины.

Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания. На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов — категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определенные области реальности. Такие фундаментальные образовательные объекты, как слово, число, знак, традиция, выходят за рамки отдельных учебных предметов и называются метапредметными. Для конструирования целостной образовательной системы, включающей в себя метапредметное содержание, требуются особые учебные дисциплины — *метапредметы*, или отдельные метапредметные темы, которые охватывают определенную связку фундаментальных образовательных объектов¹. При конструировании учебного метапредмета учитывается возможность субъективного отбора методов познания одного и того же фундаментального образовательного объекта каждым учеником. Учащимся дается право на созерцательный, интуитивный, нелогический подход к познанию. Такой подход предусматривает получение продуктов познания, имеющих индивидуальные смысловые или чувственные ударения. Единая для всех учеников логическая схема как результат обучения в данном случае не используется, поскольку сужает границы проявления их творческой индивидуальности.

4. Принцип продуктивности обучения. *Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из внутренних и внешних образовательных продуктов его учебной деятельности.*

Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение неизвестного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей,

¹ Метапредмет позволяет ученику и учителю реализовать свои возможности и устремления в большей мере, чем обычный учебный предмет, поскольку обеспечивает возможность субъективного разнонаправленного подхода к изучению единых фундаментальных объектов, открывает ученикам выход в смежные темы других учебных курсов.

которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности. Внешнее образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств ученика. Продукты учебной деятельности ученика могут выходить за рамки индивидуальных или общешкольных приращений и переходить в приращения общекультурные. К образовательной продукции учеников относятся творческие работы не только по учебным предметам, но и по методологии их деятельности. Ордеятельностные образовательные продукты методологического типа, выполненные учениками на предметном материале, выставляются на творческую защиту наряду с работами по самим предметам. Сформулированные учениками цели обучения, составленные планы, алгоритмы деятельности, найденные способы деятельности, рефлексивные суждения и самооценки являются продуктами их образовательной деятельности наряду с исследованиями, сочинениями и поделками.

5. Принцип первичности образовательной продукции учащегося. *Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области.*

Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность обучения, приоритет внутреннего развития ученика перед усвоением внешней заданности. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, подчас более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса. Принцип первичности образовательной продукции учащегося дополняется существенным требованием: объекты познания и применяемые учениками методы познания должны соответствовать «настоящему» объектам и методам, которые имеются в изучаемой области деятельности. В школьной практике при изучении учебных предметов часто преобладает не исследование реальных объектов, а изучение информации о них: например, в курсе истории изучается программный материал, но не организуется историческая деятельность учеников. Традиционная деятельность «по изучению знаний» уступает место предметной деятельности «по добыванию знаний».

6. Принцип ситуативности обучения. *Образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск ими решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении,*

Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель — вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем. Чтобы ученик создал свою таблицу сложения чисел, он должен заинтересоваться этой проблемой; ему нужно помочь выяснить смысл чисел, их связь друг с другом, дать возможность почувствовать взаимосвязь чисел; затем — предложить составить числовые ряды и столбцы, научиться выявлять закономерности расположения чисел, придумать несколько числовых таблиц; лишь вооружившись средствами математического творчества, ученик сконструирует собственную таблицу сложения. Роль учителя на перечисленных этапах — организационно-сопровождающая, т.к. он обеспечивает личное решение учениками созданного образовательного затруднения. Эффективна образовательная ситуация, когда ученику в качестве культурного аналога его продукта предоставляется возможность знакомства не с одним, а с несколькими подобными образцами человеческого творчества. Возникает образовательная напряженность, в которой ученик входит в многообразное культурное пространство, обеспечивающее динамику его дальнейших образовательных процессов, что помогает вырабатывать навыки самоопределения в поливариантных ситуациях.

Любое положительное проявление творчества ученика находит поддержку и сопровождение учителя. Сопровождающее обучение связано с ситуативной педагогикой, смысл которой состоит в обеспечении образовательного движения ученика, когда педагог внимательно анализирует его возможности и особенности складывающегося образовательного процесса для того, чтобы действовать всякий раз исходя из текущей ситуации, обеспечивать те образовательные условия, которые необходимы на данный момент прохождения учеником своей образовательной траектории.

7. Принцип образовательной рефлексии. *Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.*

Рефлексия — не припоминание главного из урока или формулирование выводов, это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя. Учащийся не просто осознает сделанное, он еще осознает способы деятельности, т.е. то, как это было сделано. Формы образовательной рефлексии различны — устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений. Учащимся обычно нравится графическая рефлексия, когда требуется начертить, например, график изменения их интереса (самочувствия, уровня познания, личной активности, самореализации и др.) на протяжении урока или всего дня. Рефлексивные ученические записи — бесценный материал для анализа и корректировки учителем образовательного процесса. Чтобы ученики понимали серьезность рефлексивной работы, учитель впоследствии делает обзор их мнений, отмечает тех, у кого глубина самоосознания повышается. Через несколько дней подобной работы у учеников, как правило, появляется особый вкус к рефлексивному самоанализу. Таким образом, рефлексия — необходимое условие для того, чтобы ученик и учитель видели схему организации образовательной деятельности, конструировали ее в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты¹.

2.3. Проектное обучение

Метод учебных проектов

Необходимым инструментом метода учебных проектов является собственно учебный проект: обучение происходит в процессе осуществления учебного проекта. Этот метод реализует деятельностный подход к обучению, поскольку обучение происходит

¹ См.: Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2004. С. 26—38.

в процессе деятельности учащихся. Точнее о методе проектов надо говорить как об учении через деятельность. Это означает учение в кооперации, т.е. совместное, а мы понимаем его как групповое. Несмотря на уже существующие примеры индивидуального выполнения некоторых проектов, все-таки групповая работа характерна для большинства учебных проектов и дает очень важный учебно-воспитательный эффект.

Имея в виду групповую работу детей над проектом, мы тем не менее, не должны забывать о том, что только личная заинтересованность ученика в получении результата, положительная мотивация решения проблемы проекта могут поддерживать его самостоятельность и целеустремленность, упорность и настойчивость, помогать преодолевать возникающие трудности и проблемы по ходу дела. Сам метод предусматривает личностный подход в обеспечении мотивации проектной деятельности, поэтому его можно характеризовать как личностно ориентированный. В основе каждого учебного проекта лежит некая проблема, из которой вытекает и цель, и задачи проектной деятельности учащихся. Для метода проектов характерны все те особенности, которые присущи проблемному методу. Это один из способов его применения, одна из форм его осуществления. Таким образом, можно говорить, что метод учебных проектов построен на принципах проблемного обучения.

Итак, метод учебного проекта характеризуется как:

- личностно ориентированный;
- деятельностный;
- обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности;
- построенный на принципах проблемного обучения;
- развивающий умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии;
- формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах;
- воспитывающий целеустремленность, толерантность, индивидуализм и коллективизм, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу;
- здоровьесберегающий.

Метод учебного проекта — это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Кроме того, метод проектов — это замечательное дидактическое средство для обучения проектированию — умению находить решения различных проблем, которые постоянно возникают в жизни человека, занимающего активную жизненную позицию. Он позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие начала и умственные способности — необходимые качества развитого интеллекта¹.

Ход осуществления учебного проекта

Проследим весь ход осуществления учебного проекта от момента его предъявления учащимся до завершения самоанализа проделанной работы учащимися и подведения итогов учителем.

1-й этап — погружение в проект.

Первый этап осуществления проекта — самый короткий, но очень важный для получения ожидаемых результатов от проектной технологии. На этом этапе учитель пробуждает в учащихся интерес к теме проекта, очерчивает проблемное поле, расставляя акценты значимости, предлагая тот или иной ракурс рассмотрения темы, формулирует проблему проекта. Из проблемы проекта, сформулированной в общем виде, выделяется ряд надпроблем, ее уточняющих (проблематизация). В результате проблематизации, определяют цель и задачи проекта — поиск способа или способов решения проблемы проекта.

Погружение в проект требует от учителя глубокого понимания всех психолого-педагогических механизмов воздействия на учащихся.

2-й этап — организация деятельности.

На этом этапе организуется деятельность детей. Если проект групповой, то необходимо организовать детей в группы, определить

¹ Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М., 2008. С. 29—31.

цели и задачи каждой группы. Если это необходимо, определить роль каждого члена группы. Объединение в группы учитель может поручить ученикам — им лучше известны все симпатии и антипатии в детском коллективе. Однако если в классе есть изгои, требуется вмешательство учителя. Как показывает опыт, всегда найдется ученик, который предпочел бы индивидуальную работу. Не будем настаивать на чем-либо против его желания — найдем ему работу в проекте, которую он сможет выполнять один. Если по замыслу проекта учитель определяет одного или нескольких участников группы, свобода выбора учащихся несколько меньше. И все-таки, хотя работа контролируется учителем, это самостоятельное дело детей.

На этом же этапе происходит и планирование работы по решению задачи проекта. Безусловно, необходимо понимать, что, когда планируется проектная деятельность, может возникнуть нетривиальная ситуация, поскольку проекты весьма разнообразны. Они бывают очень и не очень продолжительными, могут предполагать разнородную деятельность. Например, сначала ученикам необходимо познакомиться с информацией по теме проекта, найти статьи в журналах и посмотреть, что пишут об этом ученые, обобщить полученные сведения. Далее следует выступление с результатами ученического исследования. Затем — анкетирование: например, что думает население по данной проблематике. Такая деятельность может осуществляться последовательными этапами или идти параллельно и одновременно.

3-й этап — осуществление деятельности.

После того как спланирована работа, пора действовать. И это уже третий этап. Здесь учитель вообще может «потеряться», т.е. стать эдаким «малюсеньким наблюдателем». Ребята все делают сами. Безусловно, степень самостоятельности зависит от того, как мы их подготовили. Предположим, что мы подготовили детей к владению всеми методами и технологиями, которые они должны использовать в самостоятельной работе. Например, в социальном проекте: составление опросника, проведение опроса, обработка результатов опроса — все это требует умения и навыков использования технологий социологии и социальной психологии.

Работа над проектом может продолжиться: публикация в журнале, в газете, в каких-то других печатных органах, важных для

микросоциума, для города, может быть — для страны; депутатский запрос; законодательная инициатива и т.п. Почему бы и нет? Если дети обратятся к какому-либо депутату, он может выйти с определенной законодательной инициативой.

Если дети должны провести какое-то исследование в рамках проекта, они должны владеть методами и технологиями данного исследования (химического, биологического, физического и пр.). Учить этому необходимо заранее, до начала работы над проектом, когда эти умения потребуются. Безусловно, если учитель не владеет этими методами, ему не следует работать над таким проектом, потому что в любой момент, когда возникнут трудности, когда дети натолкнутся на какие-то подводные камушки, учитель обязан прийти им на помощь.

Когда детям не хватает знаний, каких-то умений, наступает благоприятный момент для подачи нового материала. Учитель постоянно «держит руку на пульсе»: нормально ли идет ход деятельности, каков уровень самостоятельности. Пускать все на самотек, стихийную самостоятельность нельзя.

4-й этап — презентация.

Этап презентации как одна из целей проектной деятельности и с точки зрения ученика, и с точки зрения учителя бесспорно обязателен. Он необходим для завершения работы, для анализа проделанного, самооценки и оценки со стороны, демонстрации результатов. Очень важно, чтобы каждое дело было законченным, поскольку незаконченность работы действует на личность разрушительно. Ощущение законченности появляется на презентации. Когда подходит время анализировать, подводить итоги проделанной работе, ученики относятся к этому как к штатной, плановой ситуации. О том, что им это предстоит делать, они знают уже в начале работы над проектом, учитывают при планировании. Итак, ребята уже поработали, что-то сделали. На первый взгляд, кажется, что работа была нацелена на изготовление некоего продукта: дети делали макет, или слайд-шоу, или альманах, или шили фольклорный костюм. Но интересующий нас результат проектной деятельности — это прежде всего ход самой деятельности. Нас, учителей, интересует, как работали дети, реализуя себя, как проявляли свою самостоятельность, что приобрели

в смысле новых знаний и умений. Для учеников момент презентации — предъявление роста своей компетентности, самоанализа.

Результатом работы над проектом является найденный способ решения его проблемы. О нем и надо рассказать в первую очередь, но не просто рассказать, а доказательно, поясняя, как была поставлена проблема, какими были вытекающие из нее цель и задачи проекта, кратко охарактеризовать возникавшие и отвергнутые, побочные способы ее решения и показать преимущество выбранного способа. Нелишним будет пояснить, а если это возможно, то и показать, как необходимо осуществлять предлагаемый способ решения. То, что в ходе подготовки к презентации дети готовят, мы называем продуктом проектной деятельности. Это могут быть рисунки, плакаты, слайд-шоу, видеосюжеты, веб-сайт, газета, альманах, костюмы, макеты, сценарии и прочее. Все это готовится как наглядное предъявление решения проблемы¹.

Обеспечение учебного проекта

Необходимо обеспечить поле для самостоятельной деятельности учащихся, создать условия для творчества уже в самом начале. Каким образом? До начала работы учащихся над проектом учитель проводит большую подготовительную работу. Ее можно обозначить как этап предварительной подготовки; учитель определяет временные затраты, возможности самостоятельной работы учащихся (знания, умения, навыки — стартовые ЗУН). В работе над проектом потребуются и специфические умения и навыки, используемые и развиваемые в ходе работы над проектом — это умения собственно проектирования. Чем лучше отработаны те или иные умения, используемые на определенных этапах осуществления проекта, тем быстрее и легче пройдет работа. Важно помнить, что задачи проекта должны соответствовать возрасту и лежать в зоне ближайшего развития учащихся. Ведь интерес учеников к работе и посильность задания во многом определяют успех проекта. Каждый проект должен быть обеспечен всем необходимым, в противном случае можно свести на нет все ожидаемые положительные результаты. Какое может потребоваться

¹ Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. С. 31—40.

обеспечение для работы над проектом? Для разных проектов — разное. Как мы помним, для работы по сооружению бумажной башни потребовалось всего лишь два листа писчей бумаги, ножницы и клей¹.

Все перечисленное относится к материально-техническому обеспечению. Отсутствие возможности использовать компьютер при подготовке презентации можно компенсировать, например, изготовлением плакатов, альбома или фотовыставки. Однако есть такое материально-техническое обеспечение, без которого невозможно проведение собственно поисковой и исследовательской работы в проекте.

Еще один вид необходимого обеспечения — информационное. Почти все проекты предусматривают самостоятельную работу учащихся с информацией. Это или исследование уже опубликованных в печати способов решения задачи проекта, или анализ исходных данных, или поиск информации по теме проекта. Для успешной работы над проектом ученики должны иметь достаточный выбор источников информации, так как одной из образовательных целей является обучение работе с информацией: тематическому поиску источников информации (печатных, электронных, аудио и видео); выборке необходимых данных из добытых источников информации; выделению главного и структурированию данных; исследованию этих данных на предмет решения с их помощью сформулированной в проекте задачи. При информационном обеспечении проекта всегда необходимо прежде всего опираться на имеющиеся у учащихся знания, жизненный опыт. Но этого мало. Необходимо использовать все возможные источники информации, в том числе библиотеку, Интернет и т.д. Нужно учить детей работе в библиотеке с каталогами, пользоваться информационными технологиями.

¹ Для этнографического исследовательского проекта, возможно, потребуется набор тканей для пошива фольклорного костюма, фотоаппарат для съемки исследуемых районов, их жителей, предметов быта. Кроме того, может понадобиться звукозаписывающее оборудование для сбора старинных народных песен, записи рассказов, сказок и легенд. Возможно, в ходе проекта необходимо будет и звуковоспроизводящее и звукомонтажное оборудование. Если ребята захотят сопроводить доклад на презентации показом слайд-шоу, им понадобится компьютер с соответствующим периферийным оборудованием и программным обеспечением.

Организационное обеспечение часто требуется тогда, когда в проекте участвуют ученики разных классов в урочное время. Возможно, потребуется специальное составление расписания занятий и выделение подходящей аудитории, учет режима работы библиотеки, музея или еще какой-то организации, которую ученики должны посещать в ходе работы над проектом. К организационному же обеспечению относится и предоставление ресурсов Интернет в удобное время. Группы, работающие над проектом, могут быть разновозрастными — тогда в школе должно быть место, где эти группы будут собираться для работы над проектом. Если такого места нет, то необходимо подумать о его создании. В ряде школ — это уголок библиотеки, оборудованный компьютерной и другой необходимой техникой, в каких-то школах есть целый комплекс помещений, называемый медиатекой.

Не обойтись, конечно же, и без учебно-методического обеспечения. В первую очередь — это учебники и учебные пособия, всевозможные руководства и методички, электронные пособия типа «Помощь». Обучающие программы в руках самостоятельно работающих учащихся превращаются в источник «добываемого» по ходу работы знания. Если при выполнении проекта потребуются консультация специалиста или участие ответственного лица, управленца или политика, оператора для управления какими-либо приборами или кого-либо другого специалиста, то речь пойдет о кадровом обеспечении. Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. В противном случае за проект не надо браться либо его необходимо переделывать, адаптировать под имеющиеся ресурсы. Кроме того, необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом, мотивацию, которая станет незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Как это сделать? Для этого существуют заложенные в метод проектов механизмы¹.

Мотивация.

Во-первых, как видно из наблюдений, решение проблемы проекта, необходимо не вообще, а для практической и общественной

¹ Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. С. 48—51.

пользы. Такое прикладное (практическое) применение имеющихся или вновь полученных в ходе проекта знаний привлекательно для подростков, стремящихся в силу своего возраста к ранней социализации.

Во-вторых, заманчивой является для ребят сама деятельность и самостоятельная активность, так как при этом удастся проявить, показать, познать, испытать себя в деле.

В-третьих, «по законам жанра» в работе над проектом учащиеся принимают активное участие в постановке цели и задач проекта, которые учитель иногда имеет право помочь сформулировать, но в неполной (нежесткой) форме. Конкретизируя цель и задачи проекта, вытекающие из ее проблемы, учащиеся, уже приняв проблему как свою личную, в еще большей степени приобретают личностную заинтересованность в ее решении. Это создает мотивацию личного участия в работе.

В-четвертых, грамотный учет возрастных особенностей при подборе темы, проблемы и сюжетной канвы проекта должен обеспечить еще один вид мотивации. Та проблема, которая волнует одну возрастную группу, не будет интересна для другой; та сюжетная канва, которая заинтересует пятиклассников, оставит равнодушными учащихся 8—9-х классов. Например, проект «Как обустроить планету Венеру (Марс или любую другую) для создания города и проживания людей на ней». Можно выдумать какую-то несуществующую, нереальную планету и развивать с детьми 4—6-х классов сюжетную линию этого фантастического рассказа. Но если с подобным проектом мы пришли бы в 9—10-е классы, то понадобились бы конкретные астрономические характеристики планеты, необходимые для расчетов по обустройству среды обитания, а также вполне определенные физические данные и результаты исследований ученых и т.д. Эти дети уже не будут сочинять сказки и читать свои рассказы. Они хотят заниматься, если не полностью научным исследованием, то хотя бы имитацией его или технического конструирования.

Таким образом, мотивация обеспечивается доступными, выбранными сообразно с интересами и возможностями возраста темой, сюжетной канвой и проблемой учебного проекта. И, наконец, нельзя не назвать еще один очень веский мотив. Это предусмотренная, подводящая итог проектной работе, презентация

полученных результатов. Рассказать о проделанной работе, своих достижениях, о том, что узнал нового, что научился делать, как работал весь коллектив и он лично, необходимо ребенку в любом возрасте.

Формы презентаций и их учебно-воспитательный эффект

Как уже отмечалось, одним из важных этапов осуществления учебного проекта является презентация. Она завершает, подытоживает работу над исследованием и имеет большое значение как для учащихся, так и для учителя, ведь планировать ход и форму проведения презентации необходимо уже с самого начала работы над проектом.

Учителю презентация нужна потому, что ему еще не известна в подробностях работа учащихся над проектом, проходившая в большой степени самостоятельно. Ему, безусловно, необходимо проследить и ход рождения идей, и рассуждения участников проекта, их аргументацию при принятии решения и то, как были использованы полученные в школе знания, житейский опыт, какая новая информация и откуда поступила и как детьми рассматривалась. Об этом на презентации рассказывает каждая команда, предьявляя самоанализ и рефлекссию своей деятельности. Наработанном учениками материале учитель решает свои задачи по обучению и воспитанию. Здесь ему предстоит играть уже заметную роль: отметить, что нового узнали ученики, насколько хорошо они справились с применением ранее полученных знаний. Если позволяет ситуация, т.е. проект выполняется в конце изучения темы и с ней связан, необходимо сделать требуемое обобщение, связать изученное с уже известным и с тем, что предстоит детям узнать в будущем. Организовать предьявление результатов работы учениками надо так, чтобы и выступление учителя с ролью, отведенной ему на последнем этапе осуществления проекта, было встроено в презентацию органично.

В самой презентации заложен большой учебно-воспитательный эффект, обусловленный самим методом: дети учатся аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предьявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника

проекта. Очень важно, чтобы дети рассказали, как именно они работали над проектом. При этом демонстрируется и наглядный материал, изготовлению которого была посвящена значительная часть времени, показывается результат практической реализации и воплощения приобретенных знаний и умений. То, что готовят дети для наглядной демонстрации своих результатов, названное нами продуктом работы над проектом, требует использования определенных знаний и умений по технологии его изготовления. Вид продукта определяет форму проведения презентации. Выбранный способ презентации или опирается на уже сформированные умения проводить публичные выступления и демонстрации, или в процессе работы над проектом эти умения формируются и развиваются. На презентации может происходить демонстрация или альбома, или альманаха, или эскиза, чертежа во время устного доклада. Результат может быть предъявлен в виде концерта, спектакля, видеосюжета (фильма), слайд-шоу, веб-сайта и прочего. Вид и форма продукта определяются при постановке цели и задач проекта. Подготовка к презентации занимает значительную часть отведенного на проект времени. И если помнить, что результатом работы над проектом является прежде всего замысел способа решения проблемы проекта, то понятно, что его и надо предъявить прежде всего, а продукт играет вспомогательную роль, помогает наглядно представить одно из воплощений замысла или образ. Очевидна подчиненность продукта основной идее проекта.

Результат необходимо публично продемонстрировать, презентовать, т.е. рассказать и показать, опубликовать, представить на всеобщее обозрение. Для подростка возможность получить признание результативности его самостоятельной творческой работы трудно переоценить. В процессе презентации происходит самоуверждение и повышение самооценки личности, формируются и развиваются навыки публичного самопредъявления, рефлексии. Детям всегда хочется показать свою работу взрослым и сверстникам, получить от них подтверждение своей значимости, компетентности, успешности.

Как уже было сказано, презентацией является не только демонстрация продукта, но и рассказ о самой деятельности, рассказ о том, какие были трудности в ходе работы над проектом, какие

возникали идеи, как они обсуждались, какие идеи были отвергнуты, какие приняты и почему, как преодолевались трудности. Собственно, во время презентации мы получаем представление о том, что было сделано во время проектной деятельности. Очень часто происходит недопонимание сути метода проектов, и во время презентации предьявляется только продукт, поскольку подготовке презентации и продукта отводится значительное время. Действительно, продукт участвует в презентации, но он только помогает наглядно представить, каков был замысел, что придумали дети в качестве решения проблемы проекта.

Формы проведения презентации подбираются с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их личным выбором и предпочтениями. В процессе презентации важно поддержать положительную тональность в оценке результатов, какими бы мизерными они ни казались, инициировать конструктивную и доброжелательную дискуссию по оценке предьявленного.

Воспитывающая роль учебного проекта проявляется на презентации результата: при демонстрации понимания проблемы проекта, при конкретизации цели и задач проекта и организации работы над ним. Воспитательное воздействие оказывают и планирование, и осуществление проекта, и выводы, которые ученики делают.

Проектная деятельность воспитывает и развивает самостоятельность учащихся в проявлении себя, ведь в процессе групповой совместной деятельности они учатся высказывать свое мнение, слышать других, не входить в конфликт, если собственное мнение не совпадает с мнением товарища, учатся поиску согласия, выработке общего мнения о том, что и как надо делать.

Педагогической целью проведения презентации является выработка и/или развитие презентативных умений и навыков. К ним относятся умения:

— кратко, достаточно полно и лаконично (укладываясь в 10—12 минут) рассказать о постановке и решении задачи проекта;

— демонстрировать понимание проблемы проекта, собственную формулировку цели и задач проекта, выбранный путь решения;

— анализировать ход поиска решения для аргументации выбора способа решения;

— демонстрировать найденное решение;

— анализировать влияние различных факторов на ход работы над проектом;

— проводить самоанализ успешности и результативности решения проблемы, адекватности уровня постановки проблемы тем средствам, с помощью которых отыскивалось решение¹.

Вопросы

1. Что такое учебный проект для ученика?
2. Что такое учебный проект для учителя?
3. Что такое метод учебных проектов?
4. Каковы возможности учебного проекта для обучения, развития, воспитания детей?
5. Что необходимо знать о конкретном проекте до его использования?
6. Что такое методический паспорт учебного проекта? Для чего он необходим?
7. Какие основные этапы можно выделить в осуществлении учебного проекта?
8. Как происходит личностное включение в деятельность по выполнению проекта?
9. Какие цели обучения, воспитания и развития могут быть достигнуты с помощью учебного проекта?
10. Чем обеспечивается мотивация работы учащегося над проектом?
11. Что необходимо продумать, предусмотреть и подготовить до начала работы с учебным проектом?
12. Каковы формы и учебно-воспитательный эффект презентаций работы над проектом.

2.4. Технологии изучения школьниками историографии

Историографические сюжеты стали неотъемлемой частью содержания школьного исторического образования с конца 90-х гг. XX в., когда знания о существующих в исторической науке оценках

¹ Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. С. 51—60.

исторических личностей и событий были включены в обязательный минимум содержания среднего (полного) и основного общего образования. В настоящее время государственный стандарт общего образования ставит задачу научить старшеклассников, изучающих историю на профильном уровне, «выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности, определять и аргументировано представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории»¹. Анализ историографических версий и оценок по дискуссионным вопросам истории России предполагает и задание С7 ЕГЭ.

Задача формирования историографических знаний школьников достаточно нова и для учителей истории, и для авторов программ и учебников. Вместе с тем, вряд ли для ее решения необходимо переносить в школу (пусть и в сокращенном виде) вузовский курс историографии. Назначение историографических сюжетов в школьном курсе истории состоит в том, чтобы при их изучении объяснить ученикам сущность истории как гуманитарной науки, показать вклад в изучение прошлого крупнейших ученых-историков, на конкретных примерах раскрыть версионный характер исторического знания. Кроме того, учитель имеет возможность показать, что историческая память живет не только в текстах исследований ученых-историков, но и в обыденном сознании, языке, политической идеологии, религии, праве, морали, искусстве. Иными словами, историографические сюжеты целесообразно изучать, реализуя не столько «знаниевый», сколько компетентностный (деятельностный) подход в обучении истории; смысл работы с историографическими источниками заключается в формировании компетенций, необходимых для жизни в поликультурном мире (готовность и способность понимать мнение «другого», аргументировать свое мнение и слышать аргументы оппонентов, ценить многообразие мира, сотрудничать с людьми других этносов, культур, религий), а не только в лучшем запоминании историографических сведений.

Для успешного решения задач углубленного изучения истории в старших профильных классах необходимо, чтобы начальные

¹ Хлытина О.М. Формирование историографических знаний школьников в контексте компетентностного подхода к обучению истории // Современные методы в современном преподавании. Тезисы. М., 2006. С. 20—25.

историографические знания имели выпускники основной школы. Поэтому формирование историографических знаний целесообразно осуществлять на всех этапах школьного исторического образования.

При изучении пропедевтического курса важно, чтобы ученики пришли к пониманию самого факта существования разных версий и оценок одних и тех же событий. Для этого, преимущественно на этапе закрепления и обобщения материала, целесообразно использовать следующие приемы организации познавательной деятельности младших школьников:

1. Выполнение познавательных заданий на выявление оценок прошлого (первоначально лишь на уровне тональности оценки — положительная или отрицательная), представленных в исторических источниках, текстах художественных произведений, исторических картинах, скульптурных композициях, песнях.

2. Выполнение творческих образных заданий. Текст (стихотворение, рассказ) и рисунок-символ, сопровождаемые комментарием смысла, обоснованием выбора сюжета, композиции и цветовой гаммы изображения, также воплощают оценочную позицию школьника по отношению к изучаемым историческим сюжетам. Презентация на уроке творческих работ школьников — это знакомство с другими интерпретациями того же самого исторического сюжета одноклассниками и, одновременно, возможность укрепиться или усомниться в собственном мнении.

3. Выполнение заданий, содержащих одну или несколько оценок прошлого и предлагающих ученику высказать свое суждение об историческом событии или личности. Младшие школьники способны выбрать одну из предложенных морально-этических или исторических оценок, присоединиться к ней и, опираясь на личный социальный опыт и ценностные представления, подобрать 1—2 аргумента. В основной школе важно познакомить учеников с величайшими открытиями ученых-историков и, тем самым, создать представление, что историческое знание (как и любое научное знание) есть знание авторское, а также начать формирование умений понимать, воспроизводить и анализировать версии причин, сущности, последствий и исторического значения событий, деятельности исторических личностей. Историографические сюжеты целесообразно вводить не только на этапе

закрепления и систематизации материала, но и на этапе изучения, например, в виде проблемного задания, предваряющего урок или раздел курса.

Приемы формирования начальных историографических знаний учеников основной школы:

1. Включение в содержание уроков информации об ученых, изучавших этот период истории, об их открытиях. Данная информация удачно представлена в учебниках Е.В.Сагоганой, Б.С.Ляпустина, А.И.Саплина «История Древнего мира» и М.Ю.Брандта «История Средних веков».

2. Организация работы с фрагментами историографических источников. Научить школьников вычленять и формулировать историографические версии позволяют задания, требующие маркирования текста (например, подчеркивания основного утверждения (тезиса) историка красным цветом, а его аргументов — синим); пересказа версии или оценки событий, предложенной историком; группировки предложенных текстов в зависимости от содержащихся в них оценок причин, сущности, значения события; сравнения мнения авторов учебника и мнения автора текста; поиска текста, мнение автора которого об историческом событии совпадает с мнением авторов школьного учебника; представления системы аргументов историка в виде схемы, конкретизирующей таблицы.

В полной средней школе учитель имеет возможность совершенствовать имеющиеся у школьников начальные историографические знания, умения анализировать историографические версии. Результаты выполнения задания С7 ЕГЭ выпускниками школ Новосибирской области и первокурсниками исторического факультета НГПУ свидетельствуют, что альтернативные версии школьники смогли предложить именно по тем проблемам, при изложении которых в учебниках, хрестоматиях, пособиях для поступающих в вузы приводится система аргументов в пользу одного или нескольких мнений историков (например, «норманнская теория»). Поэтому основное внимание в старших классах целесообразно уделить обучению старшеклассников приемам аргументации историографической версии. Наряду с используемыми на предшествующих этапах школьного исторического образования заданиями, нацеленными на формирование историографических

знаний, старшеклассникам могут быть предложены более сложные задания.

1. Аргументация одной из историографических версий фактами исторических документов. Например, в нашем опыте при изучении экономического развития России на рубеже XIX—XX вв. класс был поделен на две группы, которым предстояло аргументировать разноречивые мнения В.И.Ульянова (Ленина) и Г.В.Плеханова, П.Б.Струве. Группы получили одинаковые комплекты исторических документов (материалы переписи 1897 г., статистические таблицы, тексты соглашений и договоров между предприятиями, банками и т.д.). Опираясь на документы, первая группа доказывала наличие пяти признаков империализма, а вторая — тезисы о том, что Россия оставалась аграрной страной с многоукладной экономикой, что русские монополии играли далеко не определяющую роль в экономическом развитии, российские синдикаты создавались при сильном государственном вмешательстве и затрагивали исключительно отрасли тяжелой промышленности.

2. Организация имитационных игр по дискуссионным вопросам истории («научная конференция», «дебаты» и др.), при подготовке к которым школьники учатся выявлять общее и отличия в отражении одних и тех же исторических сюжетов в научных и художественных текстах, подбирать аргументы для обоснования своей точки зрения, позиции своей группы, формулировать вопросы, обращенные к аргументам оппонента.

3. Проведение социологических опросов для выявления аргументированных мнений представителей разных поколений россиян по спорным вопросам истории (например, о сущности событий октября 1917 г. — Великая Октябрьская социалистическая революция или государственный переворот, захват власти большевиками и т.п.), представление результатов опросов в виде диаграмм, коллажей.

4. Подготовка эссе по спорным вопросам истории. Обучаясь написанию эссе, школьники учатся представлять собственную точку зрения (позицию, отношение) при раскрытии проблемы, аргументировать свою позицию достоверными историческими фактами, опираться на мнения авторитетных исследователей или предъявлять обоснованное несогласие с ними.

5. Подготовка исследовательских работ к научно-практическим конференциям.

Таким образом, вектор формирования историографических знаний школьников при реализации компетентного подхода к обучению истории — это постепенное движение познавательной деятельности школьников от различения историографических версий к их пониманию, анализу системы аргументов их авторов и, далее, к построению собственной аргументированной версии истории, соотнесенной с мнениями предшественников.

В заключение заметим, что предложенная методика позволяет школьникам освоить разнообразные «роли», востребованные в повседневной жизни. Среди них «аналитический обозреватель» статей на исторические темы в СМИ, новинки киноиндустрии (художественных исторических фильмов); «художник» — создатель исторических картин, макетов; «ученый-историк»; «журналист», пишущий на исторические темы и другие.

2.5. Технологии работы с источниками на уроках истории

Работа с одаренными учащимися требует интенсивной аналитической деятельности. Она возможна не только при организации деятельности при изучении историографических текстов, но и при изучении исторических документов. В методике сложились традиции работы с источниками в зависимости от вида¹.

Вопросы к документу в зависимости от его вида:

1. Документы государственного характера: грамоты, указы, приказы, законы, речи государственных деятелей, протоколы государственных мероприятий и т.д.

1. Когда, где, почему появился этот документ? Опишите исторические условия его создания.

2. Кто является автором документа? Что вам известно об этом человеке, его жизни и деятельности?

3. Объясните основные/новые понятия, употребляющиеся в тексте документа.

¹ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства. М., 2000. С. 105—115.

4. Интересы каких слоев, групп, классов общества отражают статьи этого документа или весь он в целом?

5. Чем отличается этот документ или его отдельные положения от подобного, существовавшего ранее или аналогичного в других странах?

6. К каким результатам, изменениям в государстве и обществе привело или могло привести введение этого документа?

7. Придумайте конкретную историю, раскрывающую действие этого документа: судебное дело, выступление оппозиции и т.п.

2. Документы международного характера: договоры, соглашения, протоколы, деловая переписка и т.д.

1. Покажите на карте государства, составившие этот документ.

2. Охарактеризуйте исторические условия его создания.

3. Назовите основные положения документа.

4. Оцените выгодность и ущербность сторон, международную ситуацию в целом.

4. Объясните, в чем и почему этот документ составлен на таких условиях (в пользу одних и в ущерб интересам других государств, на паритетных началах).

5. Какие изменения в политическом, экономическом, территориальном плане произошли или предполагались по этому документу?

6. Какой характер носил этот документ: открытый или секретный? Почему?

7. Дайте обобщающую оценочную характеристику этому документу.

8. Подумайте, при каких обстоятельствах подобный документ мог быть составлен с другим раскладом сил.

3. Документы, связанные с политической борьбой: программы, воззвания, речи политиков, прокламации, декларации и т.п.

1. Кто автор документа? Каковы его политические взгляды?

2. Каковы исторические условия создания документа? Где и когда он появился?

3. К чему призывает и что осуждает автор документа?

4. Интересы какого слоя населения он выражает?

5. Как политические призывы автора соотносятся с его социальным положением и истинными интересами?

6. Каковы последствия: реальные или прогнозируемые, осуществления идей этого документа?

7. Дайте историческую оценку документу.

4. Документы исторического характера: хроники, анналы, летописи, исторические сочинения.

1. Какие исторические факты излагаются в документе?

2. Покажите на карте место, где происходили описанные в документе события.

3. Определите время, в которое происходили описываемые события, если оно не указано в документе или дано в иной (нехристианской) системе летосчисления.

4. Как автор объясняет причины, излагает ход и определяет значение исторических событий?

5. По документу определите отношение автора к излагаемым фактам. Как позиция автора связана с характером данного документа, обстоятельствами его создания?

6. В чем позиция автора совпадает/не совпадает с современной точкой зрения на происходившее? Чем это совпадение/несовпадение можно объяснить?

7. Оцените значимость этого документа в сопоставлении с аналогичными историческими сочинениями этого периода или посвященным этим же историческим событиям.

5. Документы личного характера: мемуары, дневники, письма, свидетельства очевидцев.

1. Кто автор документа? Каково его социальное положение, должность, занятия, причастность к описываемым событиям?

2. Что увидел автор документа? Как он относится к описываемым им событиям? Подтвердите свои рассуждения текстом источника.

3. Чем вы объясните именно такое отношение автора к событиям? К его участникам?

4. В чем совпадают или чем отличаются свидетельства этого автора от других источников по данному историческому факту?

5. Доверяете ли вы свидетельствам автора этого документа? Почему?

6. Разделяете ли вы суждения, оценки, выводы автора документа?

6. Документы литературного жанра как исторические памятники своей эпохи: проза, поэзия, драма, эпос, мифы, песни, сатира, крылатые выражения и пр.

1. Покажите на карте место действия этого литературного источника.

2. По характерным деталям быта, одежды, поведения людей и т.п. определите примерное время действия или написания произведения. Найдите признаки, подтверждающие, что данное произведение было создано в эпоху...

3. Какие образы исторических героев, событий создает автор? Что представляется вам в этом портрете явно преувеличенным, искаженным, предвзятым и т.п.? Как вы думаете, с какой целью автор сделал это?

4. Как автор литературного произведения объясняет поступки своих героев? Согласны ли вы с такими оценками и аргументами?

5. К какому общественному слою, группе населения принадлежит автор? Насколько он оказался объективным и беспристрастным в передаче событий или автор совершенно к этому не стремился?

Более сложной является деятельность, организованная по уровням. Ниже предлагается методика изучения исторических документов по уровням¹.

1 уровень — репродуктивная деятельность: получение и обработка информации из источника.

Типы заданий:

1. Установление вида источника.
2. Извлечение первичной информации из источника.
3. Комментирование различных частей источника.

¹ Коваль Т.В. Содержание и современные технологии преподавания истории. Программа повышения квалификации преподавателей истории и дидактические материалы к программе. М., 2001. С. 31—33.

4. Выделение фактов и версий события.
5. Выявление элементарных причинно-следственных связей: причины события, мотивы поступков людей, последствия события.
6. Определение эмоционально-ценностных суждений автора.
7. Идентификация документа (определение примерного времени создания документа).
8. Рассказ о событиях с использованием источника.
9. Составление развернутых характеристик явлений, процессов, исторических деятелей по источнику(ам).
10. Отбор информации, необходимой для доказательства определенной позиции.
11. Отбор источников по проблеме.

Виды самостоятельной работы учащихся:

1. Самостоятельное чтение и участие в беседе по документу.
2. Отбор информации для подтверждения мысли, положения, тезиса и т.д.
3. Выделение «ключевых слов».
4. Постановка вопросов к источнику (индивидуально, в парах, в группе).
5. Интервьюирование соседа.
6. Составление планов, тезисов, таблиц и т.д. по содержанию источника.

2 уровень — преобразующая деятельность: осмысление, сравнение, оценка источников.

Типы заданий:

1. Сравнение описания одного события в разных источниках.
2. Выделение различных версий исторического события, выявление противоречий в источниках, объяснение причин противоречий в источниках.
3. Сравнение различных типов документов по одной проблеме:
 - официальные — закон, указ, программа, статья в официальном органе и т.д.;
 - личностные — письмо, мемуары и т.д.;
 - литературно-художественные.
4. Анализ серии источников для выявления специфики исторического процесса.

5. Анализ и собственная оценка событий на основании одного или нескольких одноплановых источников.
6. Оценка достоверности источника.

3 уровень — творческая деятельность: исследовательская, дискуссионная, игровая.

Типы заданий:

1. Свободная классификация источников в соответствии с целью деятельности.
2. Использование методов сопоставительного анализа источников для решения проблемы.
3. Выявление альтернатив исторического развития по источникам.
4. Прогнозирование тенденций и динамики процессов, их последствий.
5. Сопоставительная оценка различных источников для построения и проверки версии события.
6. Построение своей системы аргументации, защита своих позиций в дискуссии с помощью источников.

Опыт педагогической практики свидетельствует о применении передовыми учителями значительного разнообразия приемов работы с документами. В их числе опыт Алексея Мельникова, учителя высшей категории, школы № 1 им. И.М.Максимова, г.Нижегородска. Автор подробно представил методику работы с документами в одной из публикаций¹.

Приёмы деятельности, формируемые при работе с документом

Источниковая база исторического и обществоведческого образования очень разнообразна, но в школьной практике наиболее востребованы бывают письменные источники. Исследование таких источников должно быть **многоуровневым**: от определения датировки, автора и его политической ориентации, сущности самого представленного явления до сравнения, обобщения, интерпретации.

¹ Мельников А. Ученик — равный партнер в творчестве // История. 2005. № 6. С. 42—45.

Качество анализа документов зависит от многих факторов.

Во-первых, *эмоционального* — нацеленности на преодоление трудностей и достижения высокого результата.

Во-вторых, *моделирующего* — способности учащихся мыслить обобщённо, систематизировать знания для поиска путей решения проблемы.

В-третьих, *процессуального* — сформированное умение владеть инструментарием исследования источника, навыками формализации и презентации своих знаний.

Таким образом, изучение и тем более исследование документов требует серьёзной подготовки как преподавателя, так и учащихся.

Для управления качеством овладения учащимися навыками работы с источниками, учителю необходимо отобрать те *приёмы деятельности*, которые нужно будет сформировать:

- 1) внимательное чтение текста источника;
- 2) определение его главной идеи;
- 3) выявление основных понятий, фактов, имён, дат;
- 4) разбор текста с целью конкретизации описываемого явления;
- 5) анализ аргументации автора;
- 6) постановка собственных вопросов к тексту;
- 7) сопоставление содержания текста с имеющимися у учащихся знаниями, а также с другими источниками;
- 8) формулирование обобщённых выводов, причинно-следственных связей, логической цепи суждений и умозаключений;
- 9) презентация анализа документа в виде сообщения, ответа на вопрос, схемы, таблицы, реферата и т.п.

Затем располагаем главные способы работы с документами по степени сложности её организации.

Во-первых, это использование документа в процессе изложения учебного материала учителем — его пересказ или цитирование.

Во-вторых, это комментированное чтение с разъяснением преподавателем смысла, терминов, содержания. На этом этапе в работу начинают вовлекаться учащиеся.

Следующей ступенью может быть коллективный разбор источника на основе системы вопросов, поставленных учителем. Ответы выслушиваются и уточняются как самими учениками, так и преподавателем.

Все указанные выше методы являются хорошей базой для перехода к ещё более высокой ступени работы учащихся с документальным материалом — самостоятельной. На этом этапе мы выделяем и формируем *три уровня познавательной активности*.

I. Воспроизводящий уровень предполагает выписки основных понятий, ответы на поставленные вопросы, узнавание в тексте источника изученных фактов, событий, явлений; составление простого плана.

II. Преобразующий уровень предполагает разбор документа, выделение в нём главной идеи; сравнение положений источника с другим теоретическим материалом; самостоятельный отбор, группировка фактов; составление развёрнутого плана. На этом этапе мы предлагаем обучать *составлению тезисов*. Для этого целесообразно:

- * внимательно прочитать текст источника, следя за развитием главной мысли;

- * составить план изучаемого документа, исходя из его содержания;

- * развернуть каждый пункт плана в виде одного—двух предложений, содержащих основные положения и обосновывающие его факты;

- * проверить правильность выполнения работы: все ли основные положения источника раскрыты в тезисах, нет ли расхождений между формулировкой темы и её раскрытием в тезисах.

Изложение содержания документа в тезисах требует усиленной умственной деятельности и способствует эффективному усвоению материала.

Далее учителю целесообразно обучить ещё одной форме преобразования текста источника — составлению *конспекта*. Конспектирование письменного источника — это не просто его краткий пересказ, а серьёзное интеллектуальное занятие, главными элементами которого, на наш взгляд, являются:

- 1) выявление в тексте основных положений, постановка к ним вопросов для выяснения их сущности, формулирование и запись ответов на них;

- 2) разбор авторских текстовых вопросов и фиксирование своих вариантов ответа на них;

3) работа с событийно-фактическим и биографическим материалом, имеющимся в тексте;

4) выявление актуальности и значимости источника для современности.

После того как учащиеся качественно усвоили и закрепили умения воспроизводящего и преобразующего уровня, можно заняться организацией деятельности школьников на третьем уровне.

III. Творческо-поисковый уровень предполагает осмысление данного источника, определение его места в системе других документов; анализ, выявление линий сравнения описываемых явлений и позиции автора текста; по итогам исследования документа требует составления сравнительных таблиц, логических цепочек, применения теоретических положений для аргументирования своей точки зрения, подготовки творческого отчета, реферата. На этом уровне происходит собственно аналитическая, исследовательская работа. Она требует наличия значительного объема знаний, умений, навыков.

Для управления качеством *анализа текста* источника мы организуем работу по следующим направлениям:

- *приём информации* — восприятие печатного текста с помощью зрительных анализаторов, что даёт возможность распознать его на уровне смысловых отрезков, установить логическую связь между ними;

- *осмысление прочитанного* на основе ранее усвоенной базовой учебной информации;

- *свёртывание текста* — такое его преобразование, при котором он замещается краткими, но информационно ёмкими тезисами, при этом не допускается смыслового искажения, потери значимых положений;

- *трансформация* — обработка уже известной и новой информации с целью последующего обобщения и получения выводов.

Чтобы эффективнее наладить управление качеством работы учащихся с документами, нагляднее представить её последовательность, объём, конечные результаты, мы составили *развёрнутый алгоритм*, связывающий этапы, виды и методы исследовательской деятельности.

Алгоритм управления качеством анализа источника

Название этапа	Виды аналитической деятельности	Методы
Подготовительная работа	Предварительный и общий обзор источника	Определение типа документа, осмысление его заголовка с целью подготовки восприятия вероятного содержания. Рассмотрение авторской принадлежности источника (учёный, писатель, обыватель; отечественный или зарубежный и т.п.). Разбор выходных данных документа (при их наличии) для определения его предназначения и времени создания.
Анализ документа	Уяснение терминологии документа, работа с понятийным аппаратом	Работа со словарями и энциклопедиями. Выявление существенных черт в определении понятия. Подбор близких по значению терминов. Выделение хронологических рамок возникновения и применения понятий. Установление событий и фактов из истории и общественной жизни, которые соответствовали сущности рассматриваемых терминов.
	Выявление причин, исторических условий и времени создания письменного источника	Выяснение исторических обстоятельств, вызвавших, создание данного источника. Характеристика исторического пространства создания документа. Работа с хронологией — выявление дат, прямо или косвенно указанных в документе, приведение их к соответствующей системе летоисчисления; установление исторического времени по известным фактам, событиям, явлениям в различных отраслях жизни, данным биографического характера.
	Разбор фактов и событий, содержащихся в источнике	Установление сущности факта (война, реформа, революция, мятеж, конференция и т.п.). Выявление причин, вызвавших событие. Установление

		места данного факта в историческом процессе (его роль в цепи других явлений). Определение значения факта (результаты его воздействия, последствия, уроки).
	Качественная характеристика личностей, упомянутых в документе	Выявление имён, фамилий или косвенных указаний на них в тексте источника. Установление биографических данных, содержания деятельности личностей, включённых в источник. Выявление взглядов, идей персонажей (политических, религиозных и т.п.). Определение, интересы каких общественных сил выражала данная личность. Оценка деятельности личности.
Усвоение содержания источника и обобщение итогов его исследования	Выделение главных вопросов документа	Разделение текста на смысловые отрезки, содержащие основные его положения. Отделение второстепенного, менее значимого материала. Группирование отобранного материала.
	Уяснение положений источника	Установление сущности идей, взглядов, изложенных в источнике. Сравнение их с другими известными положениями. Выявление новизны и возможности использования идей документа.
	Презентация исследования документа	Обобщение материалов анализа в виде конспекта. Определение взаимосвязей между положениями источника и реальной исторической действительностью и выработка конкретных рекомендаций использования документа путём сообщения, научной статьи, реферата.

Но на этом работа с текстом письменных источников не завершается, её можно продолжить выполнением практических и познавательных заданий. Составляя и отбирая *творческо-поисковые*

задания к текстам документов, мы стремимся, чтобы деятельность учащихся была направлена на:

- * распознавание терминов и понятий или перевод содержания исторического текста на современный язык и объяснение значения устаревших слов;

- * описание с опорой на исследуемый источник исторического или общественного явления с помощью собственных или имеющихся в тексте аргументов, конкретных примеров;

- * характеристика изучаемого объекта с выявлением существенных признаков, связей и взаимозависимостей, представленных в тексте;

- * установление связи содержащихся в документе утверждений с другими известными учащимся положениями;

- * определение историчности содержания письменного источника, обусловленности его появления и актуальности;

- * выделение имеющихся в тексте оценочных суждений, отражающих позицию автора текста, а также ошибочных суждений и неточностей;

- * сравнение нескольких исторических, общественных явлений, представленных в анализируемом тексте или на основе нескольких источников;

- * сопоставление различных точек зрения, выдвижение собственных аргументов и контраргументов по отношению к иным взглядам;

- * подведение итогов по изученному тексту;

- * преобразование текстовой информации в условно-графическую — схемы, таблицы, символы.

Использование на уроках и во внеурочное время работы по исследованию источников позволяет: сформировать более полные и прочные знания, конкретизировать и углубить их; проиллюстрировать изучаемые явления, обеспечить их доказательность, обеспечить хорошее запоминание учебного материала; развить историческое и обществоведческое мышление учащихся, познакомиться с методами и принципами научного познания; научить школьников самостоятельно мыслить, делать выводы и обобщения; формировать оценочную деятельность, развивать познавательные возможности, интересы.

Работа с источниками позволяет начать овладение своеобразным арсеналом инструментов историка, почувствовать всю сложность и одновременно прелесть исторического исследования. Это значительно повышает качество обучения, и не только и не столько внешнее, выражающееся в конкретных оценках, а глубинное, проявляющееся в формировании устойчивого, мотивированного интереса к истории, обществознанию, гуманитарным наукам в целом.

В обучении обществознанию используются следующие основные типы источников:

— отрывки из произведений, написанных в прошлом; источники личного характера (мемуары, письма, воспоминания); философские, исторические и другие научные труды; предания, мифы и др.;

— фрагменты из современной литературы: научной, научно-популярной, художественной и др.;

— фрагменты нормативных, программных, международных правовых документов и др.;

— политико-идеологические документы (программные документы партий, движений, выступления политических деятелей и др.);

— газетная информация и публицистические материалы;

— энциклопедические, справочные, статистические материалы;

— учебник и учебные материалы.

В число приемов работы с текстами входят следующие: чтение и анализ; выписки понятий, главных мыслей, выделение главной идеи, положения; комментированное чтение; коллективный разбор текста; обобщение фактического и теоретического материала в целях конкретизации изучаемых общественных явлений; определение различных подходов к общественно-историческому развитию, аргументации авторов; сравнительный анализ нескольких источников и нахождение разных способов решения проблем; формулирование обобщений, выводов; самостоятельная постановка вопросов к тексту и выявление сущности изучаемых явлений, теорий, учений, обобщенных принципов, ценностей, причинно-следственных связей и построение логической цепи суждений; составление текстовых, сравнительно-обобщающих и конкретизирующих таблиц, логических и текстовых схем, планов (развернутого, структурно-логического, тематического), тезисов,

конспектов, подготовка небольших сообщений, рефератов, сочинений в форме документа и т.д.

Материалы периодической печати служат источником ценной информации о современных событиях внутренней и международной жизни, позволяющей определить личностное отношение учеников к фактам и явлениям действительности, формировать у них умение использовать газету в качестве источника знаний, развивать познавательную самостоятельность и активность школьников при изучении учебного материала. В газетах содержится информация о внутренней жизни страны и международной жизни, экономических, политических и других проблемах, диалоговые и другие публикации в виде информационных (заметка, репортаж, интервью), аналитических (статья, обзор, корреспонденция), художественно-публицистических (очерк, фельетон, памфлет) материалов.

Работа с источниками позволяет развивать и формировать многие умения учащихся, а именно: вычленение главного, конкретизация обобщенной идеи, анализ, сравнение и сопоставление общественных явлений, выявление их взаимосвязи, различных подходов к их оценке, оперирование полученными знаниями при рассмотрении конкретных фактов и явлений прошлого и социальной действительности, составление различных таблиц, схем, логических цепочек и пр.

Самостоятельная работа с источниками знаний будет более успешной, если учитель закладывает конкретную программу действий ученика в соответствии с определенной дидактической задачей и содержанием материала, учитывает уровень подготовленности учащихся к работе с текстами. Представляется целесообразным использовать систему заданий с учетом трех уровней познавательной самостоятельности. Выбор уровней определяется как познавательными возможностями ученика, так и целями, содержанием обучения.

Преподавание общественных дисциплин в школе дает учащимся возможность приобрести навыки понимания и анализа документов. При этом важно понимать разницу между анализом документа и его конспектированием. Если конспект является кратким изложением основных положений текста и, возможно, собственного отношения учащихся к ним, то анализ документа —

это сложный процесс, который предусматривает большую подготовительную работу, наличие дополнительных источников и формулировку ряда умозаключений. Использование в процессе обучения обществознанию различных документов способствует подготовке учащихся к выполнению основных социальных ролей: труженика, собственника, потребителя, гражданина, семьянина, человека.

Более конкретно приемы работы с документами в обучении обществознанию можно показать на документах правовой сферы.

При работе с юридическими документами у учеников закрепляются правовые знания теоретического характера, формируется интерес к праву, значимость которого они ощущают предметно. На учебных занятиях по праву целесообразно обратить внимание на следующие виды юридических документов:

— источники права, нормативно-правовые акты (закон, указ президента, постановление правительства, локальные правовые акты);

— правоприменительные акты (приговор суда по конкретному делу, обвинительное заключение и проч.);

— индивидуальные договоры (брачный контракт, договор подряда и проч.);

— заявления (исковые, о приеме на работу и проч.).

Некоторые методисты считают, что изучение права может осуществляться исключительно на основе первоисточников (например, законов). *Однако юридические документы не могут служить основным источником формирования правовых знаний учеников, и причин этому много. Юридически документ не адаптирован и может быть непонятен ученикам, в нем встречается сложная юридическая речь и т.д.*

Использование документов может осуществляться в процессе изучения темы для подтверждения мысли, показа того, как действует юридическая норма. У учеников активизируется интерес к теме, если они учатся читать документ, оценивать его значение. Учитель может цитировать документ. Работа с источниками права должна постепенно усложняться.

Обучение работе с документами осуществляется поэтапно. Если школьники еще ни разу не сталкивались с ними, учитель

должен подробно объяснить, как можно организовать работу, на что обращают внимание в первую очередь, затем школьники под руководством педагога работают с документом самостоятельно, и, наконец, они приучаются к творческой работе с документами, выполняя задания.

Методисты выделяют следующие этапы работы с документом:

1. Учитель дает образец разбора документа.
2. Ученики анализируют документ под руководством учителя.
3. Работают под руководством учителя и самостоятельно.
4. Самостоятельно изучают документ в классе и дома (ученики могут самостоятельно сформулировать вопросы к документу, найти его составляющие части и т.д.).

Требования к используемому документу

Документ, который используется на уроке, должен быть доступен учащимся по содержанию и объему. Он должен быть интересным с позиции познания права, информативным, а также типичным, распространенным в практике.

Пример. Предположим, рассматривая тему о способах и правилах защиты своих прав, учитель может показать, как составляется исковое заявление в суд, зачитать отдельные реквизиты этого документа. В другом случае ученикам раздаются отдельные иски, работая с которыми они должны выделить: реквизиты такого документа, показать, что необходимо указывать в нем и прочее.

Изучая отдельные нормы права отраслевого законодательства, целесообразно использовать в обучающем процессе извлечение из законов или подзаконных нормативно-правовых актов. Прочитывать весь закон нет смысла. Необходимо отобрать ту его часть, которая соотносится с темой урока и предложить школьникам выполнить на основе ее анализа задания.

Пример. Учащимся предлагается проанализировать извлечение из Закона «О занятости населения в РФ» и ответить на следующие вопросы:

1. Как конкретизируется право гражданина России на труд в действующем законе?
2. Что такое «занятость граждан»?

3. Всегда ли запрещается принуждение к труду? Это императивное или диспозитивное правило?

Статья 1. Занятость граждан.

1. *Занятость — это деятельность граждан, связанная с удовлетворением личных и общественных потребностей...*

2. Гражданам принадлежит исключительное право распоряжаться своими способностями к производительному и творческому труду. Принуждение к труду в какой-либо форме не допускается, если иное не предусмотрено законом. Незанятость граждан не может служить основанием для привлечения их к административной или иной ответственности.

Норма права (схема анализа):

1. Чтение нормы права.
2. Определение ее структуры.
3. Способ изложения нормы права в статье закона.
4. Объяснение сущности нормы права.
5. Определение ее вида.

Главное в изучении документов школьниками:

1. Объяснять юридические термины.
2. Уметь пересказывать его содержание.
3. Толковать документ (обращать внимание на обороты «и иные», «не противоречащие закону» и т.д.).
4. Соотносить нормы источника права с анализируемой жизненной ситуацией.

2.6. Интерактивные технологии

Способы активизации учащихся в современной педагогике связываются в большей мере с активным и интерактивным обучением. Большое место занимают *групповые методы* работы с одаренными детьми. Такая форма познавательной активности школьников очень эффективна в процессе организации любого типа урока. Используя такой прием, ученики могут решать конкретные задачи. Предположим, им предлагается разработать кодекс — систематизированный закон о правах детей. Безусловно, такая работа будет малоэффективна, если ребенок не обладает

исходными данными — базовыми знаниями о правах детей в обществе.

Таким образом, для выполнения заданий необходимо вооружить учеников знаниями, умениями по теме. Обычно группы ребят формируются по желанию, так, чтобы школьникам было психологически комфортно выполнять задания. Роли в группе ребята распределяют самостоятельно (кто-то ведет записи, другой выступает от имени группы и т.д.).

Учитель может предложить ребятам задания разной степени сложности в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, предполагая, что выполнение этих заданий будет осуществляться с разной скоростью. После завершения работы необходимо подвести итоги и заслушать выступления ребят.

Итак, групповые технологии лежат в основе активного обучения. Происходит временное разделение класса на группы для совместного решения определенных задач.

Цель работы: обеспечить активность учеников на уроке и достичь высокого уровня усвоения ими учебного материала.

Технологический процесс:

1. Подготовка к выполнению группового задания:
 - постановка учебной задачи или проблемы;
 - инструктаж о последовательности выполнения работы;
 - раздача дидактического материала по группам.
2. Групповая работа:
 - знакомство с материалом, планирование работы в группе;
 - распределение заданий среди членов группы;
 - индивидуальное выполнение задания;
 - обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
 - обсуждение общего задания группы;
 - подведение итогов выполнения группового задания.
3. Заключительная часть:
 - сообщение о результатах работы в группах (обмен информацией, его фиксация в тетрадях);
 - анализ познавательной задачи или задания;
 - общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

Существуют различные интерактивные технологии. Представим некоторые из них.

1. Шкала мнений

Многие специалисты считают, что изучение обществознания должно базироваться на способностях ребят вырабатывать свою позицию по изучаемому вопросу. Однако такие способности следует развивать путем специальных методических приемов. Для того чтобы у ребенка сложилось определенное мнение о рассматриваемой проблеме, необходим определенный уровень знаний. Нет смысла обсуждать какие-либо утверждения без соответствующего аргументирования.

Иногда ученикам предлагают письменно изложить свое мнение об изучаемой проблеме, выстроив шкалу, где указаны такие пункты: абсолютно не согласен; не совсем согласен; не уверен; согласен; полностью согласен. Выработав определенную позицию, ученик должен аргументировать свое мнение, доказать его определенными примерами.

Школьник должен научиться в процессе изучения курса анализировать точки зрения одноклассников. С этой целью следует обратить внимание ребят на то, какие аргументы, высказанные в ходе обсуждения, являются слабыми, малоубедительными, а какие — сильными.

2. Метод заданных альтернатив

В процессе обсуждения вопросов курса нередко у ребят возникают альтернативные точки зрения на определенную ситуацию. Ученики должны научиться слушать друг друга, пытаясь представить себя в роли своего оппонента, противника. Выработке таких умений и способствует этот метод. Каждой группе ребят до начала дискуссии предлагается заранее заданный ключ к предполагаемому ответу, согласно которому он и должен подобрать аргументы. Например:

Я считаю, что участие в политической жизни страны бесполезно.

Я считаю, что надо быть политически активным, использовать все свои права.

3. Метод проективных техник

Использование этого метода позволяет развивать творческое мышление и воображение ребенка. Например, учащимся предлагается нарисовать человеческое общество, власть или право.

В другом случае дети дописывают или проговаривают отдельные незавершенные мысли. Например:

Для того чтобы Россия являлась правовым государством, нужно ...

или:

Я бы посоветовал президенту страны... и т.д.

4. «Мозговой штурм»

Используя такой прием, учитель предлагает ребятам решить проблему. Ученики могут высказывать любые мнения, точки зрения, которые помогут выйти из тупиковой ситуации. Так у детей развивается нестандартное мышление.

Организация такой деятельности в учебных целях должна основываться на определенных правилах:

а) на обдумывание решений конкретной проблемы дается совсем немного времени, например, 2 минуты;

б) предлагаемые способы разрешения ситуации нельзя сразу критиковать, оценивать;

в) все ответы ребят следует записывать на доске для всеобщего обозрения;

г) по истечении отведенного времени отбираются и анализируются наиболее подходящие решения.

Большинством голосов учащиеся выбирают представителей от группы (если группа из 4-х человек, а в классе 24 ученика, то будет 6 кандидатур). Они располагаются за первыми столами. Это участники «штурма». Педагог формулирует проблему, например: «Причины начала революции в Англии XVII в.»

Представителям одной группы раздают карточки, на которых они в течение 5-ти минут пишут свое мнение. Затем карточки передаются друг другу. После этого в течение 3-х минут участники «мозгового штурма» заполняют новые карточки. Лучше поставить в углу карточки фамилию, чтобы можно было сравнить, как изменялись мнения.

Остальные группы работают с материалом учебника, а затем выступают в качестве экспертов.

Педагог оглашает чаще встречающиеся мнения по вопросу, приводит правильные ответы, обращает внимание на способность учащихся к критическому анализу собственных суждений или на отсутствие этого умения.

Далее заслушиваются эксперты, и материал темы оформляется в тетради.

5. «Синтез мыслей»

Этот вариант учебной работы используется при сотрудничестве групп для поиска и выявления новых оригинальных решений как теоретических, так и практических проблем.

1. Сообщаются тема, цель, пробуждается интерес к теме.
2. Сообщаются общие правила сотрудничества.
3. Сообщаются критерии оценки учебной деятельности и организационный регламент.
4. Назначаются и инструктируются секретарь и эксперты.
5. Формируются группы.
6. Выбираются руководители групп и инструктируются.
7. Раздаются листки самоконтроля и инструктаж.
8. Излагается исходная информация.
9. Проводится ознакомление учащихся с исходной информацией.
10. По требованию учащихся излагается дополнительная информация.
11. Индивидуальный поиск решения проблемы. Запись результатов в листок самоконтроля.
12. Поиск решения проблемы в подгруппе. Результаты заносятся в листки самоконтроля.
13. Представитель вносит предложения группы, которые не критикуются. Секретарь по возможности точно все фиксирует.
14. Учащиеся вновь ищут новые решения, углубляя и конкретизируя эти предложения.
15. Следующая группа вносит предложение. Оно должно основываться на предыдущем, но быть более обоснованным, легче осуществляемым. И так шаг за шагом до полного решения проблемы. «Синтез мыслей» заканчивается, если:
 - а) считается, что конечная цель достигнута;
 - б) эксперты и ведущий пришли к выводу, что в данной ситуации больше ничего достичь невозможно.
16. Сбор результатов самоконтроля.
17. Выступление научных экспертов с информацией о распределении мест.
18. Подведение итогов и обобщение.

Пример. Тридцатилетняя война (1618—1648 гг.).

Исходная информация: учебный текст, адаптированный для учащихся.

Вопросы для обсуждения:

1. Каковы, на ваш взгляд, причины войны?
2. Как вы думаете, можно ли решить религиозные конфликты военным путем?
3. Подведите итоги Тридцатилетней войны.

Инструктаж:

- изучите исходную информацию;
- прочитайте вопросы, на которые необходимо найти ответы;
- обсудите ответы в группе;
- занесите их в листок самоконтроля (все высказанные варианты);
- представьте ваши идеи всему классу, постарайтесь воспринять другие высказывания, поступившие от иных групп;
- проанализируйте высказанные варианты, сгруппируйте их, сформулируйте ответ и представьте его в обобщенном виде вниманию всего класса. Листок сдайте эксперту (учителю).

6. «Аквариум»

Этот вариант учебной работы применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями.

1. Постановка проблемы, ее представление классу.
2. Учитель делит класс на группы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Учитель либо участники каждой из групп выбирают представителя, который будет излагать позицию группы всему классу.
4. Группам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.
5. Учитель предлагает представителям групп собраться в центре класса, чтобы высказать и отстоять позицию своей группы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказываться, однако, участникам групп разрешается передавать указания своим представителям через записки.
6. Учитель может разрешить представителям, равно как и группам, взять тайм-аут для консультаций.

7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после прихода к определенному решению проблемы.

8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всем классом.

Такой вариант учебной работы интересен тем, что акцент делается на самом процессе представления точек зрения, их аргументации.

Включенность в работу всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле внимания класса находятся всего 5—6 выступающих, это сосредоточивает восприятие на основных позициях. Сам способ «аквариумной» аранжировки класса заимствован из практики проведения групповых психологических тренингов и дает возможность учащимся прочувствовать тонкости поведения центральных участников — представителей групп. Последующее обсуждение позволяет учителю выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Техника аквариума» не только усиливает включенность детей в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне.

Пример. Оценка значения деятельности Петра Великого для России.

Занятие проводится после изучения темы, на уроке обобщения. Материал для обсуждения — текст «Оценка личности и деятельности Петра Великого»:

«Личность и деятельность Петра встречала и у современников, и у потомков не только различные, но прямо противоположные оценки. Одни из его современников, кто близко знал его и работал с ним, восхваляли его, называя «земным Богом»; другие, кто не знал Петра лично, но чувствовал тяготы, взваленные им на народ, считали его мироедом или самозванцем (которым немцы подменили подлинного царя во время его заграничного путешествия); наконец, раскольники считали его даже антихристом.

Столь же различные оценки и столь же непримиримые противоречия во мнениях о Петре были и в последующее время. В XIX в. «западники» восхваляли Петра, «славянофилы» порицали его за искажение русских самобытных начал и порчу национального характера святой Руси. Кто же прав в своих оценках и как должна беспристрастная история оценивать Петра и его дело?»

7. Исторический бой¹

Это одна из самых эффективных форм для контроля и актуализации знаний участников профильной группы, воспитывающая чувство времени, способность к импровизации, быстрому реагированию на изменившуюся ситуацию, умение правильно, корректно задавать вопросы, давать точные и убедительные ответы, внимательно выслушивать точку зрения оппонента, аргументированно высказывать свое мнение, адекватно оценивать свой уровень подготовки. Участники «исторического боя» обмениваются не только знаниями, но и опытом. «Исторический бой» позволяет учителю, обнаружив пробелы в самообразовании отдельных учеников, группы в целом, изменить тактику подготовки, составить индивидуальные задания для участников профильной группы, проконтролировать их выполнение. Целесообразно заранее объявить тему «исторического боя» и предложить ребятам самостоятельно составить вопросы, предварительно уточнив их типы (на знание терминов и исторических личностей, на понимание исторических событий, явлений и процессов). Вопросы всех типов должны быть и у руководителя профильной группы. В состязании могут принимать участие от 3 до 6 человек. Если ребят больше, то лучше разделить их на две и более группы, а бой проводить в 2 тура. Особая ценность данного вида работы в том, что для его проведения не требуется дорогостоящего оборудования. Только блокнот для записей вопросов и таблицы рейтинга, песочные часы на 1 минуту и 2—3 минуты.

«Исторический бой» состоит их нескольких этапов:

I — термины;

II — личности;

III — вопросы на понимание.

¹ URL: <http://www.ug.ru/issues/?action=print&toid=251>

Перед началом каждого этапа учитель проговаривает критерии, в соответствии с которыми ответ признается правильным и полным, после чего участники поочередно задают вопросы друг другу. Обдумывать ответ на I и II этапах можно 1 минуту. Если ответ полный, то участнику присуждается 1 балл, если частичный — 0,5 балла. Очень важно соблюсти принцип очередности дополнений: приоритетное право на дополнение имеет следующий за отвечающим в порядке, оговоренном перед началом «исторического боя», существенное дополнение оценивается в 0,5 балла. Каждый этап «исторического боя» может состоять из произвольного количества туров. После окончания каждого этапа подсчитываются баллы, и учитель оглашает рейтинг участников, формулирует причины неудачных вопросов и ответов, дает рекомендации. Третий этап включает вопросы на понимание, под которыми мы подразумеваем постановку и решение какой-либо проблемы, определение причинно-следственных связей исторических событий, явлений и процессов, аргументированное изложение своей точки зрения на поставленный вопрос. Поскольку это самый сложный этап «исторического боя», то времени на выступление должно отводиться больше — 2—3 минуты. На этом этапе «исторического боя» может возникнуть дискуссия, и это, разумеется, должно всячески поощряться. Желательно приучать детей ссылаться на издания письменных исторических источников, сборники документов, учебные или справочные издания, откуда была получена информация, использованная при ответе на вопрос. Для оценки ответов и дополнений на этом этапе должно быть предусмотрено больше баллов, нежели на I и II этапах «исторического боя». По завершении данного этапа учащиеся анализируют свои ответы и ответы своих оппонентов. Ребята могут устать от многочисленных вопросов, ответов и дополнений. На «переменке» можно предложить конкурс на определение:

- 1) авторства текста;
- 2) времени создания текста;
- 3) названия текста;
- 4) события, явления или процесса, упоминаемого в тексте.

Учащимся предлагаются подготовленные заранее фрагменты текстов. Если ребенок может дать ответ на один или более вышеуказанных пунктов, он поднимает руку еще во время чтения.

Максимальное количество баллов, которое участник может получить по итогам этого конкурса — 4 балла. В случае, если школьник дал неверный ответ, в анализе данного текста он уже не участвует. Примерная продолжительность «исторического боя» — 1,5—2 часа, но иногда «исторический бой» с участием наиболее опытных и «закаленных» учеников затягивается до 3—3,5 часов. Руководителю группы следует помнить, что «начинающие бойцы» на первых порах будут уставать, поэтому первая битва может состоять из одного этапа, а длительность ее не должна превышать 30—45 минут. Руководитель группы фиксирует все вопросы, из которых формируется база данных «исторического боя». Настоятельно рекомендуем приучать участников профильной группы к систематической записи не только неизвестных фактов и источников информации, но и их интерпретации другими участниками группы.

8. Схемография

История — это наука, изучающая причинно-следственные связи событий, явлений и процессов, а потому необходима такая форма группового занятия, которая развивала бы эту компетенцию. Методом проб и ошибок после нескольких экспериментов была выработана форма учебной деятельности, получившая название «схемография». Она состоит из нескольких этапов:

I этап (5 минут). Каждый участник, в том числе и учитель, на двойном тетрадном листе прорисовывает схему взаимосвязанных событий, явлений и процессов, указывая их причины (объективные и субъективные), условия, итоги и значение. Составители схем должны оставить достаточно места для их заполнения. Схемы передают по кругу.

II этап (15—20 минут). Каждый участник заполняет полученную схему и передает ее следующему.

III этап (10—15 минут). Каждый просматривает уже заполненные схемы и дополняет их, на обороте делаются замечания по качеству составления схемы и ее содержанию.

IV этап (5—10 минут). Схемы в законченном виде возвращаются к авторам для ознакомления и дополнения.

V этап. Каждый участник по очереди выходит к доске и, изобразив свою схему, проговаривает то, что заполнил он, дополнили другие, прочитывает замечания и отвечает на вопросы. Ребята

учатся не только аргументированно и корректно выражать свою точку зрения, но и совместно работать над разнообразным материалом, и получать коллективный интеллектуальный продукт. Особая ценность данной формы группового занятия состоит в том, что каждый его участник требует четкой и качественной работы от своих коллег. Как и при подготовке к проведению «исторического боя», ученики должны продумывать схемы заранее. Основная проблема «схемографии»: ученики работают с разной скоростью, поэтому некоторые успевают ознакомиться с большим количеством схем. Очень важно предупредить учащихся писать крупно и разборчиво — это экономит время! При подготовке к проведению «схемографии» руководитель группы должен проработать все доступные ему таблицы и схемы, предложить учащимся заполнить некоторые из них, обсудить, какие виды таблиц и схем встречаются в справочной литературе, какие умения необходимы для их заполнения. Учащиеся должны понять смысл занятия: самостоятельное составление и заполнение схем, а также их обсуждение; формирование четкого представления о таких понятиях, как объективные и субъективные причины, повод, исторические события, явления, процессы, итоги, значение.

9. Эссе и рецензии

Традиционно школьный предмет «история» относят к устным, однако, необходимо научить ребят четко излагать свои размышления, аргументировать свою точку зрения на события, явления и процессы в истории не только устно, но и письменно. Одна из наиболее распространенных форм олимпиадных заданий — написание исторического эссе.

Критерии оценки данного типа заданий:

1. Содержание работы должно полностью соответствовать данной теме и исчерпывать ее; если тема сформулирована слишком обширно, то допустимо сужение темы и рассматриваемой проблематики.

2. Постановка проблемы, целеполагания и задач исследования.

3. Этот жанр предполагает аргументированное рассуждение о проблеме.

4. Четкое предъявление личной позиции автора.

5. Четкость и строгая логичность рассуждения (предполагается наличие плана).

6. Соответствие выводов рассуждению.

7. Адекватное использование терминов, фактов и адекватное упоминание исторических личностей.

Целесообразно ограничивать учащихся во времени и в объеме работы. Ребятам необходимо несколько раз перечитать текст, проверяя его по всем критериям и дополняя по мере необходимости, прежде чем переписать его в беловом варианте. Ученики могут работать над эссе как индивидуально, так и в группе. Поскольку учащиеся предварительно ознакомлены с критериями и требованиями, предъявляемыми к историческому эссе, они способны при обсуждении работ обнаружить ошибки коллег и свои собственные.

Наиболее типичные ошибки при написании эссе и рецензий:

1. Описательность или репродуктивность: ученики на память воспроизводят учебник и другую литературу.

2. Излишняя фактологичность.

3. Нецелесообразный выход за пределы темы.

4. Ничем не обоснованное оценочное суждение.

5. Нарушение логики изложения.

6. Не соответствующие выбранной теме и рассуждению выводы или отсутствие оных.

7. Неясность или отсутствие личной позиции автора.

8. Излишняя, доходящая до экзальтации эмоциональность, чаще всего фальшивая.

9. Непонимание темы, что может проявиться в неадекватном использовании профессионального языка, в отсутствии проблемного подхода в работе, незнании исторических источников.

Наряду с написанием и обсуждением эссе целесообразно учиться писать рецензии. Каждый участник профильной группы рецензирует одного из коллег по жребию. Рецензия должна представлять собой анализ исторического эссе, своеобразное «эссе об эссе», в котором рецензенту необходимо отметить сильные и слабые стороны текста, сформулировать вопросы к содержанию работы, предложения по ее улучшению, а также оценить качество предъявленной ему работы.

Цифровые образовательные ресурсы как интерактивная технология

Национальный фонд подготовки кадров реализует федеральный проект «Информатизация системы образования». В России создается национальная коллекция цифровых образовательных ресурсов. Работа по ее формированию ведется в двух направлениях с марта 2005 года: создание хранилища коллекции цифровых образовательных ресурсов (ЦОР); содержательное наполнение коллекции.

Организацией, выигравшей конкурс на создание хранилища коллекции ЦОР, является ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». В настоящее время разработано программное обеспечение и комплекс регламентов, обеспечивающих функционирование хранилища. Сегодня в коллекции в открытом доступе сети Интернет (по адресу <http://school-collection.edu.ru>) находится около 42 тысяч цифровых образовательных ресурсов.

Коллекция формируется на основании списка потребностей системы образования в цифровых образовательных ресурсах, который разрабатывается издательством «Просвещение», Институтом содержания и методов обучения Российской академии образования и Институтом новых технологий. Помимо списков потребностей в рамках данного контракта разработан предметно-тематический рубрикатор, на основе которого осуществляется структуризация ресурсов коллекции, строится система навигации и поиска ЦОР.

В коллекции реализованы инструменты поиска ресурсов, позволяющие быстро найти различные виды материалов, которые рекомендуется использовать в определенном классе на уроках по выбранному предмету, теме.

Опыт применения ЦОР свидетельствует, что педагоги осознали их значение в учебном процессе. Образовательные ресурсы нового поколения позволяют на качественно новом уровне преподавать историю, используя самые разнообразные методы и технологии. Это, прежде всего, возможность для учителя иметь под рукой огромное количество иллюстративного материала, а главное очень быстрый доступ к нему, способ подготавливать для школьников ресурсы, содержащие необходимые сведения, средство

создавать самостоятельно тесты для проверки усвоения определенных учебных тем, непосредственное знакомство учителя с новинками методической литературы.

Самый простой метод использования ЦОР — демонстрационно-иллюстративный. При этом текст параграфа учебника или рассказ учителя иллюстрируется соответствующими ЦОР, расширяя представления учащихся об изучаемом материале, реализуя принцип наглядности и обогащая информационный ряд процесса обучения. При использовании набора ЦОР достигается особенно важный для учащихся результат — визуализация изучаемого материала. Например, начиная тему «Древний Египет», учитель демонстрирует вид долины Нила, реку Нил, или при изучении истории первобытного общества наглядно показываются каменные или бронзовые орудия труда древнейшего человека, а так же используются различные схемы, отражающие устройство органов власти и т.п. Очень важно использовать ЦОР в качестве наглядности при изучении вопросов, касающихся культуры определенного периода. Иллюстраций учебника явно недостаточно, чтобы дать полное представление об основных достижениях культуры, показать памятники архитектуры или картины авторов и т.п. Хотя, практика показывает, что наибольшую трудность при выполнении заданий ЕГЭ или олимпиадных заданий вызывают именно вопросы, касающиеся культуры. Кроме того, многие учебники истории содержат черно-белые иллюстрации, а это в свою очередь препятствует более полному и насыщенному восприятию материала. Организация виртуальных экскурсий — один из методов работы с ЦОР (энциклопедия Кирилла и Мефодия, «Шедевры русской живописи», «Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства»). В одних случаях предлагаются экскурсии уже в готовом виде, ими остается только воспользоваться. В других случаях после ознакомления с материалами ЦОР составляется план экскурсии и планируются этапы ее проведения.

Набор ЦОР может сыграть ключевую роль в процессе включения учащихся в «живую историю». Это возможно благодаря имеющимся в ЦОР специальным разделам «Персоналии». У учащихся появляется возможность не только зрительно увидеть портрет того или иного деятеля, полководца и т.д., но и получить краткую библиографическую справку, что так же способствует

расширению кругозора учащихся. Важно не только показать тот или иной портрет или дать справку, но и привязать личность к конкретной эпохе или историческому событию.

В решении этой проблемы важную роль играет использование ЦОР для получения разнообразной информации при подготовке индивидуальных работ учащихся. Одним из преимуществ этого является перенос центра тяжести с вербальных методов обучения истории на методы поисковой и творческой деятельности. Приготовленные детьми сообщения с использованием ЦОР или Интернета используются на разных этапах урока, в том числе как опережающие задания, а также как исследовательские и творческие проекты, призванные способствовать повышению мотивации к изучению истории.

Работа с картами является необходимым средством при изучении истории. Недостаток оснащённости кабинетов истории картами возможно компенсировать за счет заданий с использованием карт в ЦОР. У учителя есть возможность выбрать необходимую из имеющихся карт для формирования более полного представления об изучаемом событии или эпохе. Кроме того, ЦОР содержат задания, предполагающие работу с контурными картами. Практика показывает, что большой интерес у учащихся вызывают интерактивные карты. Возможность увидеть то или иное сражение в движении, с соответствующими комментариями существенно повышают интерес учащихся к предмету.

В регионах России образовательными учреждениями предпринимается попытка по созданию собственных ЦОР. И в этой связи обнаружилось немало проблем. Очевидно, что информатизация образования порождает дополнительную потребность в квалифицированных разработчиках ЦОР (педагогических дизайнерах, компьютерных методистах). Начать их подготовку необходимо в вузе. Знакомство с представленными цифровыми ресурсами учителями истории некоторых школ ХМАО обнаруживает следующие типичные проблемы:

1. Стремление к форме, а не содержанию (цифровой формат еще не гарантирует качества содержания ресурса). Нередко наблюдается дублирование текста учебника. Материалы зачастую не имеют проблемности и оригинальности.

2. Преобладают простейшие по форме цифровые продукты, выполненные в виде обычных слайдов.

3. Наблюдается в целом низкая культура оформления текста.

4. Замечено нарушение санитарно-эпидемиологических норм.

Сегодня необходима строгая экспертиза подобных ЦОР. Поскольку представление о том, что ЦОР помогут решить проблемы качества образования, весьма спорно. Насыщение техникой едва ли справится с теми стремительно разрушающими фундаментальные основы образования тенденциями, т.к. ситуация намного сложнее. Работая с любыми средствами обучения, следует помнить, что важнее всего создание высокоинтеллектуальной образовательной среды. Над этим и следует работать, относясь к ЦОР как к одному из видов ресурсов, и не рассматривая их как панацею.

Раздел 3

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ

3.1. История проведения олимпиад по истории и обществознанию (включая экономику и право)

Еще в середине 1930-х годов в СССР сделало первые шаги так называемое олимпиадное движение. Это было время активного создания многочисленного корпуса инженеров-руководителей массового производства, возникла идея элитного естественно-научного и инженерного образования, немыслимого без научной составляющей. Первой была проведена олимпиада по математике, затем по физике и химии. Инициатором проведения этих олимпиад была Академия наук СССР. А в 1964 г. глава вновь созданного Министерства просвещения СССР М.А.Прокофьев подписал приказ об утверждении государственной системы предметных олимпиад школьников.

Начало Всероссийских предметных олимпиад школьников в их современном виде связано со становлением России как суверенного государства после распада СССР в 1991 году. Однако история олимпиадного движения в России начинается гораздо раньше. Так, например, еще в XIX веке «Олимпиады для учащейся молодежи» проводило Астрономическое общество Российской Империи. К сожалению, до нас не дошли подробности олимпиадного движения тех лет.

История олимпиадного движения в России позволяет увидеть, как расставлялись акценты в системе образования России (СССР) на протяжении более чем полувека. По ней можно проследить, какие учебные предметы и в какое время считались главными, а какие — второстепенными, какие новые предметы активно входили в жизнь, а какие утрачивали свои позиции, и с чем были связаны эти процессы.

В то же время менялись и подходы к определению содержания образования в средней школе, которое, как известно, является социальным заказом общества государству. История олимпиадного движения отражает эволюцию подходов к определению содержания

образования в средней школе, произошедшую в прошлом веке и существующую и в настоящее время:

- от образовательной парадигмы, включающей понимание содержания образования как педагогически адаптированных основ наук, с идеями приобщения школьников к науке и производству, а не к полноценной самостоятельной жизни в обществе: на это время — начиная с середины XX века — пришелся расцвет олимпиад по математике, физике, химии, астрономии. СССР бурно развивался в техническом отношении, покорял космос, и стране нужны были активные и талантливые инженеры, «технари»;

- через признание самоценным совокупности знаний, умений и навыков (ЗУН) (например, в 70-е года.), которые должны были быть усвоены учениками, ориентация на конструктивно-деятельностный подход в обучении. Олимпиады по математике, физике, химии становятся традиционными и удерживают лидирующие позиции. В стране происходит научно-техническая революция, ей нужны ученые в различных областях, и в том числе — в естественно-научной. В этот период к уже ставшим традиционными олимпиадам постепенно присоединяются олимпиады по биологии и географии;

- к современной педагогической парадигме, оценивающей среднее образование через призму задач школы по развитию личности, которое основано на усвоении учащимися педагогически адаптированного социального опыта человечества, культуре во всей ее полноте. Современная школа, призвана дать ученику не только и не столько готовые знания и опыт осуществления деятельности по образцу, а, прежде всего, опыт деятельности творческой, опыт эмоционально-ценностных отношений личностного порядка. Поэтому в конце XX века в числе олимпиад появляется большое количество гуманитарных — олимпиады по литературе, истории, обществоведению, иностранному языку, праву. В связи с переходом России на модель рыночной экономики возникают олимпиады по экономике и основам предпринимательской деятельности.

Всероссийская олимпиада школьников на современном этапе — одно из самых заметных явлений в образовательном пространстве страны, действительно массовое движение, объединяющее большое количество детей и взрослых по всей России. Она охватывает

все предметные направления и включает все уровни системы общего образования.

Олимпиадное движение сегодня — неотъемлемая часть работы с одаренными, мотивированными детьми, самая распространенная ее форма, в которой содержатся большие возможности по решению задач выявления, развития и поддержки интеллектуальной одаренности школьников. Олимпиадное движение зиждется на внутренней потребности обучающихся и преподавателей в творческом совершенствовании, в проявлении и оценке собственных достижений.

Какие задачи может решать и решает олимпиадное движение в современной России?

- выявление и поддержка одаренных, мотивированных детей;
- интеллектуальное развитие подрастающего поколения, стимулирование его творческой активности;
- пропаганда научных знаний, повышение престижа образования, развитие интереса учащихся к научной деятельности;
- приобщение к интеллектуальной деятельности как можно большего количества школьников;
- стимулирование развития разнообразных форм углубленного и дополнительного образования по школьным дисциплинам;
- содействие самореализации одаренных детей и их профессиональному самоопределению в дальнейшем;
- повышение конкурентоспособности учащихся на рынке труда.

На решение подобных задач нацеливает и приоритетный национальный проект «Образование», что и определило включения такого массового мероприятия в Перечень конкурсных мероприятий по поддержке талантливой молодежи в рамках проекта.

Всероссийская олимпиада школьников занимает особое место в ряду интеллектуальных соревнований, поскольку в ее основе лежит школьная программа, что открывает возможность для участия на низших этапах олимпиады практически каждому ребенку. Таким образом, олимпиады по истории и обществознанию создают возможность выявить учащихся, мотивированных к изучению социально-гуманитарных дисциплин и способствуют развитию интереса к предметам данного цикла. В конечном итоге они помогают определить дальнейшую профилизацию ребенка в школе. В современных условиях вырос статус олимпиад. Победители

и призеры заключительного этапа олимпиады принимаются без вступительных испытаний в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования для обучения по направлениям подготовки (специальностям), соответствующим профилю олимпиады. А, следовательно, возросли требования к методике и методологии проведения олимпиад.

История олимпиад по обществознанию

Всероссийские олимпиады школьников по обществознанию стали проводиться сравнительно недавно. Следует отметить, что в 2002 году в г.Пскове, в ходе Всероссийской олимпиады по истории, вне зачета по отношению к самой олимпиаде, членами жюри для пожелавших участвовать (ими оказались почти все конкурсанты) был проведен «День обществознания», содержавший конкурсы по различным номинациям, отразившим отдельные модули этого интегрированного курса. По итогам данного соревнования победителям были вручены награды. Несмотря на такой небольшой опыт проведения Всероссийских олимпиад по обществознанию, можно говорить о складывании некоторых традиций.

Традицией Всероссийских олимпиад школьников по обществознанию стало формирование жюри, в котором отражены четыре категории участников: учителя, научные сотрудники, преподаватели вузов, методисты. Часто один и тот же член жюри олицетворяет собой несколько из этих категорий.

Также одной из традиций олимпиады стали встречи ученых, авторов учебников — членов жюри с руководителями делегаций (учителями, методистами, работниками дополнительного образования, преподавателями вузов) команд из регионов России. Среди тех тем, которые рассматривались на таких встречах, выделим следующие:

- содержание и методика проведения различных этапов олимпиад школьников;
- подготовка школьников к Всероссийским олимпиадам;
- современные школьные учебники по обществознанию: состояние, проблемы, перспективы;
- региональный компонент школьного курса обществознания и др.

Олимпиады школьников с каждым годом становятся все более популярными, вовлекая в свою орбиту значительное число учащихся. Особенностью современного этапа олимпиадного движения является становление его новой функции — создание льготных условий для поступления в высшие учебные заведения тех учащихся, которые стали победителями высоких уровней (Всероссийского, регионального) этих состязаний.

Сегодня выстраивается логика проведения олимпиад по обществу. В связи с этим имеется возможность обобщения уже накопленного опыта, а потребность в его представлении для тех, кто организует олимпиады по данному предмету, участвует в нем в качестве конкурсанта, тем более назрела.

История олимпиад по истории

Всероссийские олимпиады школьников по истории стали проводиться сравнительно недавно. Первая Всероссийская олимпиада прошла в 2000 году. Несмотря на этот небольшой срок проведения можно говорить об уже сложившихся традициях олимпийского движения. Это в значительной степени объясняется насчитывающим десятилетия опытом проведения региональных олимпиад по истории, которые и создали базу для многих принципиальных подходов к проведению олимпиад Всероссийских.

Для олимпиады по истории особое значение имеет место ее проведения. Одной из сложившихся традиций стал выбор города, в котором проходит олимпиада по критериям значимости для истории России. Об этом ярко говорит список этих городов: Великий Новгород (2000 год), Псков (2002 год), Санкт-Петербург (2003 год), Казань (2004 год), Смоленск (2005 год). Время проведения олимпиад в ряде этих городов неслучайно совпадало с торжественными событиями в их истории: олимпиада в Пскове проходила в канун 1100-летия города, в Санкт-Петербурге участники олимпиады съехались за считанные дни до празднования 300-летия основания Северной столицы, в Казани олимпиада проходила перед празднованием ее 1000-летия, в городе-герое Смоленске олимпиада прошла в год празднования 60-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941—1945 годов.

В состав жюри олимпиад за прошедшие годы входили авторы популярных школьных учебников и учебных пособий по истории, профессора, доктора и кандидаты исторических и педагогических наук: И.Л.Андреев, П.А.Баранов, М.Ю.Брандт, И.Н.Данилевский, А.А.Данилов, С.И.Козленко, Л.М.Ляшенко, Т.И.Тюляева.

На олимпиаде в Смоленске в 2005 году в качестве консультанта работал победитель Всероссийских олимпиад по истории 2003 и 2004 годов Д.Стукал. Его включение в состав жюри позволило коллективу специалистов, проводящих содержательную часть олимпиады, под новым углом зрения взглянуть на конкурсные вопросы и задания, учесть те нюансы проведения олимпиады, которые видны только самим конкурсантам.

В ходе ряда олимпиад практиковались круглые столы и дискуссионные клубы, которые члены жюри проводили для конкурсантов. Но увеличение объемов работы жюри (динамика количества участников олимпиад от 95 участников в 2000 году до 202 в 2005 году при сохранении практически прежнего числа членов комиссии) заставило, к сожалению, отказаться от этой практики. Но усилилась линия на организацию встреч конкурсантов и руководителей команд с учеными-историками, которые представляют вузы и научные учреждения региона, в котором проходит олимпиада. Это особенно ярко проявилось в 2003 году в Санкт-Петербурге.

Одной из общих черт олимпиад по истории стало все более активное участие в составе методической комиссии и жюри представителей вузовской науки, особенно университетов из мест проведения олимпиады и Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова.

История олимпиад по экономике

Всероссийская олимпиада школьников по экономике проводится с 1996 года. Основными задачами и целями Всероссийской олимпиады школьников по экономике являются:

- развитие экономического образа мышления, потребности в получении экономических знаний и интереса к изучению экономических дисциплин, способности к личному самоопределению и самореализации;

- создание оптимальных условий для выявления одаренных и талантливых школьников, их дальнейшего интеллектуального развития и профессиональной ориентации;
- стимулирование творческой активности учащихся и преподавателей;
- пропаганда научных экономических знаний;
- активизация работы элективных курсов, кружков, научных обществ учащихся в области экономики;
- мониторинг и отработка технологий оценки качества экономического образования школьников.

До 2003 года организация проведения олимпиады регламентировалась типовым Положением о Всероссийской олимпиаде школьников, утвержденным приказом МО Российской Федерации № 473 от 09.07.1997 года. С 2003 года олимпиады проводятся в соответствии с Положением о Всероссийской олимпиаде школьников, утвержденным приказом Минобразования России от 30.10.2003 № 4072.

Организаторами первой и второй Всероссийских олимпиад школьников по экономике выступили Министерство общего и профессионального образования и Международный Центр Экономического Образования (МЦЭБО).

История олимпиад по праву

Право, будучи одновременно и областью науки, и областью практической деятельности, создает уникальные возможности для решения современных образовательных задач. Оно позволяет не только приобрести правовые знания, но и развить особые способности и практические навыки действия в социальной сфере. В частности, изучение правового материала создает условия для развития и самоопределения личности, освоения общепринятых в обществе норм и конструктивных моделей поведения, формирования активной жизненной позиции, умения принимать самостоятельные решения, нести ответственность за себя и свои действия.

В 2001—2002 гг. РФПР при поддержке Министерства образования Российской Федерации возобновил проведение Всероссийских олимпиад школьников по праву.

С 2003 года Всероссийская олимпиада школьников по праву имеет официальный статус и проводится в соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации.

В 2002—2003 гг. она прошла в г.Рязани, в 2003—2004 гг. — в г.Тамбове, в 2004—2005 гг. — в г.Перми.

Статус олимпиады дает право победителям заключительного этапа быть зачисленными в высшие учебные заведения без вступительных испытаний. Для предоставления такого права победителям предметных олимпиад в Закон об образовании была внесена специальная поправка.

3.2. Подготовка учащихся к олимпиаде по истории (школьный этап)

I. Задачи школьного этапа Олимпиады

Школьный этап Всероссийской олимпиады школьников по истории призван решать две основные задачи. Во-первых, это отбор наиболее талантливых, интересующихся историей школьников, которые могли бы впоследствии выступать на окружном, региональном и всероссийском этапах олимпиады. Во-вторых, проведение школьного этапа олимпиады с возможно более широким привлечением учащихся разных классов позволяет повысить интерес к изучению истории и мотивировать участников для достижения более высоких результатов.

II. Общие организационные вопросы

Порядок проведения школьного и муниципального этапов олимпиады определен Положением о Всероссийской олимпиаде школьников (утверждено приказом Минобрнауки от 22.10.2007).

Школьный этап олимпиады проводится организатором данного этапа Олимпиады в октябре. Конкретные даты проведения школьного этапа Олимпиады устанавливаются организатором муниципального этапа Олимпиады.

Школьный этап Олимпиады для 7—11 классов проводится по олимпиадным заданиям, разработанным предметно-методической комиссией муниципального этапа Олимпиады с учетом методических рекомендаций центральных предметно-методических комиссий Олимпиады.

Школьный этап Олимпиады для 5—6 классов проводится по заданиям, разработанным школьными предметно-методическими комиссиями (из учителей).

Для проведения муниципального этапа Олимпиады организатором данного этапа Олимпиады создается оргкомитет, предметно-методическая комиссия и жюри муниципального этапа Олимпиады.

Муниципальный этап Олимпиады проводится по олимпиадным заданиям, разработанным предметно-методическими комиссиями регионального этапа Олимпиады, с учетом методических рекомендаций центральных предметно-методических комиссий Олимпиады.

При подготовке учащихся к олимпиадам школьного и муниципального этапов необходимо учитывать необходимость усложнения заданий по мере повышения олимпиадного уровня и следующие сравнительные характеристики этапов:

	Школьный этап	Муниципальный этап
Возможность проведения для параллелей учащихся	5—1 классы	7—11 классы <i>(в Тверской области 9—11 класс)</i>
Оптимальное время для проведения	Один учебный час для 5—6 классов. Один астрономический час для 7—8 классов. Два—три учебных часа для 9—11 классов	Два—три астрономических часа для 9—11 классов
Использование заданий со значительным развернутым текстом (сочинение-эссе, задание на критику исторического источника)	Рекомендуется для учащихся 9—11 классов	Рекомендуется для учащихся 7(9)—11 классов

III. Содержание заданий

В соответствии с Положением о Всероссийской олимпиаде школьников (п. 7) задания составляются на основе общеобразовательных программ. Конечно, олимпиада не может и не должна дублировать обычный контроль успеваемости в школе, задания должны принципиально отличаться от обычных контрольных работ. В то же время речь идет о предметной олимпиаде, и при составлении заданий следует стремиться к тому, чтобы поиск правильного ответа требовал от школьника как умения самостоятельно размышлять и делать выводы, так и основательной академической подготовки.

Участник олимпиады, начиная с окружного этапа, должен продемонстрировать не только соответствие стандартным требованиям к освоению материала школьного курса (т.е. знание фактов, владение специальной терминологией, понимание связей между явлениями и исторических закономерностей). От него также требуется умение сопоставлять факты, выявлять такие связи между ними, знания о которых выходят за рамки базового школьного курса истории. В качестве примера таких специфических умений можно назвать способность самостоятельно определить (естественно, примерно) время возникновения того или иного документа или художественного произведения, его происхождение. Участник олимпиады должен уметь работать с различными источниками информации (иллюстрациями, картами, схемами, диаграммами, таблицами, текстами исторических источников).

Очень важно, чтобы задания позволяли также выявить начитанность, общий культурный уровень участников. Кроме того, в 10 и 11 классах возможно включение заданий, которые предполагают знакомство участников с концепциями важнейших историков, а также умение показать и аргументировать собственную точку зрения. В выпускных же классах крайне важно добиться достаточно равномерного распределения вопросов между различными периодами. Для параллелей 5 и 6 классов, учащиеся которых на момент проведения первых этапов олимпиады изучали только всеобщую историю, задания должны составляться на основе пройденных ими разделов курса.

Традиционно в олимпиадных заданиях большое внимание уделяется нескольким приоритетным темам, таким как развитие русской культуры в XIX веке и Великая Отечественная война. Хорошей традицией олимпиады является включение в комплект заданий нескольких вопросов, связанных с региональным компонентом в историческом образовании. Лучше всего, если эти вопросы касаются каких-либо событий или памятников общероссийского масштаба, связанных с региональной историей. При этом нужно учитывать, что участники, набравшие менее 50% от максимального числа баллов, не могут стать победителями (Положение, пп. 26, 33) и, следовательно, не могут участвовать в следующем этапе олимпиады.

IV. Основные типы олимпиадных заданий

В этом разделе дается перечень основных типов олимпиадных заданий, выработанных многолетней практикой олимпиад, с краткими комментариями к некоторым из них.

1. Тестовые вопросы с одним правильным ответом.
2. Тестовый вопрос с несколькими правильными ответами.

В отличие от простейшего вопроса, такое задание нацелено на то, чтобы участник попытался рассмотреть определенное явление или эпоху с различных сторон. Например, зачастую участникам бывает непросто осознать, что те или иные политические деятели и деятели культуры — современники.

3. Ряды на определение принципа их построения.
4. Ряды «на включение» или «на исключение».

Тип заданий, очень близкий к предшествующему. Однако здесь зачастую возможны неожиданные ответы, являющиеся правильными не только по чисто формальному принципу.

5. Хронологические последовательности.

Участнику предлагается расставить в хронологическом порядке несколько событий.

6. Задания на соотнесение двух рядов данных.

Воплощая в себе все положительные черты предыдущего типа, такие задания не имеют присущих им недостатков. В качестве одного из рядов могут выступать даты событий.

7. Текст с пропусками.

8. Задания по работе с иллюстративными источниками.

Такие задания имеют определенную специфику. Желательно, чтобы работа участника не сводилась к простому «узнаванию» зрительного образа. Он должен мобилизовать свои знания по истории культуры, чтобы правильно ответить на заданные вопросы.

9. Задания на анализ карты.

10. Задания на анализ документов.

Такие задания являются одной из самых важных и творческих составляющих олимпиады. Участник должен узнать документ, соотнести его с известными ему из курса событиями, ответить на связанные с этим вопросы.

11. Значительно более сложный вариант подобного задания — задание, предполагающее историческую критику текста. «Отчет» участника о такой работе представляется в виде самостоятельно написанного текста. Исключительно важным является такой подбор источника, который позволял бы участникам самостоятельно давать ответы на поставленные вопросы, опираясь на критический разбор текста.

12. Историческое эссе.

Как правило, историческое эссе дается только в выпускных классах. Участникам предлагается на выбор несколько высказываний историков или современников, относящихся к различным периодам русской истории, и предлагается высказать и аргументировать свою позицию по данному вопросу.

Темы (не менее 10-ти) должны охватывать основные периоды истории России с древнейших времен до современности, касаться различных ее аспектов (социально-экономической, политической истории, истории культуры, науки, общественной мысли) и представлять собой высказывания историков или современников событий с ярко выраженной личностной оценкой.

При оценке эссе члены жюри исходят из следующих критериев:

1. Обоснованность выбора темы (объяснение выбора темы и задач, которые ставит перед собой в своей работе участник).

2. Творческий характер восприятия темы, ее осмысления.

3. Грамотность использования исторических фактов и терминов.

4. Четкость и доказательность основных положений работы.

5. Знание различных точек зрения по избранному вопросу.

3.3. Организационно-методические аспекты олимпиады по обществознанию

1. Проведение школьного, муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию направлено на достижение новой иерархии целей изучения обществознания в школе:

— выделение в качестве основной цели воспитания и развития личности, осуществляемых на основе овладения школьниками обществоведческими знаниями, умениями их использовать при ориентированности изучения обществознания на социальную практику; стремление осуществить гражданско-патриотическое, нравственное воспитание учащихся, помочь школьникам сформировать ценностные ориентации и убеждения на основе личного осмысления опыта современной жизни России;

— деление целей обществоведческого образования на те из них, которые можно планировать и достаточно гарантированно достигать при системной работе (усвоение учащимися определенных учебных знаний и умений), и на цели прогнозируемые, на достижение которых направлена вся организация обучения, но достоверность анализа реализации которых по ряду причин (необходимость знания повседневного поведения учащихся, оценка отдаленного результата и т.д.) проблематична;

— направленность на социализацию учащихся, формирование у них основы для освоения социальных ролей и базовых коммуникативных, политических, социальных компетенций.

2. Акцент на личностный аспект общественного развития, внимание к роли человека, мотивам его деятельности.

3. Ознакомление учащихся с различными точками зрения на современный этап развития человечества.

4. Нацеленность на органическое единство школьных дисциплин: обществознания, ориентированного на логический или структурный подход при рассмотрении общественного развития, и истории, для которой ведущим является исторический подход к изучению общества.

5. Ориентация на сущностные черты обществознания как школьного предмета, который характеризует:

— интегрированный характер, опору на педагогически отобранный материал ряда общественных наук, которые определяют следующие содержательные линии дисциплины:

- общество;
- человек;
- познание;
- экономическая сфера;
- социальная сфера;
- политическая сфера;
- правовая сфера;
- духовная сфера;
- социальная психология;

— направленность на теоретическое обобщение учебного материала, философское его осмысление;

— особая в сравнении со многими школьными дисциплинами нацеленность на межпредметные связи;

— практико-ориентированный характер;

— нацеленность на создание условий для формирования представления школьника обо всей системе общественных отношений, создание условий для самореализации личности учащегося;

— ориентированность содержания курса на возможности различных методологических подходов, существующих в современной науке, направленность предмета на раскрытие многомерной картины жизни общества;

— представление в курсе наряду с научными знаниями социальных норм, способов познавательной и практической деятельности, системы гуманистических и демократических ценностей.

Опираясь на такое понимание школьного обществоведческого образования, определены основные подходы к проведению олимпиады по обществознанию:

- сочетание разнообразных целей;
- стимулирование интереса учащихся к изучению предмета;
- выявление школьников, проявляющих интерес и особые способности к изучению обществознания;
- анализ уровня подготовленности, широты социально-гуманитарного кругозора и мышления этих учащихся;

- накопление научно-методического опыта по развитию обществоведческого образования, в том числе по переходу к профильному обучению в старших классах;
- содействие обмену опытом учебной работы по обществознанию между педагогами.

Результаты олимпиад, содержание заданий, их типы, характер требований, предъявляемых в ходе состязаний, отслеживаются педагогами, методистами, нередко родителями учащихся, становятся объектами изучения самими школьниками. Поэтому олимпиады все в большей степени играют роль информационного канала, через который, кроме прочего, осуществляется предъявление вузами своих критериев подготовленности абитуриента к получению высшего профессионального образования.

На школьном, муниципальном и региональном этапах Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию большое значение имеет отражение краеведческого материала как регионального компонента школьного курса обществознания.

Опираясь на положения, характеризующие олимпиаду по обществознанию, предлагаются следующие принципы формирования олимпиадных заданий на школьном и муниципальном уровне:

1. Учет возрастных особенностей учащихся в определении сложности заданий с ее нарастанием по мере увеличения возраста соревнующихся.

2. Рост объема времени в сочетании с ростом числа заданий, исходя из возраста учащихся и этапов олимпиады. Конкретное число заданий и время на их выполнение определяет муниципальная и региональная предметно-методическая комиссия в зависимости от сложившейся традиции проведения олимпиад, организационных возможностей и санитарных норм.

3. Отражение в заданиях различных содержательных линий курса и степени их рассмотрения на уроках ко времени проведения этапа олимпиады школьниками.

4. Проверка соответствия готовности участников олимпиады требованиям к уровню их знаний, пониманию сущности изучаемых событий и процессов, умениям по предмету через разнообразные типы заданий.

5. По возможности сочетание заданий письменных (от короткого ответа до развернутого текста) и устного собеседования жюри

с участниками олимпиады, что позволяет проверить разные стороны подготовленности школьников.

6. Введение заданий на выбор участниками (например, при выборе из списка заданий творческого характера для краткого рассказа) с сохранением как основы инвариантных заданий.

7. Представление заданий через различные источники информации (отрывок из документа, диаграммы и таблицы, иллюстративный ряд и др.).

8. Создание дифференцированной шкалы оценивания, позволяющей оценить различные нюансы ответа участников соревнований.

9. Принятие как правильных ответов, данных не по эталону, но верных, или ответов, сформулированных на высоком для школьников уровне в результате иного понимания задания.

10. Опора в части заданий на межпредметные связи.

В муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию участвуют победители школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию, учащиеся 9, 10, 11 классов.

3.4. Подготовка к написанию эссе по обществознанию

Слово «эссе» пришло в русский язык из французского и исторически восходит к латинскому слову *exagium* (взвешивание). Французское *essai* можно буквально перевести словами опыт, проба, попытка, набросок, очерк. Заметим, что самое знаменитое (и, по мнению литературоведов, первое по времени написания) произведение данного жанра — трехтомное сочинение французского философа-скептика XVI века Мишеля Монтеня — русскоязычным читателям оно известно под названием «Опыты» (во французском оригинале «Les Essais»).

Что отличает эссе по обществознанию от эссе по литературе или по истории? Это важный и сложный вопрос. В самом деле, чем эссе в собственном смысле этого слова (как литературный жанр, к которому обращаются мастера художественного слова, поэты, философы, ученые, мыслители) отличается от школьного эссе, авторами которого выступают учащиеся, осваивающие

ту или иную учебную дисциплину (в нашем случае — обществознание)? В какой мере творческое сочинение (эссе) по обществознанию должно соответствовать жанровым особенностям эссе в целом?

В современной школе задание написать эссе могут дать своим ученикам преподаватели самых разных дисциплин. В первую очередь, конечно, гуманитарных — литературы, истории, обществознания. Но не только! Отдельные учителя используют эту форму учебной работы и на уроках физики, химии, биологии, полагая, что эссе позволяет выстроить определенное личностное отношение ученика к предмету в целом, к его отдельным темам и разделам.

Эссе по обществознанию представляет собой творческое мини-сочинение по конкретной проблеме, имеющей отношение к одной из базовых обществоведческих наук. Учащийся должен кратко изложить свой взгляд на проблему и обосновать его, обратившись к соответствующим обществоведческим терминам и понятиям, теоретическим положениям и выводам, а также к фактам, почерпнутым из социального или личного опыта.

Эссе относится к заданиям, которые, с одной стороны, могут успешно выполнить лишь ученики, освоившие содержание обществоведческого курса на высоком уровне, а с другой — позволяют выявить этот высокий уровень. Успешно написать эссе может лишь тот ученик, чьи знания, умения и навыки полностью соответствуют предъявляемым к ним требованиям. Он способен применять обществоведческие знания в новой, незнакомой ситуации, имеет собственную позицию по ключевым проблемам курса и умеет убедительно, аргументировано ее излагать и отстаивать, высказывать собственные оценки, формулировать целостные, внутренне непротиворечивые высказывания.

Понятно, что систематическая работа по формированию навыков написания эссе ведется на уроках литературы, где выясняются его жанровые особенности, анализируются эссе разных видов и направлений, оттачиваются стилистические приемы, наиболее точным образом отвечающие его специфике.

Как оцениваются эссе по обществознанию? По мнению разработчиков заданий всероссийских олимпиад по истории и обществознанию, критериями оценки эссе могут быть: самостоятельность,

проявление индивидуальности; дискуссионность и диалогичность; композиционная свобода, способствующая раскрытию темы; образность и (или) глубина раскрытия проблемы; внутреннее смысловое единство; оригинальность решения проблемы, аргументации. Предполагается, что большинство требований, предъявляемых к эссе как к таковому, распространяется и на эссе по общественному.

При оценивании ответа необходимо выделить следующие элементы:

1) представление собственной точки зрения (позиции, отношения) при раскрытии проблемы;

2) раскрытие проблемы на теоретическом (в связях и с обоснованиями) или на бытовом уровне, с корректным использованием или без использования обществоведческих понятий в контексте ответа;

3) аргументация своей позиции с опорой на факты общественной жизни или собственный опыт.

Критерии оценки эссе:

4 балла — представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы. Проблема раскрыта на теоретическом уровне, в связях и с обоснованиями, с корректным использованием обществоведческих терминов и понятий в контексте ответа. Дана аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт.

3 балла — представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы. Проблема раскрыта с корректным использованием обществоведческих терминов и понятий в контексте ответа (теоретические связи и обоснования не присутствуют или явно не прослеживаются). Дана аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт.

2 балла — представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) при раскрытии проблемы. Проблема раскрыта при формальном использовании обществоведческих терминов. Дана аргументация своего мнения с опорой на факты общественной жизни или личный социальный опыт без теоретического обоснования.

1 балл — представлена собственная точка зрения (позиция, отношение) по поднятой проблеме на бытовом уровне без аргументации.

Внимание: решающее значение придается содержательной стороне — владению обществоведческой терминологией, знанию теоретических обобщений, представленных в содержании учебного курса, умению видеть проблему в соответствующем контексте.

Как выбрать тему эссе? Формулировке темы предшествует указание на ту базовую науку, в рамках которой она должна быть раскрыта: экономика, социология, политология, правоведение, культурология, философия. Это чрезвычайно важный момент, ему придается серьезное значение. Поставленная проблема должна быть решена с привлечением терминов, понятий, теоретических положений, примеров из общественной жизни и личного опыта, относящихся к области знаний, соответствующей данной науке. Говоря иначе, она должна быть раскрыта в контексте философского или политологического, юридического или социологического, экономического или культурологического знания.

Выбор темы эссе — ответственная задача. Выбирая проблему, выпускник должен быть уверен в том, что он:

1) имеет неплохие знания по той базовой науке, к которой эта тема относится;

2) ясно понимает смысл высказывания (обратите внимание; не согласен с ним, а понимает, что именно утверждает автор);

2) может выразить свое отношение к нему (согласиться полностью или частично, попытаться опровергнуть его);

3) владеет обществоведческими терминами, необходимыми для грамотного, основанного на теоретическом знании обсуждения темы (при этом термины и понятия, которые предстоит употребить, должны относиться непосредственно к теме эссе);

4) сумеет привести примеры из истории, общественной жизни, собственного жизненного опыта в поддержку своей позиции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Талантливые дети являют собой великое общечеловеческое богатство, бесценное национальное достояние, составляют тот ресурс, из которого формируется интеллектуальная элита общества. Весьма непросто находить таких детей. Еще труднее обеспечить соответствующее их предназначению образование и воспитание, поскольку в этом случае необходимо принимать во внимание, прежде всего, интересы отдельной личности.

Во всех обществах традиционно принято ободрять морально и материально молодых людей, проявивших особые способности в области художественной культуры — юных музыкантов, танцовщиков, художников, часто поддерживают юных спортсменов. Результат виден сразу. Сложнее обстоит дело с одобрением и стимулированием одаренности в области науки. Талантливость в этой сфере не столь очевидна, развивается медленнее и проявляется позднее. Но совершенно очевидно, что и обществу, и государству необходим поиск одаренных, способных к упорному и напряженному умственному труду молодых людей, нужна система их целевой подготовки, ибо способности расцветают только при постоянном упражнении, при осмысленном их употреблении. Именно поэтому и возникла практика проведения предметных школьных олимпиад, которые требуют системы работы. Однако 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.

ИСТОЧНИКИ

1. www.edu.ru — федеральный портал «Российское образование». Содержит обзор образовательных ресурсов Интернета, нормативные документы, образовательные стандарты и мн. др.

2. www.rusolimp.ru — федеральный портал олимпиад школьников.

3. Ресурсы информационно-правовой системы Гарант.

4. Ресурсы информационно-правовой системы Консультант Плюс.

5. schools.keldysh.ru/labmro — методический сайт лаборатории методики и информационной поддержки развития образования МИОО.

6. www.researcher.ru — портал исследовательской деятельности учащихся при участии: Дома научно-технического творчества молодежи МГДД (Ю)Т, Лицея 1553 «Лицея на Донской», представительства корпорации Intel в России, «Физтех-центра» Московского физико-технического института. Публикуются тексты по методологии и методике исследовательской деятельности учащихся, ученых и педагогов из Москвы и других городов России, исследовательские работы школьников, организованы сетевые проекты, даются ссылки на другие интернет-ресурсы.

7. www.1553.ru — сайт Лицея № 1553 «Лицей на Донской», публикуются материалы Городской экспериментальной площадки «Разработки модели организации образовательного процесса на основе учебно-исследовательской деятельности учащихся».

8. www.vernadsky.dnttm.ru — сайт Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И.Вернадского (русская и английская версии). Публикуются нормативные документы по конкурсу, рекомендации по участию в нем, детские исследовательские работы. Организована система on-line регистрации рецензентов, каждый посетитель сайта может написать отзыв или рецензию на выбранную работу.

9. www.issl.dnttm.ru — сайт журнала «Исследовательская работа школьника». Здесь публикуются основные материалы проекта, избранные тексты, информация по подписке.

10. www.konkurs.dnttm.ru — обзор исследовательских и научно-практических юношеских конференций, семинаров, конкурсов и пр. Организовано on-line размещение нормативных документов по конкурсам для всех желающих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания. Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2005.
2. Анашина Н.Ю. День истории в школе. Ярославль, 2006.
3. Басик Н.Б. Педагогические возможности работы с документами в школьном курсе обществознания // Обществознание в школе. 1999. № 4.
4. Берельковский И.В., Павлов Л.С. Методика преподавания истории в общеобразовательной школе: Уч. пособие. М., 2001.
5. Боголюбов Л.Н. Работа с документами в процессе обществоведческого образования // Обществознание в школе. 1998. № 4.
6. Володина С.И., Полиевктова А.М., Спасская В.В. Всероссийская олимпиада школьников по праву в 2006 г.: Методическое пособие. М., 2006.
7. Всероссийская олимпиада школьников по праву: материалы и комментарии / Под ред. С.И.Володиной, В.В.Спасской. М., 2003.
8. Всероссийская олимпиада школьников по праву: Методическое пособие / Под ред. С.И.Володиной. М., 2005.
9. Вяземский Е. Система школьного исторического образования в современной России: становление, развитие, модернизация. М., 2004.
10. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.
11. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.
12. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В.Давыдова // Изв. Рос. акад. образования. 2000. № 2. С. 36—43. (Филос.-психол. основы теории В.В.Давыдова).
13. Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6.
14. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Томск, 1995.
15. Козленко С.И. Всероссийские олимпиады по истории. М., 2006.
16. Леонтович А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии: [Опыт учеб.

комплекса на базе сред. шк. № 1333 «Донская гимназия» и Дома науч.-техн. творчества молодежи Москвы] // Школ. технологии. 1999. № 1—2. С. 132—137.

17. Мельникова О.Н., Безносов А.Э. Рекомендации по организации и проведению олимпиады по истории. Сборник нормативных и методических материалов в помощь учителю. М., 2004.

18. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. № 7. С. 151—157.

19. Основы правовых знаний. В 2-х кн. Учеб. для 8—9 классов / С.И.Володина, А.М.Полиевктова, В.В.Спаская. Изд. 6-е, испр. и доп. М., 2008.

20. Полат Е.С. Как рождается проект. М., 1995.

21. Романовская М.Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы. М., 2004.

22. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М., 2005.

23. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории. М., 2000.

24. Уткина Э.В. Школьные олимпиады по истории. 5—9 клас-сы. М., 2007.

25. Чернова М.Н. Справочник учителя истории. 5—11 кл. М., 2008.

26. Юнина Е.А. Технологии качественного обучения в школе. М., 2007.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ПОЛОЖЕНИЕ о всероссийской олимпиаде школьников¹

1. Общие положения

1. Настоящее Положение о всероссийской олимпиаде школьников (далее — Положение) определяет порядок организации и проведения всероссийской олимпиады школьников (далее — Олимпиада), ее организационное, методическое и финансовое обеспечение, порядок участия в Олимпиаде и определения победителей и призеров.

2. Основными целями и задачами Олимпиады являются выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, пропаганда научных знаний.

3. В Олимпиаде принимают участие на добровольной основе обучающиеся государственных, муниципальных и негосударственных образовательных организаций, реализующих общеобразовательные программы, в том числе образовательных организаций Российской Федерации, расположенных за пределами территории Российской Федерации (далее — образовательные организации).

4. Олимпиада проводится в четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный.

5. Организаторами этапов Олимпиады являются:

— школьный этап — образовательные организации (далее — организатор школьного этапа Олимпиады);

— муниципальный этап — органы местного самоуправления муниципальных и городских округов в сфере образования (далее — организатор муниципального этапа Олимпиады);

¹ Приказ Минобрнауки России от 22 октября 2007 г. № 286 «Об утверждении Положения о всероссийской олимпиаде школьников».

— региональный этап — органы государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования (далее — организатор регионального этапа Олимпиады);

— заключительный этап — Федеральное агентство по образованию (далее — Рособразование).

6. Олимпиада проводится по общеобразовательным предметам, перечень которых утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации.

7. Этапы Олимпиады проводятся по заданиям, составленным на основе общеобразовательных программ, реализуемых на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования (далее — олимпиадные задания).

8. Квоты на участие в каждом этапе Олимпиады определяются организатором соответствующего этапа Олимпиады. Квоты на участие в школьном этапе Олимпиады не устанавливаются.

9. Победители и призеры всех этапов Олимпиады определяются на основании результатов участников соответствующих этапов Олимпиады, которые заносятся в итоговую таблицу результатов участников соответствующих этапов Олимпиады, представляющую собой ранжированный список участников, расположенных по мере убывания набранных ими баллов (далее — итоговая таблица). Участники с равным количеством баллов располагаются в алфавитном порядке.

10. Образцы дипломов победителей и призеров для всех этапов Олимпиады утверждаются Минобрнауки России.

11. Общее руководство проведением Олимпиады и ее организационное обеспечение осуществляет Центральный оргкомитет Олимпиады.

12. Состав Центрального оргкомитета Олимпиады формируется, как правило, из представителей федеральных органов исполнительной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, органов местного самоуправления муниципальных и городских округов в сфере образования, образовательных, научных и общественных организаций, в том числе и общероссийской общественной организации «Российский союз ректоров», и утверждается Рособразованием.

13. Центральный оргкомитет Олимпиады:

— вносит предложения в Рособразование по датам проведения Олимпиады по каждому общеобразовательному предмету регионального и заключительного этапов Олимпиады; по составу центральных предметно-методических комиссий Олимпиады и жюри заключительного этапа Олимпиады; по кандидатурам участников заключительного этапа Олимпиады из числа призеров регионального этапа Олимпиады;

— определяет количество победителей и призеров заключительного этапа Олимпиады;

— рассматривает совместно с центральными предметно-методическими комиссиями Олимпиады апелляции в случае, если во время проведения регионального или заключительного этапов Олимпиады оргкомитет, жюри и участник регионального или заключительного этапов Олимпиады не смогли прийти к единому мнению по оценке работы участника регионального или заключительного этапов Олимпиады;

— анализирует, обобщает итоги Олимпиады и представляет отчет о проведении Олимпиады в Рособразование;

— готовит материалы для освещения организации и проведения Олимпиады в средствах массовой информации.

14. Методическое обеспечение проведения Олимпиады по общеобразовательным предметам осуществляют центральные предметно-методические комиссии Олимпиады.

15. Состав центральных предметно-методических комиссий Олимпиады формируется, как правило, из числа научных и педагогических работников, а также аспирантов и студентов образовательных организаций высшего профессионального образования и утверждается Рособразованием.

16. Центральные предметно-методические комиссии Олимпиады:

— разрабатывают методические рекомендации по составлению олимпиадных заданий школьного и муниципального этапов Олимпиады, тексты олимпиадных заданий, критерии и методики оценки выполненных олимпиадных заданий регионального и заключительного этапов Олимпиады;

— определяют форму проведения и техническое обеспечение регионального и заключительного этапов Олимпиады.

17. Проверку выполненных олимпиадных заданий школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов Олимпиады осуществляют жюри соответствующих этапов Олимпиады.

18. Состав жюри формируется, как правило, из числа научных и педагогических работников, аспирантов и студентов образовательных организаций высшего профессионального образования.

19. Жюри всех этапов Олимпиады:

— оценивает выполненные олимпиадные задания; проводит анализ выполненных олимпиадных заданий; рассматривает совместно с оргкомитетом соответствующего этапа Олимпиады апелляции;

— представляет в оргкомитеты соответствующих этапов Олимпиады аналитические отчеты о результатах проведения соответствующих этапов Олимпиады.

III. Порядок проведения школьного этапа Олимпиады

20. Школьный этап Олимпиады проводится организатором данного этапа Олимпиады в октябре. Конкретные даты проведения школьного этапа Олимпиады устанавливаются организатором муниципального этапа Олимпиады.

21. Для проведения школьного этапа Олимпиады организатором данного этапа Олимпиады создаются оргкомитет и жюри школьного этапа Олимпиады.

22. Школьный этап Олимпиады проводится по олимпиадным заданиям, разработанным предметно-методической комиссией муниципального этапа Олимпиады, с учетом методических рекомендаций центральных предметно-методических комиссий Олимпиады.

23. В школьном этапе Олимпиады принимают участие обучающиеся 5—11 классов образовательных организаций, желающие участвовать в Олимпиаде.

24. Участники школьного этапа Олимпиады, набравшие наибольшее количество баллов, признаются победителями школьного этапа Олимпиады при условии, что количество набранных ими баллов превышает половину максимально возможных баллов.

В случае, когда победители не определены, в школьном этапе Олимпиады определяются только призеры.

25. Количество призеров школьного этапа Олимпиады определяется, исходя из квоты, установленной организатором муниципального этапа Олимпиады.

26. Призерами школьного этапа Олимпиады, в пределах установленной квоты, признаются все участники школьного этапа Олимпиады, следующие в итоговой таблице за победителями.

В случае, когда у участника, определяемого в пределах установленной квоты в качестве призера, оказывается количество баллов такое же, как и у следующих за ним в итоговой таблице, решение по данному участнику и всем участникам, имеющим равное с ним количество баллов, определяется следующим образом:

— все участники признаются призерами, если набранные ими баллы больше половины максимально возможных;

— все участники не признаются призерами, если набранные ими баллы не превышают половины максимально возможных.

27. Список победителей и призеров школьного этапа Олимпиады утверждается организатором школьного этапа Олимпиады.

28. Победители и призеры школьного этапа Олимпиады награждаются дипломами.

III. Порядок проведения муниципального этапа Олимпиады

29. Муниципальный этап Олимпиады проводится организатором данного этапа Олимпиады в ноябре—декабре. Конкретные даты проведения муниципального этапа Олимпиады устанавливаются организатором регионального этапа.

30. Для проведения муниципального этапа Олимпиады организатором данного этапа Олимпиады создаются оргкомитет, предметно-методические комиссии и жюри муниципального этапа Олимпиады.

31. Муниципальный этап Олимпиады проводится по олимпиадным заданиям, разработанным предметно-методическими комиссиями регионального этапа Олимпиады, с учетом методических рекомендаций центральных предметно-методических комиссий Олимпиады.

32. В муниципальном этапе Олимпиады принимают участие обучающиеся 7—11 классов образовательных организаций —

победители и призеры школьного этапа Олимпиады текущего учебного года.

33. Участники муниципального этапа Олимпиады, набравшие наибольшее количество баллов, признаются победителями муниципального этапа Олимпиады при условии, что количество набранных ими баллов превышает половину максимально возможных.

В случае, когда победители не определены, на муниципальном этапе Олимпиады определяются только призеры.

34. Количество призеров муниципального этапа Олимпиады определяется, исходя из квоты, установленной организатором регионального этапа Олимпиады.

35. Призерами муниципального этапа Олимпиады, в пределах установленной квоты, признаются все участники муниципального этапа Олимпиады, следующие в итоговой таблице за победителями.

В случае, когда у участника, определяемого в пределах установленной квоты в качестве призера, оказывается количество баллов такое же, как и у следующих в итоговой таблице за ним, решение по данному участнику и всем участникам, имеющим с ним равное количество баллов, определяется следующим образом:

— все участники признаются призерами, если набранные ими баллы больше половины максимально возможных;

— все участники не признаются призерами, если набранные ими баллы не превышают половины максимально возможных.

36. Список победителей и призеров муниципального этапа Олимпиады утверждается организатором муниципального этапа Олимпиады.

37. Победители и призеры муниципального этапа Олимпиады награждаются дипломами.

38. В городах федерального значения Москва и Санкт-Петербург муниципальный этап Олимпиады проводится в соответствии с их административно-территориальным делением.

IV. Порядок проведения регионального этапа Олимпиады

39. Региональный этап Олимпиады проводится организатором данного этапа Олимпиады в январе—феврале. Конкретные даты

проведения регионального этапа Олимпиады устанавливаются Рособразованием.

40. Для проведения регионального этапа Олимпиады организатором данного этапа Олимпиады создаются оргкомитет и жюри регионального этапа Олимпиады.

41. Региональный этап Олимпиады проводится по олимпиадным заданиям, разработанным центральными предметно-методическими комиссиями Олимпиады.

42. В региональном этапе Олимпиады принимают участие обучающиеся 9—11 классов образовательных организаций:

— победители и призеры муниципального этапа Олимпиады текущего учебного года;

— победители школьного этапа Олимпиады текущего учебного года из числа обучающихся образовательных организаций Российской Федерации, расположенных за пределами территории Российской Федерации в соответствии с закреплением их по субъектам Российской Федерации, определяемом Рособразованием;

— победители школьного этапа Олимпиады текущего учебного года из числа обучающихся образовательных организаций военных городков и гарнизонов, расположенных в труднодоступных местностях, в соответствии с закреплением их по субъектам Российской Федерации, определяемом Рособразованием.

43. Победителями регионального этапа Олимпиады признаются участники регионального этапа Олимпиады, набравшие наибольшее количество баллов.

44. Призерами регионального этапа Олимпиады в пределах установленной квоты признаются все участники регионального этапа Олимпиады, следующие в итоговой таблице за победителями.

В случае, когда у участника, определяемого в пределах установленной квоты в качестве призера, оказывается количество баллов такое же, как и у следующих за ним в итоговой таблице, решение по данному участнику и всем участникам, имеющим с ним равное количество баллов, определяется следующим образом:

— все участники признаются призерами, если набранные ими баллы больше половины максимально возможных;

— все участники не признаются призерами, если набранные ими баллы не превышают половины максимально возможных.

45. Квота на количество победителей и призеров регионального этапа Олимпиады определяется организатором регионального этапа Олимпиады по согласованию с оргкомитетом регионального этапа Олимпиады и может составлять не более 25% от общего количества участников регионального этапа Олимпиады.

46. Список победителей и призеров регионального этапа Олимпиады утверждается организатором регионального этапа Олимпиады.

47. Победители и призеры регионального этапа Олимпиады награждаются дипломами.

48. Список всех участников регионального этапа Олимпиады с указанием набранных баллов заверяется организатором регионального этапа Олимпиады и направляется в Рособразование.

V. Порядок проведения заключительного этапа Олимпиады

49. Заключительный этап Олимпиады проводится Рособразованием в апреле на территории субъектов Российской Федерации.

50. Выбор субъектов Российской Федерации, на территории которых будет проводиться заключительный этап Олимпиады, осуществляется на основании заявок, поданных органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования.

51. Список субъектов Российской Федерации, на территории которых будет проводиться заключительный этап Олимпиады, место и дата его проведения согласовываются с органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, на территории которых будет проводиться заключительный этап Олимпиады, и утверждаются Рособразованием.

52. Для проведения заключительного этапа Олимпиады создаются оргкомитеты и жюри заключительного этапа Олимпиады.

53. Состав оргкомитетов заключительного этапа Олимпиады утверждается органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, на территории которых проводится заключительный этап Олимпиады.

54. Состав жюри заключительного этапа Олимпиады утверждается Рособразованием.

55. Заключительный этап Олимпиады проводится по олимпиадным заданиям, разработанным центральными предметно-методическими комиссиями Олимпиады.

56. В заключительном этапе Олимпиады принимают участие: победители и призеры заключительного этапа Олимпиады предыдущего года в случае, если они продолжают обучение в образовательных организациях; победители регионального этапа Олимпиады текущего учебного года, а также призеры регионального этапа Олимпиады текущего учебного года, набравшие необходимое для участия в заключительном этапе Олимпиады количество баллов, определяемое Рособразованием.

57. Участники заключительного этапа Олимпиады, набравшие наибольшее количество баллов, признаются победителями заключительного этапа Олимпиады.

58. Призерами заключительного этапа Олимпиады в пределах установленной квоты признаются все участники заключительного этапа Олимпиады, следующие в итоговой таблице за победителями.

В случае, когда у участника, определяемого в пределах установленной квоты в качестве призера, оказывается количество баллов такое же, как и у следующих за ним в итоговой таблице, решение по данному участнику и всем участникам, имеющим с ним равное количество баллов, определяется следующим образом:

— все участники признаются призерами, если набранные ими баллы больше половины максимально возможных;

— все участники не признаются призерами, если набранные ими баллы не превышают половины максимально возможных.

59. Квота на количество победителей и призеров заключительного этапа Олимпиады определяется Центральным оргкомитетом Олимпиады и может составлять не более 45% от общего количества участников заключительного этапа Олимпиады.

60. Список победителей и призеров заключительного этапа Олимпиады, сформированный на основании протокола жюри заключительного этапа Олимпиады, утверждается Рособразованием.

61. Победители и призеры заключительного этапа Олимпиады награждаются дипломами.

Победители и призеры заключительного этапа Олимпиады принимаются без вступительных испытаний в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального образования и в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования для обучения по направлениям подготовки (специальностям), соответствующим профилю олимпиады.

62. За счет средств федерального бюджета осуществляется финансовое обеспечение заключительного этапа Олимпиады (за исключением расходов на проезд участников заключительного этапа Олимпиады и сопровождающих их лиц к месту проведения заключительного этапа и обратно) и методическое обеспечение регионального этапа Олимпиады¹.

¹ См.: п. 3 ст. 16 Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ) (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. № 30. Ст. 1797; Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 3. Ст. 150; 2002. № 26. Ст. 2517; 2004. № 35. Ст. 3607; 2006. № 1. Ст. 10; 2007. № 7. Ст. 838).

**Региональный этап Всероссийской
олимпиады школьников по праву
2009—2010 учебного года**

Краткая пояснительная записка

Региональный этап проходит по параллелям (9, 10, 11 классы) в один день и состоит из двух туров, объединенных в едином документе. Оба тура проводятся в письменной форме.

Олимпиадные задания регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по праву состоят из заданий открытого и закрытого типа. Задания первого и второго туров учащиеся выполняют в бланках, которые заранее присланы для распечатки организаторами Всероссийской олимпиады. Для каждой из параллелей подготовлены свои задания (для учащихся 9 классов — 60 заданий; для 10 и 11 классов по 70 заданий для каждой возрастной группы). Каждое задание оценивается в баллах. Максимальное количество баллов за все задания для каждой возрастной группы — **100 баллов**. Задания оцениваются от **1 до 3 баллов**. Тестовые задания открытого типа оцениваются в **1 балл** (за любую ошибку выставляется 0 баллов). В заданиях открытого типа так же могут быть задания, которые оцениваются в 3 балла, как задания повышенной сложности. Остальные задания — это задания закрытого типа (установите соответствие, решите задачи, дополните выражение и т.д.), которые оцениваются от 1 до 3 баллов за любую ошибку выставляется 0 баллов. Время проведения двух туров 1 ч. 30 мин. с учётом проведения инструктажа, раздачи и сбора бланков ответов. Чистое время для написания работы, предоставляемое участникам, не должно быть менее 1 ч. 20 мин.

Для Жюри присылаются материалы к ответам и по распределению баллов за каждое задание. При проверке заданий Жюри рекомендуется принимать в качестве правильных и те ответы участников олимпиады, которые не соответствуют присланным эталонам, но по сути своей верны и не противоречат научным позициям.

Максимальное число баллов, которые могут получить участники за первый и второй тур — 100 баллов. Таким образом, максимальное число баллов в каждой параллели за первый и второй туры — 100 баллов.

По результатам участников составляется рейтинг по каждой параллели отдельно, на основании которого определяется победители и призёры по параллелям, согласно соответствующим нормативным документам. Бланки с заданиями для 9 класса — 14 (общее количество страниц А4, включая первый титульный лист); 10 класс — 17 (общее количество страниц А4, включая первый титульный лист); 11 класс — 18 (общее количество страниц А4, включая первый титульный лист). Организаторы регионального этапа Олимпиады школьников могут тиражировать бланки с заданиями для учащихся в любом формате, делать двусторонние копии в целях экономии бумаги.

ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Региональный этап 2009/2010 учебный год¹

В соответствии с Приказом Федерального агентства по образованию № 1969 от 6 ноября 2009 г., Региональный этап Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию в 2009/2010 учебном году проводится во всех субъектах Российской Федерации **25 января 2010 г.** Региональный этап Всероссийской олимпиады по обществознанию включает **два тура**, которые проводятся в **один день**. **Первый тур** учащиеся выполняют в бланках, тиражируемых Оргкомитетом Регионального этапа олимпиады (листы А4) на основе заранее присланных организаторами Всероссийской олимпиады образцов для распечатки (возможна распечатка на двух сторонах листа). Рекомендуется проводить первый тур в утренние часы с 10:00 до 11:30 по местному времени. Из этого времени непосредственно на написание работы выделяется **1 ч. 10 мин.** Остальное время используется для раздачи и сбора бланков ответов, инструктажа участников. Задания первого тура подготовлены отдельно для учащихся 9, 10, 11 классов. Каждый из комплектов первого тура включает 9 заданий, располагающихся на **7 страницах бланков**. Проверка ответов осуществляется в соответствии с «ключами» к ним и рекомендуемым распределением баллов (соответствующие материалы присылаются организаторами). При проверке заданий Жюри может принимать в качестве правильных и те ответы участников олимпиады, которые не соответствуют присланным ключам, но по сути своей верны и не противоречат научным позициям. Максимальное количество баллов, которое может получить участник за первый тур — **120**.

Второй тур. Его рекомендуется проводить после 20 мин. перерыва после завершения первого тура с 11:50 до 12:50 по местному

¹ Утверждены на заседании Центральной предметно-методической комиссии 15 декабря 2009 г.

времени. Тур содержит одно задание — написание сочинения-эссе на основе выбора участником одной из тем, предложенных Центральной предметно-методической комиссией. Темы сочинений-эссе присылаются организаторами Всероссийской олимпиады. Региональный Оргкомитет распечатывает их (на каждого участника — **2 страницы**; возможна распечатка на двух сторонах листа). Задания второго тура (написание сочинения-эссе) учащиеся выполняют на листах А4. Для всех параллелей даны одинаковые темы сочинений-эссе. В присланных организаторами Всероссийской олимпиады материалах даются не только сами темы, но и критерии, по которым сочинения-эссе будет проверяться Жюри. Таким образом, учащиеся до начала работы получают представление о требованиях к её написанию. Время проведения тура 60 мин. с учётом проведения инструктажа, раздачи и сбора листов ответов. Чистое время для написания работы, предоставляемое участникам — **50 мин.** Проверка сочинения-эссе проходит на основе упомянутых выше критериев и рекомендуемом распределением баллов, которые содержатся в соответствующем материале, присылаемом организаторами Всероссийской олимпиады для работы Жюри. Максимальное число баллов, которые могут получить участники за второй тур в каждой параллели — **80**. Результаты участников за первый и второй тур суммируются, и составляется рейтинг по каждой параллели отдельно, на основании которого определяется победители и призёры по параллелям, согласно соответствующим нормативным документам. Максимальное число баллов в каждой параллели за первый и второй туры — **200**. Использовать какие-либо справочные материалы во время выполнения заданий учащиеся не должны. Мобильные телефоны участников должны быть выключены. Участники должны сидеть по одному за столом. Листы бланков заданий первого тура должны быть скреплены между собой, на обложке («нулевом листе») участники записывают информацию о себе. Подписывать остальные листы для ответа нельзя. Оргкомитет Регионального этапа обеспечивает кодирование ответов первого и второго туров (по обложке, или по «нулевому листу»), жюри Регионального этапа проверяет ответы под кодами. Подобная описанной выше процедура проводится и по отношению к листам заданий второго тура. Для ведения черновиков учащиеся получают

чистые листы (по мере необходимости). Черновики жюри не проверяются, и их содержание не может быть использовано для аргументов сторон во время возможной апелляции.

Сферы ответственности сторон, участвующих в подготовке и проведении Регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию в 2009/2010 учебном году, следующие.

Центральная предметно-методическая комиссия обеспечивает разработку требований к проведению Регионального этапа Всероссийской олимпиады по обществознанию, заданий для его проведения и рекомендаций для жюри по проверке и оцениванию ответов участников.

Оргкомитет Регионального этапа в каждом субъекте Российской Федерации обеспечивает тиражирование комплектов заданий для каждого участника, обеспечивает учащихся листами для черновиков, кодирование и расшифровку работ участников.

Жюри Регионального этапа в каждом субъекте Российской Федерации обеспечивает объективную оценку ответов участников (в соответствии с рекомендациями центральной предметно-методической комиссии), проведение разбора заданий и апелляций (в случае необходимости), а также подведение итогов Регионального этапа (в соответствии с требованиями Центрального оргкомитета Всероссийской олимпиады школьников).

ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ

Региональный этап 2009/2010 учебный год

В соответствии с Приказом Федерального агентства по образованию № 1969 от 6 ноября 2009 г., Региональный этап Всероссийской олимпиады по истории в 2009/2010 учебном году проводится во всех субъектах Российской Федерации **26—27 января 2010 г.**

Региональный этап Всероссийской олимпиады по истории включает **два тура**, которые проводятся в два дня.

1 тур продолжительностью **3 часа** рекомендуется проводить в первой половине дня (с 10:00 до 13:00). Задания 1 тура включают олимпиадные задачи различных типов, предполагающие формализованные ответы. Жюри проверяет их в соответствии с ключами. Задания для участников из 9-х, 10-х и 11-х классов отличаются, и рейтинги участников составляются отдельно для каждой возрастной группы. Важно, чтобы участники разных возрастных параллелей работали одновременно, причем целесообразно разделить эти группы по аудиториям. Задания составлены в одном варианте, поэтому участники должны сидеть по одному за столом.

Для решения задач нельзя пользоваться любыми справочными материалами, включая школьные атласы, энциклопедии, словари. Мобильные телефоны участников должны быть выключены. Задания первого тура вручаются участникам в виде комплектов сброшюрованных листов (14—17 страниц А4), ответы записываются на тех же листах, непосредственно под заданиями. Листы должны быть скреплены между собой, на обложке («нулевом листе») участники записывают информацию о себе. Подписывать остальные листы для ответа нельзя. Оргкомитет Регионального этапа обеспечивает кодирование ответов 1 раунда (по обложке, или по «нулевому листу»), жюри Регионального этапа проверяет ответы под кодами. **Качество печати карты и фотографий**

в заданиях 1 тура должно обеспечивать их читаемость. Проверка ответов осуществляется в соответствии с ключами (прилагаются).

2 тур продолжительностью **3 часа** также рекомендуется проводить в первой половине дня. Задание 2 тура включает **проект (сочинение, основанное на анализе источника, часть 1)** и **историческое эссе (часть 2)**. Задания вручаются участникам в виде комплектов сброшюрованных листов (3—5 страниц А4), ответы записываются на отдельных листах, которые должны быть заготовлены в достаточном количестве и отмечены штампами Оргкомитета. При сдаче работы члены Оргкомитета должны убедиться, что участник сдал все листы, в его присутствии сброшюровать их и закодировать (можно использовать те же коды, что и в 1 раунде). Участники также должны сидеть по одному за столом. Участники сами решают, как им распределить время, отведённое на 2 тур. Для ответа на тесты и вопросы по карте нельзя пользоваться любыми справочными материалами, включая школьные атласы, энциклопедии, словари. Мобильные телефоны участников должны быть выключены. Жюри Регионального этапа проверяет ответы 2 тура под кодами. Проверка заданий 2 тура осуществляется в соответствии с инструкциями для жюри (прилагаются). Всего за проект участник может получить до 50 баллов, за историческое эссе — также до 50 баллов. Общая **максимальная оценка за 1 и 2 туры** Регионального этапа Всероссийской олимпиады по истории в 2009/2010 учебном году составляет **200 баллов**.

Сферы ответственности сторон, участвующих в подготовке и проведении Регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по истории в 2009/2010 учебном году:

- **Центральная предметно-методическая комиссия** обеспечивает разработку регламента Регионального этапа Всероссийской олимпиады по истории, заданий для его проведения и методических рекомендаций для жюри по проверке и оцениванию ответов участников.

- **Оргкомитет Регионального этапа** в каждом субъекте Российской Федерации обеспечивает тиражирование комплектов заданий для каждого участника. Качество тиражирования должно быть таким, чтобы фотографии и карты к задачам могли читаться.

Оргкомитет также обеспечивает кодирование ответов участников в 1 и 2 раундах.

- **Жюри Регионального этапа** в каждом субъекте Российской Федерации обеспечивает объективную оценку ответов участников (в соответствии с методическими рекомендациями центральной предметно-методической комиссии), проведение разбора заданий и апелляций (в случае необходимости), а также подведение итогов Регионального этапа (в соответствии с требованиями Центрального оргкомитета Всероссийской олимпиады школьников).

Состояние олимпиадного движения на современном этапе

АПК и ППРО посредством социологического опроса провела исследование состояния олимпиадного движения на современном этапе.

На вопрос: «Какие факторы из предложенного списка наиболее важны для успешной реализации целей Всероссийской олимпиады на всех ее этапах?» — учителя и организаторы проведения олимпиад чаще всего отмечали:

- наличие системы специальной подготовки к олимпиаде (62,8% опрошенных);
- качество исходной подготовки учащихся по предмету (47%);
- стимулирование учителей (43,6%);
- качество олимпиадных заданий (43,4%);
- мотивированность учащихся (38,8%);
- степень прозрачности требований к олимпиадным заданиям (38,6%);
- квалификация педагогов (37,2%).

Как отмечается в информационно-аналитическом докладе Департамента образования г.Москвы, «само понятие система подготовки участников олимпиад достаточно объемно и может употребляться в широком и узком смысле». В широком значении оно включает в себя несколько составляющих:

- базовая подготовка по предмету олимпиады;
- подготовка, полученная в рамках системы дополнительного образования (кружки, факультативы, научные общества в школах и учреждениях дополнительного образования);
- самоподготовка;
- целенаправленная подготовка к участию в определенном этапе соревнования.

Школьники, участники Заключительного этапа олимпиады по истории и обществознанию отметили, что самостоятельные занятия по предмету оказались для них наиболее эффективными (около 74% опрошенных), на второй позиции стоит целевая подготовка к олимпиаде.

Тема ученического проекта: «Петр I и его реформы»

Учебные предметы: социология, обществоведение, экономика, политология, этика.

Возраст школьников — 10 класс, второй концентр.

Оборудование: принтер, ксерокс, сканер, фотоаппарат, видеоаппаратура.

Цели:

1. Определить значение реформ Петра I для дальнейшего экономического и политического развития России.
2. Развить имеющиеся знания и рассуждать на тему о роли личности в истории.
3. Формировать сознание и убеждения.
4. Воспитывать патриотизм.

Задачи проекта:

1. Научить учащихся самостоятельному поиску различной информации из исторических источников.
2. Ознакомить с методикой проведения социологических исследований.
3. Научить учащихся умело обмениваться информацией, содержащихся в нескольких типах источников.

Аннотация

Тема данного проекта является, несомненно, актуальной для исторической науки, несмотря на то, что личность Петра I всегда представляла несомненный интерес для историка-исследователя.

Кроме сугубо исторического направления проект охватывает следующие сферы науки — социологию, экономику, политологию, этику.

На обсуждение учащимся предложена проблема оценки личности Петра I и той роли, которую он сыграл в истории Российского государства.

В ходе работы над проектом учащиеся должны исследовать самостоятельно широкий круг вопросов, научиться самостоятельно добывать информацию из различного круга источников и обмениваться ею.

Проектом предусмотрено создание 4 экспертных групп, самостоятельно работающих по следующим направлениям:

1. Развитие социально-экономической системы в период правления Петра.
2. Развитие политической системы в период правления Петра.
3. Реформы Петра в области культуры и быта. Оценка личностных качеств Петра с этических позиций.
4. Проведение социологического исследования на тему: «Как я отношусь к Петру I».

Учащиеся в ходе работы над проектом выступают в роли эксперта, которые используют в своей работе исследовательский метод, т.е. самостоятельно ищут источники, анализируют их.

По результатам проведенного исследования должна быть проведена творческая презентация.

Выводы

1. Творческий отчет о состоянии социально-экономического развития России в период правления Петра I. В отчете должны содержаться аналитические данные и обобщающие выводы.

2. Сообщение о состоянии политической ситуации в период правления Петра.

3. Представление и анализ результатов социологического исследования об отношении жителей города к личности Петра I. Результаты исследования.

4. Видеоматериалы о посещении музея и анализ личностных качеств Петра с этических позиций.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел 1. СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	5
1.1. Концепции одаренности.....	5
1.2. Основные направления работы с одаренными детьми.....	10
1.3. Методы и формы работы с одаренными учащимися	14
1.4. Учебно-исследовательская деятельность одаренных школьников в обучении истории и обществознанию	21
Раздел 2. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ	27
2.1. О развивающем обучении	27
2.2. Личностно ориентированное обучение	32
2.3. Проектное обучение.....	38
2.4. Технологии изучения школьниками историографии.....	50
2.5. Технологии работы с источниками на уроках истории	55
2.6. Интерактивные технологии	71
Раздел 3. ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ.....	87
3.1. История проведения олимпиад по истории и обществознанию (включая экономику и право)	87
3.2. Подготовка учащихся к олимпиаде по истории (школьный этап)....	94
3.3. Организационно-методические аспекты олимпиады по обществознанию	99
3.4. Подготовка к написанию эссе по обществознанию.....	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	106
ИСТОЧНИКИ	107
ЛИТЕРАТУРА	108
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	110

Учебное издание

Алексеева Любовь Васильевна

**РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ
И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ**

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ

Учебно-методическое пособие

Редактор *Люд.Влад.Алексеева*
Художник обложки *К.В.Латыпова*
Компьютерная верстка *Е.С.Борзова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.12.2010
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 8,25
Тираж 500 экз. Заказ 1101

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