



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

ГАОУ ДПО «САРАТОВСКИЙ ИНСТИТУТ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ И МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «ВЕНТАНА-ГРАФ»

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

## **МАТЕРИАЛЫ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**«СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТАМ  
ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ СТАНДАРТЫ  
ОСНОВНОГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»**



**27-28 МАРТА 2014 ГОДА, САРАТОВ**

УДК 30  
ББК 60  
М 34

**М 34** **Материалы Межрегиональной научно-практической конференции «Современные подходы к обучению предметам общественно-научных дисциплин в условиях перехода на новые стандарты основного и среднего образования» / под ред. И.Л. Каменчук. – Саратов: Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2014. – 128 с. ISBN 978-5-9980-0198-7**

В сборник включены материалы Межрегиональной научно-практической конференции «Современные подходы к обучению предметам общественно-научных дисциплин в условиях перехода на новые стандарты основного и среднего образования».

Проблеме качества образования посвящены статьи ученых из Москвы, Санкт-Петербурга и Саратова. Как добиться реализации поставленных федеральным государственным образовательным стандартом задач, как должна измениться традиционная система преподавания, каким должен быть современный учебник по истории, обществознанию и географии, а также о том, как должен измениться в условиях информационного общества учитель, утративший монополию на формирование знаний и ценностей учащихся, – об этом размышляют в своих публикациях авторы учебников, учителя-апробаторы и педагоги-практики.

Для преподавателей общественно-научных дисциплин, интересующихся проблемой качества образования в условиях перехода на ФГОС.

УДК 30  
ББК 60

ISBN 978-5-9980-0198

© Министерство образования  
Саратовской области, 2014  
© ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### Пленарное заседание

<b>Душина И.В.</b> Новая структура в преподавании курса «Материки. Океаны. Народы и страны. Страноведение» .....	5
<b>Иванов О.В.</b> Современное школьное историческое образование: проблемы и тенденции .....	9
<b>Беловолова Е.А.</b> Современные подходы к результатам географического образования: от географических знаний и умений к универсальным учебным действиям .....	13
<b>Соболева О.Б.</b> Новому стандарту – новые учебники? (по результатам опросов учителей и учащихся различных регионов РФ) .....	21
<b>Летягин А.А.</b> Начальный курс географии в условиях современной парадигмы образования: содержание, учебная деятельность, результаты .....	26
<b>Искровская Л.В.</b> Линейная структура исторического образования: pro et contra .....	36
<b>Пятунин В.Б.</b> Логические универсальные учебные действия: способы формирования и оценка ..	43
<b>Ялынычев И.Н.</b> Формирование общекультурной компетентности участников образовательных отношений .....	56
<b>Земляничин В.А.</b> Современные школьные учебники по истории Средних веков в контексте федерального государственного образовательного стандарта (сравнительный анализ) .....	59
<b>Глазунов М.А.</b> Проблемы информатизации процесса обучения истории .....	64
<b>Секция I. Историческое и обществоведческое образование в условиях перехода на ФГОС ООО</b>	
<b>Петрович В.Г.</b> Из «Книги для учителя по всеобщей истории для 9 класса» .....	69
<b>Каменчук И.Л.</b> Система курсовой подготовки учителей истории и обществознания в условиях перехода на ФГОС. Региональный опыт .....	74
<b>Пономарёва О.Н.</b> Современный учебник обществознания глазами учителя-апробатора .....	79
<b>Пушкарёв Ю.Н.</b> Роль учебника в формировании мотивации к изучению истории .....	83
(на примере УМК А.Н. Майкова «История. Введение в историю: 5 класс»)	
<b>Смирнова О.Н.</b> Телекоммуникационный проект как средство достижения метапредметных результатов .....	87
<b>Серяева Н.А.</b> Возможности учебника О.Б. Соболевой, О.В. Иванова «Обществознание. Введение в обществознание: 5 класс» и современных информационных технологий в достижении личностных и метапредметных результатов .....	89

школьников с источниками географической информации. Содержание этой деятельности согласовано с требованиями стандарта и предполагает разнообразные виды деятельности (см. программу).

Остановимся кратко на примере изучения раздела «Население Земли», наполнение которого пополнилось новым содержанием. Сведения о населении теперь дополнены представлениями о рождаемости, продолжительности жизни, естественного прироста населения, миграциях, видах хозяйственной деятельности, сельском и городском населении, культурно-исторических регионах мира. При планировании уроков целесообразно строить их таким образом, чтобы как можно больше знаний и умений учащиеся получали в ходе собственной самостоятельной учебной деятельности.

С этой целью в каждом смысловом блоке урока целесообразно выделять не только элементы объяснения учителя, беседы с классом, но и такие новые компоненты урока, как **деятельностный, личностный, творческий** компоненты, которые рассчитаны на выполнение учащимися. Деятельностный компонент, как правило, направлен на анализ карт атласа, иллюстраций и текста учебника. Конкретные примеры уроков с такими компонентами деятельности школьников помещены в методическом пособии к учебнику.

Работа с учебником, в котором изменена структура, вызывает у учителей вопросы. Например, как можно изучить природу Африки, если на это отводится всего один параграф? Однако новая структура курса предполагает, что о природе материка учащиеся уже получили достаточно знаний при изучении трех первых разделов. Рассмотрение особенностей материка необходимо сопровождать обязательной актуализацией опорных знаний из общих разделов курса и параллельно организовывать выполнение тренировочных практических работ: по определению географического положения материка (это понятие вводится в самом начале курса), выявлению особенностей рельефа, анализу климата материка, чтению климатограмм, определению особенностей внутренних вод и природных зон. При этом учитель не сообщает сведения об особенностях природы материка, он организует самостоятельную познавательную деятельность учащихся на базе опорных знаний.

Так с рельефом Африки школьники знакомятся, опираясь на знания о зависимости рельефа от строения земной коры, об особенностях рельефа южных материков, внимательно рассматривают карты атласа и самостоятельно характеризуют особенности рельефа материка. В таком же плане происходит знакомство с климатом Африки, ее внутренними водами и природными зонами. Так при рассмотрении рек учащиеся применяют знания о питании и режиме рек в зависимости от климата, полученные при изучении отражения закона зональности в жизни рек Земли в одном из первых разделов курса. Большие возможности для организации учебной деятельности имеются в процессе изучения регионов материка и наиболее крупных стран в их пределах. Знания здесь конкретизируются, углубляют-

ся и закрепляются. Так при изучении Северной Африки учитель дает образец выполнения тренировочной работы по составлению по картам атласа характеристики одной из стран региона. При изучении трех других регионов и стран Африки школьники выполняют практические работы, готовят сообщения о странах, презентации, обсуждают их на уроках. При таком подходе к изучению курса основное внимание обращено именно на деятельностную сторону обучения, при которой школьники постоянно применяют знания и умения при рассмотрении нового для них содержания.

Методическую помощь учителю окажут пособие «Сценарии уроков» и рабочая тетрадь для учащихся, выход из печати которых планируется в 2014-2015 учебному году.

**О.В. Иванов**  
**г. Санкт-Петербург**

### **Современное школьное историческое образование: проблемы и тенденции**

В современной российской системе образования пока еще преобладает достаточно традиционная знаниевая модель школьного исторического образования, что объясняется разными факторами и причинами. Рассмотрим некоторые из них.

Большая часть педагогического сообщества планирует процесс обучения традиционно, исходя из того, какую деятельность необходимо осуществлять учителю на уроке истории (сформировать понятия, объяснить причины и т.п.), при этом деятельность учащихся, как правило, не планируется. Такая ситуация, в свою очередь, приводит к тому, что системный процесс формирования у школьников *учебных умений* (от урока к уроку, от класса к классу) выносится «за скобки» профессиональных задач педагогов. В итоге школьная история ориентирована, по сути, только на приобретение учащимися теоретических и фактических знаний по предмету, а не на самостоятельное и критическое освоение ими исторического прошлого.

Подобная ситуация, к сожалению, во многом определяется (и даже стимулируется!) существующей моделью итоговой аттестации школьников в формате Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Так, даже те задания ЕГЭ, которые заявлены как задания, проверяющие умения и виды деятельности учащихся (часть «С» экзаменационной работы), в действительности, как правило, проверяют те или иные *знания* учеников. Например, в демонстрационном варианте ЕГЭ 2014 года школьникам в качестве источника предлагается отрывок из резолюции XIX Всесоюзной партийной конференции, а задание С3 требует от учащихся на основе этого документа определить: «Каков итог реализации рассматриваемого стратегического курса партии? Привлекая исторические знания, укажите не менее двух причин, при-

ведших к такому итогу». При этом, согласно спецификации, задание СЗ должно проверять следующие умения: «использовать принципы структурно-функционального, временного и пространственного анализа при работе с источником». Очевидно, что данное задание не ориентировано на диагностику ни одного из этих умений: итог реализации партийного курса учащиеся могут назвать только в том случае, если они *знают* этот итог, сам же источник в этом никак не помогает, его анализ они не осуществляют. А причины, приведшие к такому итогу, школьники назовут в двух случаях. Во-первых, если они *знают* эти причины (усвоили на уроке, запомнили), во-вторых, если они *знают* итог партийного курса и *умеют* определять причины. На наш, взгляд, только во втором случае мы можем говорить о том, что ученики применяют освоенные ими *умения*. Таким образом, спецификация контрольных измерительных материалов (где указаны объекты проверки Единого государственного экзамена) не всегда соответствует содержанию самих контрольно-измерительных материалов (КИМ).

Указанная проблема требует дальнейшего совершенствования КИМ единого экзамена, при этом, несомненно, надо учитывать передовые разработки отечественных ученых – в области методики обучения истории проблема диагностики и проверки познавательных умений достаточно исследована (Э.В. Ванина, О.Ю. Стрелова, др.).

Совершенно новым явлением в российском образовании стали федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) второго поколения. Стандарт первого поколения разрабатывался как стандарт содержания образования, основным его компонентом является так называемый обязательный минимум содержания, где для каждого предмета зафиксированы дидактические единицы (например: Иван IV Грозный. Установление царской власти. Реформы середины XVI в. Земские соборы.), которые учитель обязан предъявить на уроке, а учащиеся – освоить.

ФГОС второго поколения содержит три группы требований: требования к структуре основной образовательной программы (ООП), требования к условиям реализации ООП и требования к результатам освоения ООП школьниками. Для практической деятельности учителей наиболее важной является последняя группа, поскольку в ней отражаются ожидаемые достижения учеников. Учащиеся должны достичь определенных личностных, метапредметных и предметных результатов. Подчеркнем, что особую сложность, вероятно, вызовет процесс формирования метапредметных результатов – так называемых универсальных учебных действий (УУД).

Дело в том, что авторы стандарта в качестве основного результата образования видят именно овладение школьниками УУД: «Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвари-

антной основой образовательного и воспитательного процесса»<sup>1</sup>. Под УУД понимается «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса»<sup>2</sup>. В связи с этим определением возникает вопрос о соотношении УУД и знакомых учительскому сообществу учебных умений. По мнению О.Ю. Стреловой, если ученики освоили учебные действия так, что это позволяет им самостоятельно применять их в новых условиях, то можно говорить о сформированных умениях<sup>3</sup>. Для нас этот вопрос остается открытым. Но в любом случае на практике учителю истории придется осуществлять соотнесение известных ему умений с формулировками учебных действий, которые прописаны в примерной программе по истории<sup>4</sup>. Так, например, в тематическом планировании примерной программы названы такие действия: «объяснять предпосылки и следствия создания финикийского алфавита», «показывать на карте территорию Древней Индии»<sup>5</sup>. Первое действие надо относить к умению анализа<sup>6</sup> (точнее, это умение устанавливать причины и определять последствия событий, явлений), второе – к умению работать с историческими источниками<sup>7</sup> (точнее, это умение описывать географическое положение страны по карте). Кроме того, в тематическом планировании перечень учебных действий, которыми должны овладеть школьники, к сожалению, представлен не в динамике. Поясним на примере. Пятиклассники при изучении курса истории Древнего мира должны уметь «давать сравнительную характеристику общественно-политического устройства Афин и Спарты»<sup>8</sup>, а десятиклассники должны «сравнивать задачи и мероприятия политики военного коммунизма и нэпа»<sup>9</sup>. Под практически однородной формулировкой авторы понимают умение сравнивать исторические объекты, однако очевидно, что умение сравнивать у пятиклассников должно формироваться на одном уровне (для них будет актуален определенный перечень операций, из которых состоит данное умение), а для старшеклассников в состав этого умения будут входить гораздо более сложные операции. В этом плане примерное тематическое планирование, к сожалению, не предлагает учителю истории никакого инструментария.

<sup>1</sup>Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2011. С. 66.

<sup>2</sup>Там же. С. 66.

<sup>3</sup>Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М., 2012. С. 62.

<sup>4</sup>Примерные программы по учебным предметам. История. 5-9 классы. М., 2010.

<sup>5</sup>Там же. С. 70.

<sup>6</sup>Там же. С. 8.

<sup>7</sup>Там же. С. 7.

<sup>8</sup>Там же. С. 71.

<sup>9</sup>Там же. С. 59.

Все рассмотренные учебные действия примерная программа относит к предметным результатам. А как выйти на более высокий уровень – метапредметный? Вероятно, учитель должен специальным образом организовывать учебную деятельность школьников, ориентируя ее и на метапредметные результаты. Так, например, если на уроке истории отрабатываются учебные действия, связанные с умением работать с источниками, то необходимо использовать источники и учебной и внешкольной информации, предлагать учащимся познавательные задания на представление результатов своей деятельности в различных формах (сообщение, презентация)<sup>1</sup> и т.п.

В этой связи необходимо подчеркнуть особо актуальную сегодня проблему повышения квалификации (переподготовки) учителей. Нужно пересмотреть подходы к содержанию повышения квалификации самих педагогов. В этой системе пока еще не уделяется достаточно внимания теории и практике мировых тенденций развития образования, в большинстве своем учителя просто с ними не знакомы.

Несомненно, для эффективного воплощения идей стандарта второго поколения в практику обучения истории важно создание нового методического обеспечения деятельности учителя и деятельности учащихся (другие учебники, новые средства обучения для УМК).

Отметим, что методологические особенности ФГОС, которые ориентируют не на запоминание фактического материала, а на развитие у школьников мышления, практически никак не соотносятся с материалами ЕГЭ и, вероятно, должны кардинально изменить всю существующую модель ЕГЭ.

Кратко напомним еще об одной проблеме современного школьного исторического образования – проблеме его структуры: концентр или «линейка»? Есть свои сторонники и у линейной системы и у концентрического обучения истории, но все они сходятся в одном – до сих пор не удалось ни на теоретическом, ни на практическом уровне установить принципиальные различия в историческом содержании для существующих концентров (5-9 классы и 10-11 классы). Кроме того, идея второго концентратора (проблемное обучение, введение в курс истории источниковедческих и историографических сюжетов и т.д.) практически не реализуется: школьники, придя в 10 класс полной школы, мало что помнят из предшествующего концентратора, и учителя вынуждены возвращаться к изучению материала основной школы.

В связи с введением стандарта второго поколения проблема структуры школьной истории особенно актуализируется: для достижения школьниками метапредметных, предметных и личностных результатов понадобится переориентирование процесса обучения со знаниевой парадигмы на деятельностную. А этому никак не будет способствовать существующая сегодня перегрузка содержания образования фактическим и теоретическим материалом, особенно в 5-9 классах.

<sup>1</sup> Примерные программы по учебным предметам. История. 5-9 классы. М., 2010. С. 6.

Несмотря на указанные трудности, в ФГОС впервые в отечественной педагогике на уровне нормативного документа зафиксирован системно-деятельностный подход к обучению как методологическая основа общего образования, что, по нашему мнению, надо расценивать как позитивную тенденцию.

**Е.А. Беловолова**  
**г. Москва**

### **Современные подходы к результатам географического образования: от географических знаний и умений к универсальным учебным действиям**

Изменение целей среднего образования потребовало изменения подходов к его результатам. Сегодня результативной основой признается система универсальных учебных действий, ценностных установок, ориентаций и мотивов, позволяющих подготовить выпускников к успешной, качественной жизни в будущем. В этой связи стратегия деятельности школы направлена на воспитание личности, способной самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, постоянно вносить в свою деятельность новое, оригинальное, работать в режиме поиска.

Географическое образование, выступая неотъемлемой составной частью системы образования России, в настоящее время становится одним из базовых факторов формирования человека деятельного, свободно реализующего себя в динамичных условиях. Опираясь на работы Ю.Н. Гладкого, А.Г. Исаченко, В.М. Котлякова, В.П. Максаковского, можно утверждать, что география в наши дни становится элементом интеллектуальной и духовной культуры личности, позволяющим не просто понимать и осознать многочисленные проблемы и вызовы меняющегося мира, но и активно участвовать в их решении, познавать мир, уважать и понимать культуру своей страны и других народов, способствовать развитию своего родного края.

Понимание новых целей и результатов, условий развития личности в процессе географического образования обусловлено значительными социокультурными изменениями (информатизация, глобализация, открытое гражданское общество, становление нового культурного типа личности). Эти изменения неопровержимо доказывают, что в современных социокультурных условиях требования к личностным и профессиональным качествам постоянно повышаются, непрерывное самообразование становится гарантом личной успешности. Образованию вообще, а географическому в частности отводится роль двигателя системных изменений в обществе.

Сегодня в условиях многочисленных вызовов постиндустриального мира от любого человека требуется глубокое понимание процессов, явлений и ситуаций изменяющегося географического пространства, осознание