

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет Исторический

Кафедра Отечественной истории

Семыкин Евгений Иванович

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

«Изучение темы “Политическая ссылка в XX веке в Красноярском крае”, как основа проектной деятельности обучающихся 9-10 классов».

Направление подготовки / специальность; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)

Направленность (профиль) образовательной программы: История и право

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой отечественной истории

_____ к.и.н., доцент Ценюга И.Н.
(подпись, дата)

Научный руководитель



03.07.2020 к.и.н., доцент, Ясенецкая Е.П.
ФИО, ученая степень, должность. (подпись, дата)

Дата защиты 03.07.2020

Обучающийся  03.07.2020 Семыкин Е.И.
(подпись, дата)

Оценка _____

Красноярск 2020

Содержание

Введение	3
Глава I. Метод проектной деятельности в современном школьном образовании в РФ	12
1.1 Нормативно-правовые основы регулирования современного школьного обучения в РФ.	12
1.2 Теоретическая основа метода проектной деятельности.....	20
1.3 Особенности проектной деятельности на уроках истории в 10 классах ...	29
Глава II Анализ школьных учебников и УМК в рамках реализации проектной деятельности.	37
2.1 Тема политической ссылки по национальному признаку в школьных учебниках истории.	37
2.2 Сравнительный анализ метода проектной деятельности с другими типами организации изучения темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.	52
Глава III Практическая реализация метода проектов с учетом выявленных методических особенностей	58
3.1 Процесс и результаты апробации применения метода проектной деятельности при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.	58
3.2 Примерный план проекта по теме политическая ссылка в Красноярский край в XX веке, с учетом выявленных методических особенностей.	64
Заключение.	70
Библиографический список	73

Введение

Отвечая на объективные вызовы меняющейся действительности, требующие основательных инвестиций в человеческий капитал, путем интенсификации и улучшения качества образования, всестороннего развития личности, современные требования, действующие в Российской Федерации в сфере образования, требуют помимо крепкого освоения самой учебной дисциплины ещё и получения различных личностных, метапредметных и предметных компетенций и результатов.

На наш взгляд, наилучшей методикой, узконаправленной на реализацию таких компетенций как самостоятельный поиск информации, организация и стимулирование познавательной деятельности, самоорганизация учебной работы обучающегося является организация проектной деятельности. Ее конкурентным преимуществом является высокая степень самостоятельности учебной деятельности обучающихся, исследовательская составляющая проектной деятельности и качественный продуктивный характер получаемых результатов.

Для теоретического рассмотрения и последующего практического применения, в качестве темы, в рамках которой будет применяться метод проектной деятельности, нами выбрана политическая ссылки в Красноярском крае в XX веке.

Выбранная нами тема в рамках курса «История России рассматривается в 10 классе общеобразовательной школы, либо в рамках курсах «История Красноярского края» в 9 классе.

Обратим внимание, что данная тема может быть освящена как через общие процессы массовых репрессий в СССР или через призму меняющейся национальной политики в СССР, так и в рамках отдельной темы курса «История красноярского края». ФГОС ставит перед системой образования на

региональном уровне задачу качественного изучения истории своего региона, ее идентичности.

Как организация работы с отдельными темами общего курса истории России, где имеется или может вводиться значительный региональный компонент соответствующий выбранной нами темы, так и в курсе истории родного края, данная тема, несмотря на нее декларируемую во ФГОС и ИКС важность, освещена слишком поверхностно либо не освещена вовсе. Так же, предположительно, стоит рассчитывать на высокую личную вовлеченность учащихся в процесс создания проекта, в виду реальной связи общенациональной истории с историей своих родственников или предков, практической значимости итогового продукта на личностном и учебном уровнях.

Таким образом, актуальностью нашего исследования является возможность по средствам проектной деятельности обеспечить наилучшее усвоение ряда важнейших компетенций в процессе реализации регионального компонента школьного курса истории России с акцентом на личной практической заинтересованности учащихся в конечном продукте на основе темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.

Начиная обзор научной литературы, посвященной методу проектной деятельности, хотелось бы начать с советских изысканий по этому вопросу. Метод проектов был важным, и даже можно сказать важнейшим звеном в концепции нового народного образования. Реализуя задачу создания решительно и качественно новой системы образования, советские методисты вооружились новым и перспективным методом. П.Ф. Каптерев в своей монографии «Дидактические очерки», одним из первых отечественных педагогов декларирует идею приоритетной важности умений, навыков, способностей, а не самих теоретических знаний.¹ П.П. Блонский в ряде своих работ, таких как «Задачи и методы народной школы» и «Трудовая школа»

¹ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки : Теория образования. — Изд. 2-е, перераб. и расшир. — Пг. : Земля, 1915. — VI, 434 с.

отстаивает концепцию практически непрерывной практической деятельности обучающихся.² Вахтеров В. П. в своей работе «Основы новой педагогики» отстаивает метод самостоятельного эксперимента, как один из наилучших для процесса обучения. Приоритетную важность и первоочередную значимость методов проектной деятельности отстаивали А.С Макаренко, С.Т Шацкий как непосредственно в процессе своих педагогических экспериментов, так и в ходе теоретической систематизации полученных результатов. Отдельно стоит отметить работы С.Т Шацкого и такие его труды как «Изучение жизни и участие в ней (по поводу программ ГУСа)»; «Опыт применения программ ГУСа в школах I ступени. О работе над программами. Педагогические сочинения в 4-х томах» и другие. Так же взгляды Шацкого на тему проектной деятельности широко представлены в двухтомнике «Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий». Также необходимо отметить «Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К.Крупская; под ред. Н.К Гончарова», где собраны оценки, взгляды и рассуждения в том числе относительно метода проектной деятельности, где она наряду с главными педагогическими мыслителями отстаивала важность проектной деятельности. В конечном итоге все это привело к тому, что в Программе Единой Трудовой школы I ступени комплексно-проектная работа и метод проектов объявлены чуть ли не панацеей, способной в полной мере решить, как воспитательные, учебные так и идеологические задачи.³ Стоит оговориться, что советская школа 20-30 годов мыслилась как школа трудовая, с уклоном на естественно-научные области знания имеющие практическое значение в труде. Многие гуманитарные дисциплины, в том числе и история не просто не являлись местом внедрения проектной деятельности, но и не были представлены вовсе в рамках школьного курса. Уже к концу 30-х. ряд авторов выступают с критикой данного подхода. А.М. Байрамкулов в предисловии к написанному

² Блонский, П. Задачи и методы народной школы / П. Блонский // Вестник воспитания. - М., 1916. - №1. - С. 1-36 ; №2. - С. 1-35.

³ Новые программы единой трудовой школы I ступени: I, II, III, IV годы обучения. – М.: «Работник просвещения», 1924. – 128 с.

им учебника по родному языку, перекладывает всю вину за низкий уровень образования на излишний упор на проектную деятельность. Или С.А. Каменев в книге «Советская трудовая школа» выступает с критикой Дьюи, американского педагога, идеи которого и были с энтузиазмом восприняты и развиты советскими педагогами. Однако критика эта носит не предметный характер, избегает вопроса о самой методологии, акцентируя внимание лишь на ее идеологическом деструктивном характере. Однако, шквала подобной критики, на фоне явных неудач в процессе кардинального переустройства образования, оказалось достаточным, чтобы в 1931 году в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» система комплексов-проектов была осуждена и фактически попала под запрет.

Тем не менее, не стоит думать, что в последующий период советские педагоги поставили крест на проектной деятельности. В 1961 году выходит работа Б. П. Есипова «Самостоятельная работа учащихся на уроках», где акцент вновь переносится на необходимость развития самостоятельности и инициативности учащихся. При этом работа носит не теоретический, а именно практически характер, являясь непосредственным пособием для директоров и учителей школ.⁴ Степашко Л.А занимается осмыслением прошедшего опыта применения проектной деятельности в своей работе «Проблема активности и самостоятельности в советской дидактике (1917-1931 гг.)». Похожее положение⁵ можно отметить в работе Алексюк А. Н. «Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917-1971 гг.)» и многие другие.

Однако подлинный массовый всплеск интереса отечественных педагогов к методу проектной деятельности можно отметить именно в постсоветский период. Это время отмечается всесторонним изучением специфики, возникновения и детальной методической разработке проектной деятельности. Так, например, в 2004-2005 годах выходит ряд

⁴ Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М.: Учпедгиз, 1961. — 239 с.

⁵ Алексюк, А.Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917-1971 гг.): автореф. дис. . д-ра пед. наук: (13.00.01) / Алексюк Анатолий Николаевич. Киев, 1973. - 93 с.

диссертационных исследований о возникновении и развитии теории и практики проектной деятельности Джужук И.И., Прокопьевой Н.И., Блохина Л.Л. и других. Стоит отметить работы Полат Е.С, разработавшей теоретическую основу метода проектов, как совокупности поисковых и проблемных методов в своей работе. Так же необходимо упомянуть такие работы как «Проектная деятельность школьников» Поливанова К.Н., где помимо подробного описания структуры и этапов, акцентировано внимание на различиях в формах проектной деятельности в зависимости от предмета⁶, так же «Метод учебного проекта в образовательном учреждении» Пахомова Н.Ю, где акцент ставится уже на психологические и личностные преимущества данного подхода⁷. Две последние работы являются методическими пособиями, учитывающими богатый опыт практической работы в данном направлении.

Внедрение ФГОС в Российской Федерации стало катализатором активизации дополнительного интереса к организации проектной деятельности учащихся.

Количество вышедших за последнее время научно-исследовательских работ и методических пособий в рамках данной темы достаточно велико. В данной работе мы опишем лишь ряд из них.

В 2012 году выходит статья Н.Н. Идатчиков, Л.И. Идатчикова «Проведение локального исторического исследования с использованием возможностей Интернета», тематика и предметная область которой можно назвать очень близкой к тематике данного исследования. Помимо прочего, авторы дает обзор педагогическим эффектам, получаемым при проведении подобного рода проектной деятельности⁸.

⁶ Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2.-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192.

⁷ Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.

⁸ Идатчиков, Н. Н. Проведение локального исторического исследования с использованием возможностей Интернета [Текст] / Н. Н. Идатчиков, Л. И. Идатчикова // Преподавание истории в школе : науч.-теорет. и метод. журн. - 2012. - № 4. - С. 14-16.

Методические исследования по изучению проектной деятельности актуальный и сейчас, интерес к ним в 2019 году не ослабевает. Можно выделить статью «Социальное проектирование: общий подход и ценностные основания педагогической деятельности» А.Н. Иоффе, где автор рассматривает проектную деятельность как важнейший инструмент изменения образовательной среды. Так же статья Л.В. Бычкова «Социальное проектирование в основной школе: особенности методической подготовки учителя», подробно рассматривающий вопрос необходимой методической подготовки учителя к организации проектной деятельности⁹. С.А. Тиханкина в своей статье «Организация проектной деятельности на основе проекта «Освободители»» предлагает методическую разработку проекта актуализирующую тему Холокоста в школьном курсе¹⁰. В.М. Кузнецов предлагает широкий методический обзор по проектной деятельности в различных ее аспектах по теме Холокоста «Память о Холокосте в исследовательской и проектной деятельности учащихся (на материалах Челябинской области)».

Переходя к обзору непосредственно исторических исследований по теме политической ссылки в Красноярский край в XX веке, стоит сказать, что данная тема освещена как в контексте масштабных работ по теме политических репрессий, так и в работах регионального уровня, посвященных событиям и явлениям локального характера.

К масштабным работам, охватывающим такое явление как политическая ссылка в XX веке можно отнести монографию Бердинских В. А. «Спецпоселенцы: Политическая ссылка народов Советской России», монография «Депортации и этничность // Сталинские депортации. 1928-1953» за авторством Полян П. М., работа В. Н. Земскова «Спецпоселенцы в СССР 1930-1960» и многие другие. Однако, нас в первую очередь интересуют

⁹ Бычкова, Л.В. Социальное проектирование в основной школе: особенности методической подготовки учителя / Л.В. Бычкова. - С.10-19

¹⁰ Тиханкина, С. А. Организация проектной деятельности на основе проекта «Освободители» / С.А. Тиханкина // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 5. – С. 52–54.

работы регионального уровня, особенно использующие или исследующие нарративные источники. Здесь можно указать, например, статью Д. В. Свириной "Воспоминания о депортации поволжских немцев: основной нарратив и мотивы (на примере Красноярского края)", «Спецпереселение немцев Поволжья и Ленинграда в Приангарье: департационная политика, переселенческие и адаптивные процессы» авторов Занданова Л.В., Метлин С.А. Так же можно вспомнить такие работы как «Трудовые мобилизация немцев-спецпереселенцев в 1940-е гг. на территории Красноярского края» Зберовской Е.Л, и принадлежащие этому же автору работы «Спецпоселенцы из Западной Украины в Красноярском крае (1945-н.1960-х гг.): процесс социокультурной адаптации», «Сибирская ссылка этнических групп (1940 – середина 1950-х гг.): некоторые аспекты современного изучения темы», и другие.

Таким образом, мы видим, что методические исследования и практические рекомендации по теме реализации проектной деятельности в школьном курсе истории не теряют своей актуальности на протяжении всего XX века, а в XXI веке можно отметить еще больший подъем интереса к данной тематике. Данное же исследование предполагает углубление личностного и практического компонентов в ходе реализации проектной деятельности школьников, на примере конкретной темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.

Объектом данной работы является проектная деятельность учащихся 9-10 классов.

Предметом работы является реализация методики проектной деятельности учащихся 9-10 классов при изучении темы «Политическая ссылка в Красноярский край в XX веке».

Цель данной работы: доказать целесообразность применения проектного метода в изучении темы политической ссылки и выявить методические особенности организации проектной деятельности школьников на основе обозначенной темы.

В качестве задач можно обозначить следующие пункты:

1. Дать характеристику нормативно-правовой основы регулирования образования в РФ.
2. Кратко изложить теоретические основы метода проектной деятельности
3. Выявить особенности реализации проектного метода на уроках истории.
4. Проанализировать текущие освещение темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке в школьных учебниках.
5. Разработать проект в рамках изучения темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.
6. Проанализировать опыт разработки и организации проектной деятельности

В ходе исследования были применены такие методические приемы как сбор и анализ информации, сравнение полученных данных с имеющейся методологической теорией, практическая реализация выработанных положений, систематизация и категоризация полученных данных, метод наблюдения и педагогического эксперимента, анкетирование, опрос.

Источники, используемыми в данной работе, можно разделить на три категории. К первой категории относятся нормативные документы, регулирующие сферу образования. В первую очередь это федеральный и региональный закон «Об образовании», в которых содержатся основополагающие принципы организации процесса обучения в РФ, легшие в основу прочих документов регулирования. Так же стоит отметить национальную доктрину развития образования до 2025 года. Важнейшими же документами, регулирующими практику организации образовательного процесса, являются ФГОС и ИКС. Первый, формулирует общие требования к школьному образованию РФ, обозначает главенствующую концепцию, ставит конкретные задачи в виде планируемых результатов обучения и т.д. ИКС, в полном объеме вошедший в концепцию нового УМК по истории России,

предъявляет конкретные требования уже к результатам освоения конкретной дисциплины. Ко второй категории относятся школьные учебники по истории России: История России, XX - начало XXI века. 9 класс. Шестаков В.А., Горинов М.М. и др. Под ред. Сахарова А.Н. 7-е изд., История России, XX - начало XXI века. 11 класс. (базовый уровень) Волобуев О.В., Кулешов С.В. Под ред. Данилевского И.Н. 4-е изд., История России. 9 класс. Измозик В.С., Журавлева О.Н., Рудник С.Н. и другие. К третьей категории источников относятся официальные документы органов государственной власти в рассматриваемый период, а также нарративные источники ссыльных и спецпоселенцев сайта «Мемориал».

Глава I. Метод проектной деятельности в современном школьном образовании в РФ

1.1 Нормативно-правовые основы регулирования современного школьного обучения в РФ.

Высшим нормативно-правовым актом, регулирующим вопросы образования, является конституция РФ. Согласно ст.43 ч.1 каждый имеет право на образование. Также нас интересует ч.5 которая гласит: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования». За конкретным разъяснением положений конституции необходимо обратиться к ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации», который является основным нормативно-правовым актом, регулирующим данную сферу.

Данный закон дает следующие определение образованию. Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст.2. ч.1)¹¹.

Так же в уже упомянутой статье в части 6 содержится указание на федеральный государственный образовательный стандарт, являющийся совокупностью практических требований к организации образовательного процесса. Из требований, декларируемых ФГОС вытекает то, как в общем виде должна выглядеть образовательная программа. Примерная основная образовательная программа - это учебно-методическая документация

¹¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации».

(примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы (ст.2 ч.10).¹²

Образовательная программа, то есть объем, структура, содержание и методика реализуемого образовательного процесса, должна соответствовать ФГОС.

В основе нормативно-правового регулирования образования в Российской Федерации лежит еще один важный документ – это доктрина развития образования до 2025 года. Доктрина - основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Принятый в 2000 году, данный документ определял направления развития российского образования в долгосрочной перспективе, и на момент написания данной работы актуален. Доктрина определяет основные направления совершенствования законодательства в области образования и является основой для разработки программ развития образования. ФГОС и ИКС, редакции закона «Об образовании РФ» и аналогичные нормативно-правовые акты субъектов федерации приняты с учетом и на основе данной доктрины. Принятие нормативных актов, противоречащих доктрине не допускается.

Перечисляя задачи, которые поставлены перед системой образования в долгосрочной перспективе на первый план выходит обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и

¹² Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480).

развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России, воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Вновь можно ответить, что основная тяжесть по реализации подобных задач в большей мере ложится на дисциплины истории и обществознания. Так же стоит отметить задачу достижения многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание. Так же стоит задача по интеграции образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций с образовательными учреждениями, науки и образования с производством;

На содержании же ФГОС необходимо остановится подробнее, так как это важнейший документ регулирующий на практике современное российское образование.

В пункте 5 ФГОС говорится, что стандарт основан на системно-деятельностном подходе, что помимо прочего требует формирование готовности к саморазвитию, организацию активной учебно-познавательной деятельности, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся.

В пункте 6 описана так же конечная цель воспитательной деятельности в виде совокупности личностных характеристик выпускника. К таким характеристикам в ряде прочих осознание и принятие ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; умение учиться, осознание важности образования и самообразования; уважение других людей, умение вести конструктивный

диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов.

Глава II содержит требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Все результаты делятся на личностные, метапредметные и предметные.

ФГОС демонстрирует довольно широкий перечень предполагаемых личностных результатов, но все они в первую очередь направлены на нравственную и ценностную составляющие характеристик личности. Такие предполагаемые результаты как патриотизм, уважение к Отечеству, знание прошлого и настоящего многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества. Подобных результатов можно добиться в рамках курсов литературы, русского языка, обществознания. Но большее значение для данной категории имеет история как комплексный предмет.

Такие личностные результаты как формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания могут быть наиболее эффективно реализованы при изучении отдельных тем.

В целом ФГОС требует множество разных по своей природе и методу достижения личностных результатов и практически подталкивает педагога к использованию особых методик и педагогических практик при работе над такими личностными результатами как например формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

В большей мере продиктованная нормативной необходимостью вариативность используемых методик обусловлена метапредметными результатами. Добиться умения учащегося самостоятельно развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности, освоить умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками и ему подобные возможно только при использовании различных методов в организации учебного процесса.

Так же ФГОС содержит ожидаемые предметные результаты по каждому общеобразовательному курсу. Однако раздел «История России» ограничивается, при описании ожидаемых результатов, достаточно общими положениями. ФГОС требует у учащихся наличие основ анализа исторической информации и общего базового понимания исторического процесса. Осмысление исторического пути России, овладение базовыми историческими знаниями и представлениями и закономерности развития человечества, развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней – все это опять же применимо в первую очередь при обоснование выбираемой методики организации образовательного процесса.

Для дисциплины «История» существует свой специфический акт регулирования, который называется историко-культурный стандарт. Историко-культурный стандарт содержит принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий. Историко-культурный стандарт синхронизирован с ФГОС и фактически разъясняет некоторые конкретные моменты, являясь его составной частью. В рамках анализа ИКС делается акцент на преподавание истории регионов. Согласно ИКС: «В школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей

особенности отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира»¹³. Помимо прочего, ИКС указывает на недопустимость замалчивания трагедий в истории России, который, впрочем, должен соотноситься с общим позитивным настроем в изучении отечественно истории. Несмотря на провозглашенный принцип отказа от замалчивания трагедий, процессы, связанные с репрессиями по национальному признаку ни в довоенное время, ни в послевоенное время не названы. Данная тема не выделена из общей темы сталинских репрессий и последующей реабилитации политических заключенных. Возможно, данная тема должна рассматриваться в рамках «национальной политики» указанной в документе, однако, конкретных указаний по этому вопросу нет.

Отдельное внимание стоит обратить на раздел так называемых «трудных вопросов» по истории России, состоящий из пятнадцати вопросов, посвященных периоду СССР, два касаются национальной политики: характер национальной политики большевиком и ее оценка; советская национальная политики. Опять же, входит ли репрессии по национальному признаку в данные разделы по задумкам авторов мы не знаем, но и однозначно сказать, что ИКС игнорирует тему репрессий в отношении национальностей мы не можем.

Дальнейшее развитие историко-культурны стандарт получает в рамках «Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории». Данный программный документ включает в себя историко-культурный стандарт как основополагающую часть, так же цитируя и некоторые разделы ФГОС.

¹³ Историко-культурный стандарт // Концепция единого учебнометодического комплекса по Отечественной истории.

Декларируется важный принцип необходимости понимания учащимися взаимосвязи отечественной и мировой истории, что по задумке авторов должно быть обеспечено синхронизацией курсов данных дисциплин.

Концепция нового УМК по отечественной истории так же заявляет о необходимости сочетания истории России с историей её регионов и населяющих народов. В сносках указаны вопросы изучения региональной истории, требующие специального рассмотрения. В соответствии с поручением Президента РФ В.В. Путина от 21 мая 2012 г. в настоящее время идет разработка инновационной модели преподавания региональной истории, которая будет учтена в предлагаемом стандарте.

Так же стоит сказать, что согласно новой концепции УМК по отечественной истории, отныне, школьное историческое образование в России строится на основании так называемой линейной системы, взамен предшествующей ей концентрической. История России с пятого по десятые классы охватывает весь период отечественной истории. В одиннадцатом классе предполагается работать в рамках истории России в мировом контексте (базовый и профильный уровни), однако, что подразумевается под этим в концепции не уточняется.

Стоит отметить позитивные улучшения в ИКС входящем в рамки нового УМК. Появились такие термины как «национальные операции НКВД» и прочее, в целом, недочеты, связанные с конкретикой в отношении национальных репрессий в СССР устранены. Что же касается иных тем, касающихся политической ссылки, то, например, в вопросах раскулачивания предполагается рассмотреть лишь национальную и региональную специфику этих процессов.

Однако перед нами встает проблема иного уровня. Выбранная нами тема политической ссылки в Красноярский край в XX веке может быть освоена как в рамках курса истории России, так и может найти свое отражение в истории региона. Чтобы более подробно разобраться с последним, потребуется спуститься на уровень регионального нормативного регулирования.

В законе «Об образовании в Красноярском крае» в основном обозначен статус субъектов, участвующих в образовательной деятельности и полномочий органов государственной власти различных ветвей и уровней. Из всего документа нам стоит обратить внимание на статью 4, которая состоит из 5 частей, и посвящена инновационной деятельности в сфере образования. Здесь важно отметить следующую выдержку из статьи: «Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения сферы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями». Как мы видим инновационная, в том числе учебно-методическая деятельность в сфере образования в Красноярском крае является приоритетной, и декларируется на региональном уровне в основном законе, регулирующем образование в крае.

Наиболее интересным для нас является закон «Об установлении краевого (национально-регионального) компонента государственных образовательных стандартов общего образования в Красноярском крае» (с изменениями на 30 июня 2011 года), несмотря на то, что данный нормативно-правовой акт в последний раз был изменен в начале прошлого десятилетия, для реализации регионального компонента образования в крае и на сегодняшний день он является определяющим. Данный нормативно-правовой акт определяет обязательные для реализации учебные курсы, требования к содержанию и результатам. История Красноярского края является обязательным предметом в рамках реализации регионального компонента. Интересующая нас тема включена в обширный и общий раздел «проявление тоталитарного режима», но стоит отметить, что подобная общность формулировок и отсутствие конкретики коснулась всего содержания курса, определенного краем.

Как можно резюмировать из вышесказанного, несмотря на системный подход при реализации доктрины развития образования, по созданию единой стандартизированной системы образования, региональная составляющая регулирования, в области которой лежит интересующая нас тема, оставляет желать лучшего. При этом, в любом случае, всегда остается возможность ориентироваться на рекомендации и требования федерального уровня, а образовавшийся в результате слабой проработки регионального компонента на местах пробелы, расценить как большую возможность для экспериментов и творческого подхода в образовании.

1.2 Теоретическая основа метода проектной деятельности

Начиная раздел, посвященный теоретическим основам проектной деятельности, в первую очередь стоит обратиться к концептуальным основам данного метода, и исторической конъюнктуре его появления.

Данный метод появился в лоне западной педагогической мысли, окончательно оформил который Д. Дьюи. Идейной основой данного метода является так называемая «прагматическая педагогика», вооружившаяся принципом: «обучение по средствам делания». Идеологи данного течения со своими методическими разработками выступали в противовес абстрактной педагогике знания. Они критиковали доминирующую на тот момент систему организации учебного процесса за ее оторванность от жизни, постулируя принцип, согласно которому, знание, даже самое ценное, теряет свою значимость при отсутствии навыков для его последующего применения. В общем виде концептуальные основы можно охарактеризовать следующим образом:

- Воспитание есть постоянное преобразование расширяющегося личного опыта ребенка.
- Воспитание – это в первую очередь процесс самореализации личности на основе удовлетворения ее прагматических интересов
- Основной вид активности ребенка – это деятельность, поэтому процесс обучения должен быть организован по принципу «обучение в процессе деятельности» связывая воедино игру, труд и обучение.

Сразу стоит отметить, как данные принципы соотносятся с требованиями ФГОС. Как мы говорили в предыдущем параграфе, новый образовательный стандарт основывается на системно-деятельностном подходе. В том числе ФГОС требует в качестве конечного результата и продукта образовательной деятельности не набор знаний у обучающегося, но в первую очередь наличие компетенций, умений и навыков.

Нынешней образовательный стандарт учитывает в том числе и ошибки прошлого. В данном контексте показательна история метода проектов на отечественной почве.

Начало существования советской России: создание системы народного образование, отказ от старых педагогический методов и практик и поиск решительно новых. Также принцип трудового и практического образования, все это не могло привлечь внимание отечественных педагогов. И на первых порах казалось, что найдена идеальная система обучения, состоящая практически целиком из проектной деятельности, отвечающая стратегия всестороннего построения первого в мире социалистического государства. Однако, очень скоро ранняя советская педагогическая система столкнулась с серьезными трудностями, выразившимися в падения качества и уровня образования. Вызвано это было как объективными причинами, такими как нехватка квалифицированных педагогических кадров, умеющих работать в рамках проектного метода, слабая разработка программ применения методика, также это объясняется сугубо субъективными причинами, такими как излишняя увлеченность советской педагогики проектной деятельностью в

ущерб иным формам обучения, практически полной замены знаний навыками в некоторых дисциплинах. И важно, что современные требования к образовательному процессу учитывают опыт прошлого. Так, несмотря на то, что ФГОС делает значительный акцент на таких навыках, например, как умение работать с информацией, навыки анализа, работа в коллективе, самоорганизация и прочее, не остаются забытыми и предметные результаты. К каждой дисциплине есть общий перечень основных знаний, который ребенок должен усвоить к концу изучения данного курса. Такой подход выглядит логичным и нужным компромиссом.

Метод проектов вызывает интерес и увлеченность процессом обучения, зачастую облачая учебный процесс в форму игровой или псевдоигровой деятельности, но он так же очень полезен для педагога, так как представляет из себя комплексное интегрированное дидактическое средство обучения. По средствам реализации проектов учитель может решить сразу широкий перечень стоящих перед ним задач, таких как: проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблем, постановка цели и задач и т.д.), целеполагание и планирование деятельности, самоанализ и рефлексия, поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, анализ), освоение методов исследования, практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях и др.)

Целесообразно перечислять ряд важных требований, которые должны в обязательном порядке присутствовать при реализации метода проектной деятельности

Само понимание того, какая деятельность может относиться к категории проектной сильно менялось, в особенности на этапах раннего оформления этого педагогического метода.

У. Килпатрик, один из основных теоретиков раннего этапа становления метода проектов, так характеризовал проектную деятельность: «Проект, таким

образом, может относиться к любому виду жизненного опыта, получение которого фактически побуждается доминирующей целью». В соответствии с этим он выделял четыре типа проектов. Первый тип направлен на создание чего-то, выраженного в материальной форме, при чем материалов для этого может стать глина, дерево, слова или даже мысли. Второй тип сформулирован как проект, главной целью которого является получение удовольствия от созерцания, краеугольным камнем которого становится наличие цели. Третий тип — это проект основной целью которого является решение конкретной проблемы, и важнейшей составляющей является получение способа решения этой проблемы. Четвертый тип проектов, учебный, предполагает исключительно приобретение каких-либо знаний или умений.

Метод проектов прошел длительный путь и привлекал к себе активное внимание как на западе, так и в России, с ее перекосами начального советского этапа и новым периодом анализа собственного и зарубежного опыта в 80-е годы.

Теперь, более четко охарактеризуем важнейшие требования, сформулированные в обширном объеме работ, посвященных проектному методу.

Во-первых, наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы. Результат деятельности предложенной ребенку должен быть важен для ребенка, предлагаемая проблема должна быть тесно связана с интересами и потребностями ребенка. При высокой значимости самостоятельно активности обучающегося, наличие личного отношения к предлагаемой проблеме – необходимо.

Во-вторых, должна присутствовать практическая, познавательная или теоретическая значимость полученных результатов. Результатом в данном случае может послужить практически значимый продукт, который ребенок в последствии сможет применить, или это может быть полученное знание, являющееся прямым ответом поставленной проблемы или же результатом может выступить умение, навык. Результат должен быть «осязаем».

В-третьих, важным компонентом проектной деятельности должна являться самостоятельная работа учащихся в индивидуальной, парной или групповой формах.

В-четвертых, содержательная часть проекта должна быть поэтапно структурирована.

В-пятых, в рамках проектной деятельности должны быть использованы исследовательские методы.

Е.С. Полат в своей работе «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» предлагает следующую типологию проектной деятельности¹⁴:

- по доминирующей в проекте деятельности. Такой деятельностью может быть исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и т.д.
- по предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.
- по характеру координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
- по характеру контактов (среди участников одного учебного заведения, класса, учебной группы, города. Региона, страны, разных стран мира);
- по количеству участников проекта;
- по продолжительности выполнения проекта

Начиная подробное описание типологии проектной деятельности начнем с доминирующей деятельности.

Исследовательские проекты. Целью подобных проектов является получение научного знания, соответствующего критерию новизны, практической значимости. Данный тип проектов должен частично или

¹⁴ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие] / [Е. С. Полат и др.] ; под ред. Е. С. Полат. - 4-е изд., стер. - Москва : Академия, 2009. – 268

полностью соответствовать подлинному научному исследованию и содержать в себе: актуальность, объект, предмет, методологию и т.д.

Творческие проекты. Здесь целью выступает получение конкретного творческого продукта: газеты, экскурсии, видеоролика, сборника рассказов и т.п.

Ролевые и игровые проекты. Специфика данных проектов обусловлена их названием: учащиеся играют роли литературных героев, исторических или вымышленных персонажей, отличает его то, что, результат проекта вырисовываясь лишь в конце проекта.

Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты. Целью данных проектов является сбор информации о каком-либо объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления широкой аудитории. Такие проекты по своей структуре и требованиям близки к исследовательским проектам.

Практико-ориентированные (прикладные) проекты. Целью проектов данного типа является получение практических социально-значимых результатов. Требования к структуре и содержанию так же весьма высоки.

По второму признаку предметно-содержательной области выделяются:

Монопроекты. Как правило осуществляются в рамках одной дисциплины непосредственно учителем-предметником, однако, выход за рамки дисциплины возможен. Данный тип проектов доступен к реализации в рамках классно-урочной системы.

Межпредметные проекты. Данный вид реализуется уже во внеучебной деятельности, для него характерен повышенный уровень контроля со стороны большего количества специалистов. При этом он может затрагивать как небольшое количество дисциплин и тем, так и довольно широкий их спектр.

Проекты по характеру координации могут быть с открытой, явной координацией, когда координатор явно демонстрирует участнику или участникам свои организаторские функции, и на проекты со скрытой, неявной

координацией. При таком типе координации контроль осуществляется неявно, через «подсказывание» и «подталкивание».

По количеству участников можно выделить индивидуальные проекты (разработчик проекта является его единственным участником) и групповые (два и более участников).

По продолжительности выделяют: мини-проекты (один урок или фрагмент урока), краткосрочные проекты (несколько уроков), долгосрочные проекты (месяц, несколько месяцев).

При описании методов проектирования, воспользуемся положениями, сформулированными В.П. Сергеевой, которая подразделяет их на три категории.

К первой категории относятся «методы, дающие новые парадоксальные решения» среди которых: «инверсия», «мозговой атака», «карикатура» и др.

Ко второй категории относятся методы, связанные с пересмотром постановки задач. Это такие методы как «наводящая задача-аналог», «изменение формулировки задачи», «наводящие вопросы», «перечень недостатков» и т.д.

И к третьей категории относятся теоретические методы проектирования. Методы «анalogии», «ассоциации», «неологии», «эвристического комбинирования».

Перечень методов, перечисленных только в одной классификации весьма обширен. Это позволяет выбрать наиболее оптимальный и эффективный метод, что может быть обусловлено спецификой деятельности, заложенной в проекте, возрастом участников, длительностью проекта и т.д.

Некоторые неявные проблемы организации проектной деятельности можно подчеркнуть из статьи «Позиция педагога в организации проектной деятельности» авторов С.И Поздеевой и Т.В Кузнецовой. Авторы делают предположение, согласно которому проектная деятельность, как одна из актуальнейших методик на сегодняшний день, - стремительно развивается и проектный метод многих педагогов представляет собой красочную

декорацию, не удовлетворяя качественным требованиям к данной методике. Основной тезис звучит следующим образом: «при переходе к проектированию, педагоги не всегда готовы менять свою позицию в организации совместной деятельности с детьми от руководителя к участнику и организовывать совместную деятельность»¹⁵. В качестве аргументов они приводят следующее.

Во-первых, педагоги используют лексику, при описании организуемой проектной деятельности, свидетельствующие о неизменной руководящей-транслирующей позиции педагога. Во-вторых, даже выступая в качестве скрытого руководителя, педагогика не верят в способность детей к самоорганизации и продолжают сильно корректировать их деятельность, при этом создавая вид самостоятельности. В-третьих, те педагоги что выбирают роль явного руководителя используют алгоритмы и нормы контроля в избыточном количестве, нивелируя творческий потенциал проектной деятельности. В-четвертых, есть педагоги, которые понимают необходимость правильного ролевого позиционирования педагога в рамках проектной деятельности, но при этом не могут на практике реализовать в полной мере эту стратегию, из-за чего проектная деятельность в данном случае становится отрывистой и противоречивой. Несмотря на то, что авторы, описывая проблему имеют в первую очередь начальное звено общего образование, тем не менее, данные положения видятся актуальными и для проектной деятельности в целом.

Кратко охарактеризуем также основные структурные элементы проектной деятельности. Первым пунктом выступает формулирование темы (названия) проекта. Рекомендуется отразить деятельность участником, при этом, рекомендуется комбинировать метафорический и описательный подходы к формулированию темы.

¹⁵ Поздеева, С. И. Позиция педагога в организации проектной деятельности младших школьников [Текст] / С. И. Поздеева, Т. В. Кузнецова // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 3. — 62 с.

Далее следует определение актуальности проблемы. Условно процесс обоснования актуальности исследования можно представить в виде следующих этапов: описание и анализ проблемной ситуации, выделение противоречий, постановка проблемы, краткий анализ ее изученности.

Следом определяется объект и предмет исследования. После чего следует определение цели проекта. В рамках проектной деятельности цель проекта тесно связана с конечным конкретным продуктом деятельности, прообразом предполагаемого итога, с целью, и во-исполнение которого, данная проектная деятельность и затевалась. Проектный продукт – основа проектной деятельности. При этом в состав цели также входит дидактическая цель, воспитательная цель и развивающая цель, заявленной цели должны соответствовать задачи по реализации, достижения цели проекта. Для некоторых форм проектной деятельности актуальным также является гипотеза, которая является важным атрибутом научного характера проекта, для исследовательских проектов, например.

Вкратце стоит упомянуть у материально-технических и сугубо формально-организационный моменты, такие как партнеры проекта, бюджет проекта.

Резюмирую вышесказанное о теоретических основах проектной деятельности можно определенно сказать, что метод проекта, очень важный инструмент для современного педагога, желающего качественно и содержательно соответствовать требованиям ФГОС. В частности, в силу подобных особенностей, теоретическая разработка данной методика получила широкое развитие. На сегодняшний день, различные формы и методы проектирования позволяют реализовать различные по своим целям педагогические задачи, сделать процесс воспитания и образования разнообразным и эффективным, и при должной разработке собственных программ стать основой образовательной деятельности педагога. Помимо прочего, метод проектной деятельности является универсальным и подходящим для всех курсов школьной программы. Однако, стремление

использования проектной деятельности, требует от педагога большего уровня соответствующей квалификации и подготовки.

1.3 Особенности проектной деятельности на уроках истории в 10 классах

Начиная разговор о проектной деятельности конкретно в рамках дисциплины история России в 10 классах, стоит в частности ознакомиться с теоретическим обобщением опыта педагогов, применяющих данную методику. В отечественной педагогической мысли достаточно много научных статей, посвященных применению и осмыслению метода проектов, также в открытом доступе можно ознакомиться с большим перечнем рабочих программ и планов-конспектов уроков, также затрагивающим данную тематику.

Начнем данный параграф с анализа научных статей.

Важно понимать, что практика применения метода проектов в отечественном образовании огромна, и безусловно массово применялась и до введения ФГОС. В том числе данный метод активно применяется педагогами в сельских школах. С этой точки зрения, наше внимание привлекла работа «Исследовательская деятельность учащихся в сельской школе: из опыта работы» автора Филаткиной Р.П. Несмотря на то, что в названии работы не употребляется, в предисловии к статье прямо сказано, что автор оценивает данный вид деятельности с позиции именно проектной деятельности¹⁶.

В первую очередь в данной работе нас заинтересовал список тем реализованных под контролем педагога учащимися проектов. И данная репрезентация опыта может оказаться весьма полезной. Перечислим некоторые темы проектов. В перечне представлен ряд довольно общих проектов, например:

- «Иван Грозный: два периода царствования»
- «Права ребенка»

¹⁶ Филаткина Р.П. Исследовательская деятельность учащихся в сельской школе: из опыта работы. – № 1–2. – С. 264–269.

- «Петр I – реформатор или консерватор?»

Но присутствуют и проекты с ярким выраженным региональным компонентом:

- «История села Каип – моей малой Родины»
- «Исчезнувшие села Ключевского района»

Отдельно хочется отметить разработку такого проекта, тема которого близка нашему текущему исследованию: «Сохранение самобытности немецких спецпереселенцев Ключевского района в 40-90-е годы XX века».

Отметим, что, не имея возможности ознакомиться с такими элементами проектов как конечный продукт, мы отметим в первую очередь привлекательность, точность и научность использованных названий, что, исходя из теории проектной деятельности, является очень важным компонентом, в особенности при исследовательском типе проекта. Конкурентными преимуществами здесь обладают работы по локальной и местной истории, они более конкретны, кажутся более актуальными для данных обучающихся.

Сам автор так же отмечает, что проекты по локальной и местной истории являются наиболее удачными с точки зрения осознанности учащимися всех этапов проектной деятельности. С такой оценкой нельзя не согласиться. В учебной деятельности, где важнейшими компонентами являются самостоятельный поиск нового знания, самостоятельный поиск новых уникальных источников, их первичный анализ. В таком свете работы по глобальным темам истории России таких как Петр Великий или Иван Грозный выглядят менее выигрышно, в силу того, что является очевидным факт, что школьник в данной работе будет в лучшем случае работать с научной литературой, в которой, даже при помощи учителя будет легко запутаться в широком спектре оценок и мнений. Отметим, что, конечно же, проекты по локальной истории могут и не стать источником действительно значимого научного знания, и анализ истории Элеватора Ключевского района не станет местной иллюстрацией общегосударственных процессов, но при этом

компетенции, навыки и умения, приобретённые в ходе такой работы, по средствам репликации методов научного познания, их получение, является приоритетным. Тем не менее, в программе максимум, опытный педагог вполне в состоянии привязать любое исследование, в том числе какого-либо значимого локального социокультурного объекта, семьи или личности к событиям и явлениям общероссийской истории. Схожую оценку дает автор.

Все это очень точно соотносится с положениями ФГОС. Важность регионального компонента в изучении истории, компетенции самостоятельного поиска и работы с информацией все это как нельзя лучше ложится в рамки использование проектного метода на уроках истории, при изучении каких-либо общегосударственных явлений и процессов через призму локальной, местной или персонализированной личной истории.

Здесь мы подошли к еще одному важному аспекту использования проектной деятельности, который максимизирует получаемые результаты. В работе Курбатова Р.И «Мир глазами подростка. Вариант проектно-исследовательской деятельности на уроках истории» автор высказывает очень важную идею, что первоочередная основа проектной деятельности - это актуализация темы деятельности для обучающегося и его само актуализация в рамках проекта. Реализовать данный тезис, в частности, автор предлагает через метод исторической антропологии¹⁷.

Согласно концепции автора, школьное историческое образование, совершенно не ориентировано на индивидуальные особенности и интересы подростка, даже в свете новых декларируемых принципов. История – это по-прежнему по большей части набор сухих дат, статистической информации, биографий великих личностей, где ребенок совершенно не способен найти себе место. История как учебная дисциплина должна вызывать эмоциональный отклик у обучающегося – это основа личной

¹⁷ Курбатов Р.И. Мир глазами подростка. Вариант проектно– исследовательской деятельности на уроках истории. – № 2. – С. 130–135.

заинтересованности и вовлеченности. И как раз здесь на помощь педагогу и может прийти метод проектной деятельности.

В качестве примера, автор описывает реализуемый им проект. Учащиеся задавали своим родственникам вопросы, которые интересовали их. Получаемые ответы о быте, о повседневности и о ментальности своих ближайших родственников – воссоздавалась социальная действительность 30-х и 60-х годов. Как отмечает автор, наибольший интерес у детей вызвала тема войны. Но не личного участия в войне, а повседневность детей в тылу во время войны. Учащиеся сами формулировали интересующие их вопросы, задача педагога состояла в группировки этих вопросов по тематическим блокам. Данный вид деятельности вызвал у обучающихся подлинный интерес к истории. Автор акцентирует внимание на значимости исторической антропологии, актуализирующий получаемые детьми знания современному состоянию исторической науки, где историческая антропология набирают все большую значимость и пересекающейся с пробуждением у детей подлинного интереса к обучению.

В пользу необходимости организации проектной деятельности на принципах самостоятельности говорится в статье «Проектная деятельность на уроках истории» Л.М Эрдешибаевой. Автор акцентирует внимание на таком важном условии успешной учебной деятельности – эмоциональном состоянии обучающихся. На основании измерений, проведенных совместно с психологами, автор говорит о том, что процесс обучения, не удовлетворяющей интересам, потребностям ребенка, не дающий ему возможности самореализоваться может привести к состоянию постоянной тревожности. В то время как правильной организованная проектная деятельность значительно снижает средней уровень тревожности, делает процесс обучения более комфортным и располагающим, что неизменно приводит к росту успеваемости и заинтересованности.¹⁸

¹⁸ Эрдешибаева, Л.М. Проектная деятельность на уроках истории / Л.М. Эрдешибаева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – №2 (26). – С. 30 – 33.

Подводя промежуточные итоги, обобщая практический опыт педагогов, применяющих на практике метод проектной деятельности, можно сформулировать ряд важных требований, рекомендуемых при реализации метода проекта на уроке истории:

1. Высокий уровень самостоятельности и автономности учащихся
2. Индивидуальная личностная актуализация темы проекта
3. Самоактуализации обучающегося в рамках проектной деятельности
4. Локализация и конкретизация темы проекта

Полученные выводы соотносятся в том числе и с приведенными ранее теоретическими положениями.

Не стоит обходить стороной и негативный опыт реализации проектной деятельности. Нами были проанализированы некоторые учебные планы и планы уроков, исходя из которых, не называя конкретных авторов, мы можем выделить несколько основных ошибок педагогов, пытающихся применить метод проектной деятельности.

Зачастую педагоги подменяют заявленную проектную деятельность обычной самостоятельной работой. Как правило, тема, алгоритм и результаты на сто процентов заранее известны педагогу. Начиная с этапа актуализации и формулировки темы проекта у учащихся отсутствует выбор, их личный взгляд и мнение касательно этой темы практически не может повлиять на структуру проекта. Также заранее определён круг источников, подобраны и составлены они таким образом, чтобы ребенок как по следу из хлебных крошек гарантировано дошел до необходимого педагогу результата. Данная деятельность не может быть отнесена к методу проекта, и результаты, которых можно получить при использовании метода проектирование, при такой организации, достичь практически невозможно. Фактически происходит заранее спланированная имитация исследовательской деятельности, что конечно несет в себе значительно меньше позитивных эффектов, нежели действительное исследование. Во многом это связано с мини-проектами,

которые являются составной частью одного тематического урока. Стоит помнить, что мини-проект, при соблюдении всех требований предъявляемых к этому методу, крайне сложен в реализации, тем более в рамках классно-урочной системы, в отличие от долгосрочных и краткосрочных проектов, не привязанных к ходу и структуре урока как такового.

Самой частой и распространенной ошибкой является принесение актуализации и самостоятельность в жертву планированию и прогнозированию учебной деятельности.

В заключительной части параграфа мы обратимся к теоретической части и наметим основные возможности для реализации, или наоборот, обозначим невозможность тех или иных форм проектной деятельности в рамках урока истории.

По доминирующему типу деятельности на уроках истории доступны все ведущие типы деятельности. Наиболее приоритетными являются исследовательский и ознакомительно-ориентировочный. Такое положение диктует сама особенность учебного предмета. Написать статью по истории, претендующей в достаточной мере на научность, не составляет труда. Значимость отношений, оценок к историческим событиям, а также сами данные об исторических событиях востребованы на уровне СМИ, периодических изданий, развлекательного контента и т.д. При этом стоит учесть ряд нюансов.

Во-первых, исследовательская деятельность ограничивает эффективное количество участников. Для данного типа проектов наиболее оправданными являются индивидуальные и парные проекты.

Во-вторых, индивидуальные и парные проекты не смогут охватить весь учебный класс, в случае если педагог в должной мере придерживается принципа актуализации – для кого-то может не найтись интересующей его темы или же в целом данный период или сама исследовательская деятельность не является интересной.

Выход из такой ситуации видится в совмещении типов деятельности. К примеру, исследовательский проект осуществляемый одной группой учащихся, а вернее его результат изложены в творческой форме другой группой. Допустим, исследование топонимики района, представлен в формате видеоролика на сайте школе или иной площадке. Чем больше разнообразных ролей может быть предложено учащимися, тем лучше, главное стоит помнить, что педагог, в случае если какая-то из ролей останется вакантной, должен будет эффективно ее занять. Таким образом, открывается возможность в полной мере реализовать различные склонности учащихся, охватить весь класс, а также сохранить взаимодействие и коллективный характер работы. В данном формате могут меняться акценты на ведущий и вспомогательный типы проектов, меняться форма и продукт – при этом реализованы главные принципы – индивидуальная личностная актуализация, научно-практический характер деятельности и самостоятельность.

Выбор же между монопроектом и межпредметным проектом целиком и полностью зависит от специфики выбранной темы и ведущего типа деятельности. Естественно, если взять опять же тему по районной топонимике, то без содействия учителя география работа может оказаться значительно менее эффективной. В той же мере, отсутствие контроля и содействия со стороны учителя информатики, когда результат проекта предполагается оформить в виде видеоролика, так же может отрицательно сказаться на конечном результате.

Что касается продолжительности, то здесь стоит учитывать, как особенности самой проектной деятельности, так и возрастные особенности учащихся. Как показывал наш анализ практического применения данного метода, мини-проект в рамках классно-урочной системы если и возможен, то довольно сложен в реализации. При выборе такой длительной высока вероятность допущения ошибки. В тоже время долгосрочные проекты не должны быть слишком затянуты по времени. Как мы знаем энтузиазм обучающихся даже в старшем звене – ресурс быстро исчерпаемый.

Первоначальный интерес и вовлеченность со временем непременно угаснут, особенно если достижение конечного результата изначально предполагался в отдаленной перспективе. Краткосрочные проекты, до десяти уроком, видятся нам наиболее предпочтительной формой.

Подводя промежуточный вывод по параграфу в частности и главе в целом, стоит отметить ряд важных моментов.

Во-первых, нормативная основа регулирования образования в Российской Федерации, в требуемых результатах образовательного процесса в виде компетенций, таких как умение анализировать и отбирать информацию, самостоятельно определять цели обучения и организовывать свою деятельность, практически подталкивают педагога к применению проектного метода. В частности, преимущества использования метода проектов отчетливо видно в социально-гуманитарных дисциплинах, таких как история.

Во-вторых, проектный метод несмотря на масштаб применения и кажущуюся потерю инновационности, часто реализуется некорректно или с грубыми ошибками, нивелирующими его возможные позитивные эффекты. Разработка методов применения проектной деятельности на уроках истории по-прежнему является актуальной и востребованной.

В-третьих, необходимость детальной проработки каждого проекта отдельно обусловлено основополагающими особенностями данной методики, таких как индивидуальная личностная актуализация. Реализация проектной деятельности через заранее составленный стандартизированный шаблон – не корректно. Однако, видится необходимым нахождение алгоритмов разработки метода проектов в рамках выбранной нами темы, выявление особенностей и возможных трудностей при его организации.

Глава II Анализ школьных учебников и УМК в рамках реализации проектной деятельности.

2.1 Тема политической ссылки по национальному признаку в школьных учебниках истории.

Как уже было сказано выше национальная политика СССР и в особенности политическая ссылка в Сибирь по национальному признаку должна быть освещена в школьном курсе истории. Эти требования актуальны и к школьным учебникам истории. ФГОС, впервые провозгласивший эти основы, был принят в 2011 году, двумя годами позже в 2013 году в составе нового УМК по истории России был принят и историко-культурный стандарт, уточняющий эти положения.

Нам наш взгляд, несмотря на скептицизм последних лет в отношении школьных учебников истории как со стороны молодых педагогов, так и со стороны их опытных коллег, школьные учебники по-прежнему являются важной составляющей, даже можно сказать основой учебного процесса. На учебниках основано календарно-тематическое планирование, самостоятельная и домашняя работа, так же учебник, зачастую, это единственный источник информации для учащегося для дисциплины. Умение работать с содержательным и методическим аппаратами учебника – важная составляющая организации эффективного учебного процесса. При всем при этом, учебник может не соответствовать текущей педагогической задаче. Актуально это и при реализации педагогами метода проектной деятельности. При долгосрочном планировании учебного процесса необходимо понимать, имеется ли в учебники достаточная информация, необходимая для должного преподавания той или иной темы, подходит ли методический аппарат учебника к тому виду работы, запланированному педагогом.

Структурно, мы осветим состояние освещения темы политической ссылки по национальному признаку в учебниках до принятия нового УМК по истории России и сравним их с актуальными на сегодняшний день учебниками по признакам содержательности и возможности использовать методический аппарат учебника при организации работы по теме политической ссылки по национальному признаку.

Начнем наш анализ с учебника «История России, XX - начало XXI века. 11 класс. (базовый уровень)» авторов Волобуева О.В. и Кулешова С.В. Под ред. Данилевского И.Н. 2009 года издания.

Относительно темы нашего анализа в данном учебнике можно выделить как структурные проблемы по изложению эволюции национальной политики в СССР, так и содержательные, относительно фактов репрессий по национальному признаку в государстве.¹⁹

Сразу хочется отметить наличие уже в самом начале разговора о Советской России целый параграф, так или иначе, посвященный национальной политике большевиков под названием «Советская Федерация». В ней присутствуют три раздела посвященные принципам национальной политики и парадоксам советской национальной политики. И это очень хорошо. Однако, если спуститься дальше по структурному аппарату учебника, нам станет ясно что на уровне глав и разделов тема национальных отношений и национальной политики появится лишь в главе посвященной Российской Федерации постсоветского периода.

Обратимся непосредственно к содержанию интересующих нас глав и параграфов.

В параграфе «Советская Федерация» в разделе «Национально государственное строительство» мы можем прочесть следующее: «К моменту создания СССР в составе РСФСР уже существовал ряд автономных

¹⁹ История России, XX - начало XXI века. 11 класс. (базовый уровень). Волобуев О.В., Кулешов С.В. Под ред. Данилевского И.Н. 4-е изд., стер. - М.: 2009. - 335 с.

образований. Так, еще в ходе Гражданской войны в составе РСФСР были созданы автономные республики...».

К сожалению, ни конкретно здесь, ни далее не названы основополагающие документы 1917-1918 годов на официальном государственном уровне провозглашающие принципы свободного самоопределения, права языковой и культурной автономии. Появление национальных республик и автономий подано как естественный процесс очагами происходивший в разных частях государства, а не как следствие заложенных в самом начале истории Советской России принципах национальной политике.

Авторы рассказывают о национальных размежеваниях, объединяя периода 1920-х и 1930-х, ссылаясь, в том числе на конституцию СССР 1936 года о статусе Казахской ССР.

Очевидно, что авторы попытались рассказать о советской национальной политики в целом, захватив как демократический период 1920-х, так и тоталитарный период 1930-х годов, при этом ни то, что не акцентируя внимания на явном повороте курса, но, даже не упоминая о нем. Что несомненно должно присутствовать при попытке комплексного раскрытия данной темы.

К плюсам можно отнести довольно подробное резюмированы проблемы допущенные в ходе реализации национальной политики на демократическом этапе: пренебрежение этнокультурному расселению народностей на различных территориях, политический, а не социальный-этнический приоритете при национальном размежевании и формировании границ автономий и республик и т.д.

Рассказано и о достижениях, опять же демократического этапа, таких как обретения многими народами частичного суверенитета, развития собственной культуры и языка.

В дальнейшем впервые тема национальной политики была поднята не была. Не был отражен резкий поворот в национальной политики периода 1930-

х годов, не было показана дальнейшая эволюция данного курса во время войны и после нее. Лишь в параграфе 25-26 в разделе «Власть в борьбе с инакомыслием и врагами народа», где были через запятую перечислены ряд дел в отношении высших партийных руководителей некоторых союзных республик, таких как Грузия, Эстония, указано и дело против Еврейского антифашистского комитета, однако авторы не видят здесь национальной составляющей.

В дальнейшем национальных вопрос всплывает лишь на странице 250, где в двух абзацах рассказывается о наличии национальных культурных и политических тенденциях уже в период «застоя».

Затем на странице 261 происходит констатация факта. В Прибалтийских и закавказских республиках созрели национальные сепаратистские движения. Что мы можем сказать о причинах исходя из материалов учебника? По-видимому, исключительно ошибки размежевания границ субъектов федерации повлекли к таки широким сепаратистским движением, по случайности, совпавшими с наиболее крупными национальными репрессиями, как в отношении национальных элит, так и в отношении масс населения.

В целом же нет ни одной строчки в учебники поведавшей бы нам о широкомасштабных репрессиях в отношении целых народов, о новой категории «народов-предателей» о лишении некоторых народов культурной и политической автономии, о депортации целых народов и т.д.

Складывается парадоксальная ситуация, при наличии больших структурных разделов посвященных национальной политики в СССР сама тема отражена неудовлетворительно. Отсутствует как изложение ключевой линии развития политики, так и большого перечня фактов.

Кажется, очень странным, полное игнорирование и замалчивание фактов репрессий в отношении национальностей, они не только не выделены в отдельных раздел, но и не упомянуты в ходе изложения темы «большого террора».

При том что тема развитие национальной политики СССР отражена усечённой и не удовлетворительной, авторы все несколько раз упомянули национальный фактор как одну из проблем СССР периода «перестройки».

Вторым анализируемым учебником станет «История России, XX - начало XXI века. 9 класс» авторы: Шестаков В.А., Горинов М.М. и др. Под ред. Сахарова А.Н., 2011 года издания.

Сразу же можем отметить отсутствие в структурном аппарате учебника вообще, каких-либо разделов посвященных национальной политике в СССР, как в 1920-е, так и в 1930-е года²⁰.

В силу того, что тема реализации национальной политике первых лет советской власти подчинена главной теме первых мероприятиях большевиков, видится невозможным детальный рассказ о национальной политике. Ни слова не сказано о значении провозглашения Советской Федерации, о создании национальных политических и культурных автономиях на территории РСФСР, о национальных размежеваниях, о развитие национальных культур и языков.

В то же время, по-видимому, желая подвести данную тему к следующему параграфу о гражданской войне в России, необходимо было показать некоторый деструктивный характер первых преобразований большевиков. В вину декларации прав народа на самоопределение ставится практически развал России на множество национальных государств. Примечательно, что следом за этим сюжетом идет рассказ о Брестском мире, что еще больше подталкивает учащихся к мысли об оппозиции большевикам и о грядущей гражданской войне.

Несомненно, национальная политика большевиков в первые годы после революции несла и деструктивный для российской государственности характер, однако вместе с тем имелись и многие положительные стороны,

²⁰ История России, XX - начало XXI века. 9 класс. Шестаков В.А., Горинов М.М. и др. Под ред. Сахарова А.Н. 7-е изд. - М.: 2011

однако, в силу такой системы изложения материала необходимо изложить лишь первый этап, дабы текст оставался логичным.

В дальнейшем тема акций в отношении национальностей встречает нас лишь в параграфе 25 «Советский союз накануне Великой отечественной войны» в той его части, где рассказывается о судьбе Прибалтики. Однако показательные с точки зрения отношения советской власти к новым республикам в виде национально-классовых репрессий, принудительному переселению на восток национальной интеллигенции, элиты, буржуазии. Вот что говорит нам учебник: «Последующее включение этих стран в состав СССР, проведение там с репрессий с целью...». Это все что может поведать нам учебник о репрессиях в отношении национальностей в 1930-х годах.

Никак не обозначена и информация о послевоенных акциях в отношении национальностей. При этом, подводя итог правления Сталина, авторы учебника выдвигают следующий тезис: «называясь федеративными государствами, СССР и РСФСР в действительности было жестко унитарным централизованным государством».

Стоит задаться вопросом, а как вообще СССР и РСФСР стали федеративными государствами. По какой причине, какие конкретные факты дают нам понять, что СССР и РСФСР в действительности были федеративными государствами. Учебник так же не содержит информации, которая позволила бы нам на примерах понять в какой момент этот курс был изменен, какие новые методы и принципы легли в основу новой национальной политики, превратившие некогда федеративные государства в де-факто унитарные. Все это должно быть в учебном материале, если он декларирует данный тезис. Фактически учащийся должен принять данный тезис на веру, не имея фактического, да и вообще какого-либо подтверждения данным выводам.

Еще более абсурдным выглядит тот факт, что далее учебник все же рассказывает нам о репрессиях Сталина в отношении национальностей, подробно перечисляя список наиболее пострадавших народов, выселенных со своих территорий в полном составе, о лишении некоторых народов

культурный и политической автономии, однако делает это он уже в разделе посвященном национальной политики Хрущева.

В одном разделе рассказывается и о сталинской модели национальной политики, причинах и целях формирования подобного курса о конкретных акциях в виде национальных репрессий. Здесь же о реабилитации репрессированных народов, об изменениях в национальной политике в после сталинский период и это все на одной странице.

Теме национальной политики Сталина не нашлось места, в разделе, который подробно изучает социальные и иные виды общественных отношений в довольно краткий период в 1920-1930-е года, при том, что тезис об итогах сталинской политики в вопросе национальностей и значение для советской и российской государственности присутствует.

По какой причине авторами учебника были выбрана именно такая весьма странная и не логичная структура повествования решительно не ясно. По итогу мы имеем, ситуацию при которой положительные факторы в виде наличия фактической информации относительно национальных репрессий в СССР полностью нивелируются структурой изложения данного материала.

Как мы видим из анализа учебников, изданных на рубеже принятия в российском образовании государственного стандарта, проблемы, при использовании учебников истории, могли возникнуть как в области фактологии, так и в области методического аппарата.

Но проблему с недостатком или полным игнорирование фактов наличия репрессий по национальному признаку в СССР, можно было бы решить, в том числе с применением метода проектной деятельности. Однако, порой сама структура изложения материала, порядок тем, принципы группировки тем в разделы делают такую задачу практически не возможной. И эта проблема видится наиболее острой и значимой.

Обратимся теперь к учебникам, составленным и изданным после принятия ФГОС. Первым на наше рассмотрение попадет учебник «История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл» авторов О.В Волобуева, С.П

Карпачева и П.Н Романова 2016 года издания. Отметим, что данный учебник именно этого издания не включен в федеральный перечень учебников на 2019-2020 годы, последующее же издание, где П.Н Романова сменил В.А Клоков в списке авторов был включено в этот перечень. Однако текста обновленного учебника у нас нет. При этом в нашем распоряжении есть методические пособия как к первому, так и ко второму учебнику. Так же стоит сказать о том, что как содержательно, так и в плане методического пособия учебники практически идентичны. Поэтому, несмотря на то, что данный учебник, по всей видимости, не соответствует некоторым требованиям актуального на сегодняшний день ФГОС, на самой книги заявлено соответствие историко-культурному стандарту, в нашем распоряжение имеются методические пособия к данному учебнику, а значит, как минимум, изменения и некоторые особенности текущего состояние материалов школьных учебников нам проследить удастся.

При общем первичном взгляде можно обратить внимание на методический аппарат учебника. Во вступительном слове авторы предлагают учащимся ознакомиться со структурой учебника. Последним пунктом предисловия рассказывается о проектной деятельности. По словам авторов, в конце каждой главы находится перечень возможных тем проектов, рассчитанный на сбор дополнительной информации и презентацию полученных результатов по окончанию изучения данной темы или в конце учебного года.²¹ Подробнее о видении авторов метода проектах в процессе обучения поговорим ниже.

Далее же обратим внимание на структуру изложения информации курса. Как и в описанных нами учебниках периода до принятия ФГОС, отдельного параграфа посвящённого национальной политике СССР нет. Содержательно, регулирование сферы межнациональных отношений в условный «демократический» период так же сводится к созданию СССР и споре о планах

²¹ История России : начало XX — начало XXI в. 10 кл. : учебник / О. В. Волобуев, С. П. Карпачёв, П. Н. Романов. — М.: Дрофа, 2016. — 367 с. : ил., карт.

федерализации и автономизации. Неудивительно, что в учебники отсутствует информация о начале таких процессов как «коренизация» или размежевание этно-культурных границ в федерации. Однако, в методических пособиях как к учебнику 2016 года, так и к учебнику 2018 года, национальная политика советской власти занимает значительное место в уроке по параграфу «НЭП, СССР и Сталин». Учителю предлагается разработка урока, в рамках которого учащимся предстоит узнать о основных направлениях национальной политики большевиков, самостоятельно выявить противоречия в национальной политике по материалу учебнику. Это несомненно плюс. Однако, содержательная бедность этого раздела, заставляют учителя заменить работу с текстом учебника на работу с дополнительными материалами.

В дальнейшем с фактами репрессий в отношении национальностей мы сталкиваемся в уроке 12 «СССР во второй половине 30-х годов». Как и описанных выше учебниках тема национальных репрессий подчинена общему явлению массовых репрессий в СССР и описана в разделе «Машина террора». Давая характеристику содержанию, стоит положительно оценить, как авторы начинают данный раздел. Выражается тезис о том, что конституционное федеративное государство на бумаге, в действительности было унитарным и централизованным. И здесь, как нам кажется, в качестве иллюстрации смены курса партии с демократизации на централизацию, отлично бы вписались сюжеты о постепенном сворачивании политики «коренизации», о начале русификации, отмены культурных автономий и в конце концов к репрессиям, депортациям и политической ссылке по национальному признаку. Однако, к сожалению, вся данная тема изложена в одном предложении, с перечислением фактов через запятую без всякой конкретики: «Начались «национальные операции» против корейцев, немцев, поляков, румын и представителей других народов». И следующим же предложением, авторы указывают на слабость этнического мотивов в данном процессе, говоря, что основную массу репрессированных составляли крестьяне, рабочие и мелкие служащие.

Еще более удручающей освещением темы репрессий по национальному признаку выглядит после прочтения соответствующих разработок уроков в методическом пособии. План урока изобилует источниками, анализом документов и воспоминаний очевидцев, однако, блоку национальных репрессий места не нашлось.

Подобная ситуация наблюдается и далее. В параграфе 20 «Человек и война: по обе стороны фронта» содержится довольно большой, по меркам содержательной составляющей данного учебника, кейс, посвященный депортациям и политической ссылке «наказанных народов». Целый абзац описывает причины и характер этих акций советской власти, перечисляет пострадавшие народы, при том что в методическом пособии, опять же, данного кейса уже не наблюдается. Данная характеристика в целом справедлива и для параграфа 23 «Поздний сталинизм и послевоенное возрождение страны», где, например, содержится очень интересный и весьма подробный кейс о деле Еврейского антифашистского комитета, о раскручивании маховика пропаганды на тему «американского сионизма» и его шпионской и подрывной деятельности, не обошли и стороной, конечно, и ситуацию с националистическим подпольем в западных областях страны. По итогу же, уже в методических пособиях к уроку, данные сюжеты полностью сведены к национальной политике в первые послевоенные годы именно через призму подъема национальных движений и национального самосознания после войны, то же дело ЕАК приведено лишь в качестве иллюстрации к этому процессу. Хотя можно было бы сказать о двойственности и противоречивости советской политики по отношению к некоторым народам, к примеру, о тех же поволжских немцах, высланных в глубь страны в качестве превентивной меры в реалиях войны, однако, так и не реабилитированных после ее победного окончания.

Последним блоком, в рамках которого можно было бы рассказать о политической ссылке целых народов, является тема развенчания культа личности Сталина и начало процесса реабилитации политических

заклученных. И, в параграфе 25 «Оттепель: смена политического режима», содержится такая информация. Кейс, посвящённый этому сюжету, рассказывает, как об общей тенденции к реабилитации жертв сталинских репрессий, так и о конкретной реабилитации «наказанных народов»: восстановление национально-культурных автономий, возвращение из ссылки и т.д. Сказано и о том, что публично, о репрессиях в отношении национальностей как об ошибке сказано не было. В методическом пособии, опять же, данная информация на акцентируется и даже не упоминается. Единственное, что там сказано это: «учитель говорит о процессе реабилитации, начатом после смерти Сталина», по-видимому, в этом блоке и должно быть рассказано о реабилитации народов, подвергнутых репрессиям, однако, на прямую таких указаний не содержится. Из последнего можно сделать вывод о том, что несмотря на наличие в содержательной части учебника упоминаний практически о всех репрессивных акциях государства по отношению к некоторым народам, эта информация не является образующей и может быть исключена из учебника без каких-либо последствий. Не раскрыт и потенциал как иллюстративного материала для описания некоторых глобальных процессов развития советского государства. Формально же требования к новому УМК по отечественной истории соблюдены и указанные выше факты упомянуты, однако, на деле политическая ссылка отдельных народов в 30-е годы полностью поглощена общей темой репрессий в советском государстве, в 40-е Великая Отечественная война и преодоление ее последствий также полностью затмевают интересующие нас события. Такое положение в дальнейшем выливается в практически невозможное логическое и органичное включение проектной деятельности по политической ссылке по национальному признаку в программу дисциплины в виду содержательного и структурного составляющих учебника.

Что же касается самого видения авторами метода проектной деятельности, то в данной части сначала мы проанализируем рекомендации,

изложенные в пособии, а затем рассмотрим предлагаемые учащимся темы проектов. Оговоримся, что данный раздел в методическом пособии 2016 и 2018 годов идентичны, но ссылаться мы будем на наиболее актуальное по времени.

В своем видении сути использования метода проектов в рамках изучения дисциплины, авторы сосредоточились исключительно на научно-исследовательской составляющей, отсекая творческую, игровую и прикладную типы ведущей деятельности. По мнению авторов, единственно-возможным продуктом такой деятельности является презентация полученных в ходе исследования знаний. Также, недостатком является слабая потенциал для вариативности. Примерные темы проектов, по задумке авторов, учитель готовит заранее на основании общих тем в конце глав учебника. Стоит ли говорить, что такие основополагающие принципы проектной деятельности как актуализация, инициативность учащихся и их самостоятельность, при таком подходе, не могут быть реализованы должным образом. Не совсем понятно, чем отличается описанный метод проектов от домашнего задания в виде самостоятельной подготовки какого-либо доклада.

Однако, при все жесткости выставляемых со стороны методических рекомендаций рамок как в выборе ведущей деятельности, так и в требуемом от учащихся продукте, глава вторая, предлагает нам следующие общие темы проектной деятельности: «история нашей фабрики (колхоза, совхоза)», «первые герои», «старые газеты», «музей советского быта», «семейная хроника». В пояснениях к первым двум темам говорится что деятельность должна состоять из сбора и презентации информации, что больше подходит под описание познавательно-ориентированных и практико-ориентированных проектов, нежели научно-исследовательских. Компонент же научности в таких общих темах может быть реализован исключительно значительном контроле учителя, что заставляет принять модель непосредственной координации проекта. Ту же характеристику можно дать и другим предлагаемым темам.

Следующим учебником в нашем рассмотрении станет «История России. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч.» авторов Горинова М.М, Данилова А.А, Морукова М.Ю. В нашем распоряжении имеется так же пособие для учителей общеобразовательных организаций к данному учебнику.

Взглянув на оглавление учебника можно увидеть наличие таких параграфов как: «Образование СССР. Национальная политики в 1920-е гг.», «Советская национальная политика в 1930-е гг.», «Национальный вопрос и национальная политика в послевоенном СССР», «Национальная политика и национальные движения в 1960-х – середине 1980-х гг.». Судя по оглавлению, тема национальной политики представлена в отдельных структурных элементах в каждой теме, проходит сквозной нитью через всю историю СССР. Так же, стоит сказать, что данная тема, за исключением национальной политики в 1920-е предлагается к изучению в форме самостоятельной или проектной деятельности. Обратимся теперь подробнее к содержанию.²²

В параграфе «Образование СССР. Национальная политики в 1920-е гг.» повествуется о предпосылках создания СССР, о двух основных вариантах формирования такого союза, кратко дается информация по вопросу национально-государственного строительства в этот период, большое внимание уделяется конкретным мероприятиями большевиков в этой сфере, в том числе особое внимание уделено политике «коренизации». При этом отметим, что методические рекомендации к данному параграфу так же концентрируются больше на процессах образования СССР и дискуссии вокруг нее.

Следующим в данной теме идет параграф «Советская национальная политика в 1930-е гг.», отведенный под самостоятельную и проектную деятельность. Сам параграф состоит из двух больших кейсов. Первый кейс повествует об региональной и национальной специфике индустриализации,

²² История России. 10 класс. Учеб. Для общеобразоват. организаций в 3 ч. Ч. 1 / [М. М Горинов, А. А Данилов, М. Ю Маруков и др.] ; под ред. А. В Торкунова. – М, : Просвещение, 2016. – 175 с. : ил., карт.

второй кейс уже непосредственно повествует об изменениях советской национальной политике, о причинах и конкретных фактах. В целом, несмотря на включение в данный раздел темы региональной специфики индустриализации, что естественным образом увеличивает объем параграфа, факт интересующих нас политических репрессий по национальному признаку отражены достаточно подробно. И, несмотря на то, что в методических рекомендациях не ставится акцент на факты политических репрессий по национальному признаку, в качестве используемых на уроке материалов, авторы предлагают включить краеведческие материалы. В целом, выделение данного параграфа в раздел самостоятельной и проектной деятельности, дает педагогу значительную свободу в действиях. Материал учебника может выступать как хорошей основой для какого-либо рода самостоятельной работы, либо же, например, может являться отличным проблемным материалом, работы с которым станет побудительным мотивом для возникновения у учащихся интереса к теме национальной политики в целом и репрессий в отношении национальностей в частности. Усилить данный эффект видится возможным как раз при использовании дополнительных материалов, отражающих региональную и национальную специфику. Данный подход удовлетворяет ряд важнейших требований к организации проектной деятельности учащихся в виде актуализации и что самое важное, к возможности применения тактики непосредственного контроля. Несомненно, однако, что выбор такой модели сопряжен с рисками и требует тщательной методической разработки такого рода урока и последующей организации проектной деятельности.

Данная характеристика в целом характерна и для темы «Национальный вопрос и национальная политика в послевоенном СССР». Акцент смещен в сторону региональной и национальной специфики социально-экономических процессов, отношений центр-регионы и т.д. При этом, тема репрессий по-прежнему освещена подробно, комплексно и объективно.

Незначительно уступает им только тема национальной политики в годы ВОВ. Содержится она в параграфе «Народы СССР в борьбе с фашизмом», где факты обвинения целых народов в предательстве и их последующая депортация является больше вспомогательным, дополнительным сюжетом в довесок к магистральной теме вклада народов СССР в победу в войне. Такой подход условно и ели заметно делит национальности в Советском союзе на тех, кто «побеждал» и тех, кто «мешал побеждать», несмотря на осуждение практики депортаций и репрессий целых народов, структурно, все же это выглядит таким образом. Такой подход к подаче данного материала практически лишает его возможностей для актуализации инициирования проектной деятельности со стороны самих учащихся, в методическом пособие же этот кейс вовсе опущен.

Подводя итог анализа данного учебника, ему можно дать очень высокую оценку как в структурном плане (последовательное и системное изложение темы эволюции национальной политики и национального вопроса) так и в содержательном (большой объем представляемых фактов, всесторонняя и объективная оценка). Данный учебник может стать хорошей основой для педагога, который поставит своей целью реализации метода проектной деятельности. Однако, стоит отметить, что несмотря на все позитивные факторы, организация и подготовка такого метода обучения в любом случае требует детальной разработки и планирования на всех этапах.

Подводя же итоги параграфа можно резюмировать, что несмотря на принятие историко-культурного стандарта в составе нового УМК по отечественной истории, в вопросах освещения советской национальной политики и актов применения политики депортации в отношении национальностей некоторые актуальные на сегодняшний день учебники не далеко ушли от своих предшественник периода до принятия ФГОС. Несмотря на рекомендации ФГОС о недопустимости замалчивания трагических моментов истории России, освещение спорных вопросов нашей истории, зачастую, авторы подходят к некоторым конкретным требованиям с позиции

формализма, фактически не отражая тему в нужном объеме и глубине. И в данной ситуации, метод проектной деятельности может стать для педагогов решением проблемы. При этом метод проектной деятельности, его практическая реализации нуждается в усиленной теоретической и методической разработке и исследовании, как в ситуации наличия хорошей основы в виде школьного учебника, так и при его отсутствии. Учебник не в состоянии поставить уникальную и актуальную для учащегося проблему, средством разрешения которой должен и стать метод проектов, он не в состоянии отразить необходимую индивидуальную специфику обучающихся, актуализировать информацию на региональном материале. Для всех этих ключевых при реализации проектного метода аспектах требуется детальная методическая разработка каждого конкретного проекта или блока проектов, выработка общих принципов и приемов, специфических для данной темы.

2.2 Сравнительный анализ метода проектной деятельности с другими типами организации изучения темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.

В данном параграфе хотелось бы подробнее осветить проблему выбора преимущественной методики для изучения темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.

В предыдущих разделах мы подробно описали преимущества метода проектной деятельности. Здесь же, на основании сравнительного анализа иных подходов к преподаванию данной темы, мы подробно ответим на вопрос почему именно политическая ссылка в Красноярский край в XX веке заслуживает отдельного внимания, и почему для нее нам видится наиболее подходящим метод проектов.

Начать следует с характеристики самой темы.

Как мы описали в предыдущем параграфе, тема политической ссылки даже без территориальной привязки не находит своего самостоятельного

выражения в структуре тем и параграфов современных учебников по истории России. Единственно возможными местами ее локализации в текущем тематическом планировании являются либо параграфы, посвященные репрессиям 30-40 годов XX века в целом либо же в рамках параграфов посвященных национальной политике. При том, что не во всех учебниках в принципе представлена даже эти темы, в учебниках где политики массовых репрессий и ее акций, таких как политическая ссылка отведены отдельные структурные единицы из аппарата учебников, основная масса материала, содержащаяся в учебниках направлена на обобщение. Методические аппараты учебников направляют весь свой инструментарий на выявление общих закономерностей, таких как причины начала репрессий, общие итоги и значение. При этом такие иллюстрации как национальные операции НКВД, спецпоселения и прочее направлены лишь на иллюстрацию масштабов или указание конкретных проявлений репрессивной политики. Стоит так же упомянуть, что региональный компонент этой темы имеет важнейшее значение. Пожалуй, сложно представить какую-либо другую тему, которая так же выгодно бы показывала значимость региональной истории, ее взаимосвязь с историей всей страны и была бы такой яркой иллюстрацией общегосударственных явлений прошлого, разве что эвакуация населения и промышленности в Сибирь и роль таких регионов как Красноярский край как тыла, поддерживающего и снабжающего фронт в годы Великой Отечественной войны. Однако, если роль края в годы войны часто находит свое выражение в различных рабочих программах, то по отношению к политической ссылке такого сказать нельзя.

В качестве первого примера возьмем примерную рабочую программу учебника В.А. Никонова, С.В. Девятова «История. История России. 1914 г.- начало XXI в.». В данной программе тема политических репрессий должна быть рассмотрена в рамках комбинированного урока, где основная задача учащихся разобрать точки зрения относительно политики массовых репрессий и составить свое оценочное суждение по данному вопросу.

Учителю дается большое поле для маневра в виде представления материала, кажущегося ему наиболее приемлемым и важным для составления таблицы. В таком формате, возможности для представления регионального компонента малы, роль и место политической ссылки опять же может послужить в лучшем случае основой для иллюстрации. По средствам внедрения регионального компонента в предложенную форму урока можно попытаться, однако, преимущества все же не будут использованы. Для сравнения, метод проектов примененный при изучении этой темы, позволяет актуализировать историческое знание как таковое, предать изучению истории личностный характер. Внедрение же подобного регионального компонента в комбинированный урок может иметь место, однако, практического смысла, в соотношении с вложенными в такую работу ресурсами, не возымеет.

Примерно такую же характеристику можем дать для примерной рабочей программы к учебнику А.Н. Сахарова, Н.В. Загладина, Ю.А. Петрова «История. Конец XIX – начало XXI века. Часть 2». Здесь, в контексте рассмотрения темы политической репрессий 1930-х предлагается провести урок-практикум. В качестве ведущих типов деятельности учащихся, предлагается работа с обширным перечнем различных по своему характеру источников: картами, воспоминаниями жертв политической репрессий, документов и научных исследований. И на первый взгляд, подобная картина выглядит многообещающей. Однако, как и в общем описании ситуации, конечной целью является закрепление представлений о масштабах и характере репрессий. Внедрение здесь регионального компонента на первый взгляд может быть оправдано, ведь оно может дать конкретизировать масштаб на примере именно Красноярского края, но опять же, подобные вкрапление регионального материала в любом случае будут в итоге задвинуты на второй план на фоне цели описание глобального масштаба репрессий. Цель, согласно которой, учащиеся по средствам проектной деятельности должны будут не только прийти к личному восприятию репрессий и взаимосвязи процессов в

стране и конкретном регионе, но и осознать значение политической ссылки для истории края не будет достигнута.

Стоит сразу сказать, что мы не призываем отказаться от необходимости изучения общего характера и масштабов политических репрессий, в рамках курса истории России это, безусловно, необходимо. Использование метода проектов в данном случае не только выполняет задачи по формированию нужных компетенций, оно так же и дает пространство для маневра и стратегическому выстраиванию преподавания курса. Проектная деятельность по данной теме в силу того, что политическая ссылка в разное время свойственно и для национального вопроса, и для социально-экономических преобразований периода СССР. При применении метода проектов для изучения политической ссылки в Красноярский край в XX веке несомненно будут затронуты и темы насильственных коллективами и ссылки кулаков, и политические репрессии по национальному признаку. Сущность метода проектов таково, что она не требует обязательной привязки к какой-либо теме в календарно-урочном планировании. Проектная деятельность может пройти сквозной линией, в зависимости от выбранной длительности, хоть на какой-то раздел, хоть на весь период 20 века, и результаты этой деятельности могут быть применены уже при изучении некоторых тем в текущем учебном процессе. Учащиеся, участвующие в проектной деятельности, будут знакомы с фактами политической ссылки в Красноярский край, и когда по графику наступит время изучения репрессий или же изменения в национальной политике, учителю будет проще объяснить новый материал, отпадет необходимость в дополнительной иллюстрации, конкретизации для истории региона и т.д. Важно понимать, что выбор, сделанный в пользу проектной деятельности не отрезает преподавателя от возможности использования иных методов и форм, при изучении тем по истории России, наоборот, проектная деятельность становится дополнительным подспорьем для педагога, тогда как противоположная ситуация, при которой метод проектов не использован при

изучении этой темы, многие уникальные бонусы от такого метода становятся уже менее достижимы.

Отдельное внимание стоит уделить применению метода проектной деятельности при изучении такой дисциплины как «История Красноярского края». При большей свободе педагога и общеобразовательного учреждения при составлении программы данной дисциплины, при наличии значительного большего пространства для маневра и применения различных методических разработок, использование метода проектной деятельности кажется и вовсе безальтернативным.

В качестве первого примера, рассмотрим учебную программу «Истории Сибири» МБОУ СОШ №183 города Новосибирска. Несмотря на то, что роли политической ссылки в XX веке в формировании облика региона уделена всего лишь одна тема «Спецпоселенцы в западной Сибири», позитивной кажется уже сама возможность для выделения этой темы как таковой в календарно-учебном планировании. Рабочая программа предполагает в рамках этой темы «работу с источниками» что, в том числе может означать и проектную деятельность. В добавок ко всему, имеется возможность для значительного увеличения роли и места этой темы в рабочей программе.

Далее возьмем для сравнения уже непосредственно рабочую программу по истории Красноярского края МБОУ БСОШ №1. Интересующая нас тема представлена в календарно-тематическом планировании как «Образование Красноярского края. Репрессии 30-х годов». Содержание урока предполагает изучение не только репрессий как таковых, но и, так называемых, островов ГУЛАГа в Красноярском крае. Однако, цель, которая стоит за этой деятельностью вызывает неоднозначные чувства. Над кем и почему проводились репрессии? Так звучит конечная цель урока, к сожалению, не смотря на сам факт наличия такой темы отдельно, не удовлетворяет всех возможных результатов. Такой вопрос, как значение политических репрессий, развитой системы ГУЛАГа в крае для формирования облика и идентичности края, который как нельзя лучше подходит к этой теме не указан. По сути,

материал этого урока и его выводы будут дублировать аналогичную тему, посвященную репрессиями 30-х но уже в масштабах всей страны. При этом, конечно, стоит упомянуть, что данная программа рассчитана на учащихся 8-9 классов, и при условии, что учащиеся закончат свое обучение на основном общем образовании, тему репрессий, которая изучается уже в среднем общем звене они уже не застанут, и в таком случае, именно такая постановка вопроса к теме выглядит более оправдано. Но при этом, ничто не мешает задать оба вопроса при изучении темы.

В качестве еще одного примера приведем МКОУ Белоярская ООШ № 24. В учебной программе истории Красноярского края в этом учебном заведении в теме «Образование Красноярского края. Советское строительство» уже нашли свое отражение такие ключевые понятия как «враг народа», ГУЛАГ, «ссыльнопоселенец», и предполагаемый результат, а соответственно и цель, которая ставится перед учащимися звучит уже как «Выделение особенностей развития Енисейской губернии и края в XX веке» и «Представление и оценивание роли края в важнейших событиях в истории СССР». При этом в качестве ведущего типа деятельности изначально заложена проектная деятельность, самостоятельная исследовательская или реферативная работа.

Таким образом, из представленного выше, мы видим, что применение метода проектной деятельности при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке оправдана и даже необходима. Учитывая необходимость максимизации получаемых результатов из используемых методик, совокупность возможностей данной темы при реализации регионального компонента и формируемых при использовании проектной деятельности компетенций в такой связке необходима.

Глава III Практическая реализация метода проектов с учетом выявленных методических особенностей

3.1 Процесс и результаты апробации применения метода проектной деятельности при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке.

После систематизации теоретических знаний, необходимых для разработки и применения метода проектной деятельности на уроках истории при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке, одна из первых задач, поставленная нами в ходе этой работы заключалась в анализе способностей класса и отдельных учащихся к такой деятельности.

Изначально решив отработать как групповую, так и индивидуальную формы проектной деятельности нами были составлены анкеты и ряд других измерительных материалов актуализированную к той или иной форме.

Начать описание этой части нашего исследования стоит с характеристики класса, в котором были апробированы ключевые положения данной работы и самой педагогической ситуации в целом.

Класс, в котором была проведена апробация, является выпускным, с гуманитарной направленностью. Ряд предметов более углубленно изучаются факультативно с разделением класса на подгруппы. Различается глубина преподавания история, класс разделен на подгруппы с базовым и углубленным изучением истории, апробация проходила в базовой группе. Численность учащихся составляла одиннадцать человек, учащиеся преимущественно девушки. Нельзя не упомянуть тот факт, что учащиеся осознавали тот факт, что историю у них преподает студент-практикант, а также, что данный преподаватель не задержится с ним более чем на несколько недель, что, конечно же, сильно отдаляет результаты, полученные в ходе анкетирования и

опроса от объективных, однако, в них все же содержится полезная информация.

Анкетирование класса с целью анализа готовности учащихся к проектной деятельности проводилось в два этапа.

На первом этапе, учащимся не сообщалась о предстоящей проектной деятельности, а лишь было предложено пройти опрос. Используемой в ходе этого этапа авторской методикой стала «Мотивация учебной деятельности: уровни и этапы» разработанная Домбровской И.С.²³. За основу данной методики взяты работы таких представителей отечественной возрастной психологии как Герасимова А.С, Божович Л.И, Макарова А.К.

Данная методика предполагает прослушивание или прочтение тридцати различных высказываний, характеризующих ту или иную сторону мотивации, каждое из которых нужно оценить по шкале от 0 до 4. Цифирные значения соответствуют следующим положениям:

- 4 – всегда
- 3 – почти всегда
- 2 – иногда
- 1 – очень редко
- 0 – никогда

По результатам тестирования, должны быть определены преобладающие мотивы деятельности, которые делятся на две большие подгруппы. Это мотивы познавательные и мотивы социальные, которые, в свою очередь так же делятся на подгруппы. Социальные потребности следует разделять на:

- Широкие социальные, выраженные в стремлении быть полезным коллективу, ближнему окружению, обществу в целом.

²³ Мотивация учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И.С.) [Электронный ресурс] URL: <https://psylist.net/praktikum/00458.htm> (дата обращения 01.11.2019).

- Узкие социальные (позиционные), выраженные в стремление занять определенное положение в социальной группе, заслужить уважение, авторитет и одобрение.
- Мотивы социального сотрудничества, выраженные в стремлении ученика совершенствоваться и анализировать свои навыки социального взаимодействия в группе.

Результаты показали, что в классе, в целом, преобладает социальная мотивация учебной деятельности. При этом, лидирующей подгруппой мотивов стали узкие социальные мотивы. Совсем незначительными оказались мотивы новых впечатлений, и лишь у одного учащегося обнаружен преобладающий личностный мотив учебной деятельности.

Эти данные несколько осложнили процесс реализации проектной деятельности. Ввиду ограниченности временных ресурсов, создать подлинную возможность заинтересовать учащихся в проектной деятельности через позиционную социальную мотивацию не представляется возможным. В одобрение со стороны педагога (о моем статусе в данном коллективе уже говорилось выше) учащиеся не нуждались, стимулировать данную мотивацию через родителей, я так же не мог, ввиду отсутствия каких-либо инструментов.

Анализируя данные, стоит сказать, что огромную роль здесь сыграло то, что указанный учебный коллектив, совокупность социальных взаимодействий его членов друг с другом и с педагогами уже давно сложился. С осторожностью можно предположить, что учитель предметник, осуществляющий процесс обучения и воспитания продолжительный период, был бы в более выигрышном положении при получении тех же результатов анкетирования.

Попытавшись учесть данные полученные в ходе тестирования, мною все же было озвучено предложение заняться проектной деятельностью, и, что как нам видится важным, на добровольной основе. При этом, в качестве дополнительного стимулирования, учащимся были предложены положительные оценки по данному предмету. Учащимся,

заинтересовавшимся в данном предложении было назначено точное место и время встречи, в ходе которой уже предполагалось обсудить вопросы о методах, теме и целях более предметно, заранее скажем, что возможно здесь крылась ошибка, и стоила в ходе анонсирования проектной деятельности более подробно описать спектр возможностей. В итоге, в назначенное время никто из учащихся не явился и, соответственно не выразил желания заняться проектной деятельностью.

На втором этапе, с целью анализа сложившейся ситуации, был проведен второй замер в форме письменного опроса. Учащимся были представлены 10 положений, которые, по моему мнению, могли стать причиной нежелания заниматься проектной деятельностью:

1. Мне просто не интересна эта тема
2. Мне в целом не интересен этот предмет
3. Преподаватель был недостаточно убедителен (не сумел заинтересовать)
4. Мне было недостаточно мотивации в виде пятерки по истории (хотелось больше одной пятерки)
5. У меня и так достаточно хорошие баллы по истории
6. Я недостаточно знаю этого педагога (мало доверяю)
7. Я знаю, что педагог практикант и скоро уйдет (это все несерьезная деятельность)
8. У меня очень мало времени для того чтобы чем-то дополнительно заниматься
9. Меня вообще не интересует проектная и исследовательская деятельность
10. Я готовлюсь к ЕГЭ по другим предметам и не вижу смысла заниматься проектной деятельностью по истории

Так же, в двух дополнительных вопросах учащимся предлагалось сформулировать свою причину и написать, что, по их мнению, могло бы заинтересовать их к занятию проектной деятельности.

Результаты как подтвердили данные предыдущего теста, так и дополнили картинку новой информацией. Во-первых, действительно, мой статус временного педагога, сыграл значительную роль в нежелании учащихся заниматься проектной деятельностью, вариант под номером 7 оказался наиболее распространенным. Во-вторых, как оказалось, мотивация в виде дополнительных баллов по истории не возымело никакого эффекта, даже у учащихся имеющих проблемы по предмету. При этом, не менее распространенными стали варианты 8 и 10, свидетельствующие о огромной нагрузке в выпускном классе, связанной с подготовкой к экзаменам. Еще одним интересным результатом стал факт того, что учащиеся стали бы заниматься проектной деятельностью, если тема или форма работы над ней была бы им близка и интересна. Это очень важная и ценная информация, которая найдет свое отражение в дальнейшем.

В целом, часть апробации положений данного исследования, проведенного в ходе педагогической практики, выявил ряд проблем и трудностей, связанных с реализацией метода проектов. При этом, большая часть из них сильно зависит от конкретной ситуации и не несет системный характер и, при определенных усилиях, решаема. Загруженность учащихся одиннадцатых классов подготовкой к экзамену, не актуальна, ввиду того, что данная проектная деятельность предполагается в рамках учебной программы класса десятого. Недоверие, неуверенность и сомнения в результатах такой деятельности, вызванная личностью педагога решается исключительно количеством времени и усилий, затраченных на стимулировании мотивации к занятию такой деятельности, и созданию самого плана проекта с учетом особенностей конкретного учебного коллектива.

Индивидуальный тип проектной деятельности должен был быть апробирован в рамках совместного написания научной статьи с дальнейшей её защитой на конференции на платформе КГПУ, однако, в виду обстоятельств, связанных с пандемией коронавируса, данная работа не была завершена. Но, при этом, начальный подготовительный этап был проведен, и конечный

результат оставался лишь вопросом времени, поэтому, мы считаем такой итог апробации уместным в качестве источника данного исследования.

В начале, опять же, охарактеризуем учащегося. Данный ученик вед активную подготовку к единому государственному экзамену по предметам история и обществознания, так же проявлял интерес к научному познанию, в области гуманитарных дисциплин. Родственники учащегося являются немцами по этническому происхождению, сосланными в Красноярский край из Поволжья. В целом, стоит отметить, что это именно тот примерный портрет учащегося, который, мы считали, и станет тем, кто больше чем другие заинтересуется в проектной деятельности, но к этому мы еще вернемся.

Данному учащемуся так же были предложены идентичные формы тестирования, что и при работе с группой.

Результат первого теста разительно отличается от средних данных по группе. У учащегося преобладает познавательный характер мотивации учебной деятельности, значительно превосходя социальные мотивы. По результатам второго тестирования было определено, что статус педагога не играют никакой роли, что, думается связано с большим количеством межличностных контактов между педагогом и учащимся, определенном уровне доверия, вызванного большим объемом совместной работы как над проектом, так и в учебной деятельности. Так же, подготовка к ЕГЭ и прочая учебная занятость не играет роли, что, мы трактуем как незначительность этих обстоятельств при реальной личностной и учебной заинтересованности учащегося.

Однако, как выяснилось из результатов второго тестирования, конкретная тема по политической ссылке в Красноярский край в XX веке не является интересной для учащегося, и при прочих равных, для проектной деятельности учащийся хотел бы видеть иную тему. Но, интерес к исследовательской деятельности как таковой явился определяющим фактором для принятия решения о начале работы с проектом. Стоит отметить, что подобный результат встречался у отдельных учащихся при групповой работе,

когда сама тема не вызывала интереса, однако, те или иные формы и виды работы, включенные в состав проектной деятельности, вызывают интерес или же, сама проектная деятельность интересна, но по другой теме. Это так же очень важный факт, который был нами учтен как при разработки примерных планов проектов, так и при формулировке выводов данного исследования.

Таким образом, из проведенной работы можно сделать вывод о том, что первичный анализ педагогической ситуации и последующий учет особенностей класса является ключевым фактором успешной реализации проектной деятельности. Помимо описанного выше анализа мотивации учебной деятельности стоит так же уделить внимание определению у учащихся определенных навыков и интересов не только в предметной области, но и в рамках творческой деятельности.

О практической реализации и применении всего объема полученной информации речь пойдет ниже.

3.2 Примерный план проекта по теме политическая ссылка в Красноярский край в XX веке, с учетом выявленных методических особенностей.

При разработке конкретного плана проекта по теме политической ссылки в Красноярский край в XX веке, как составной части нашего исследования и, по существу, его конечным продуктом мы учитывали в первую очередь выявленные в ходе анализа теории и практической реализации методические особенности.

При их объединении в общий список обязательных к проекту требований, на первый взгляд проявляются практически неразрешимые проблемы.

Так, например, из анализа теории мы знаем, что основополагающим требованием к проектной деятельности, без которой такая работа проектной деятельностью являться не будет выступает необходимость в наличии важной

в исследовательском или творческом плане проблемы, а также, что по сути проистекает из первого необходимость в конечном итоге значимого в исследовательском, практическом или творческом плане продукта, при том, что основная масса представителей учебного коллектива не заинтересованы либо в проектной деятельности либо в разработке конкретной проблемы. Практически идентична и проблема, основная суть которой заключается в том, что проектная деятельность должна быть актуализирована для каждого учащегося, но, при все том же условии, что далеко не всем членам учебного коллектива интересна тема или форма ее разработки, особенно что касается такой узкой темы как политическая ссылка в Красноярский край в XX веке, данная проблема так же кажется не разрешимой. При этом, если мы будем реализовывать проект, в котором часть учащихся будет лично заинтересована и вовлечена в процесс, а другой части мы назначим темы в административном порядке и принудим к их разработке, мы опять же, по большей части будем заниматься не исследовательской, творческой или практической деятельностью, а имитацией исследовательской, творческой и практической деятельности.

Мы можем попытаться решить эту проблему тем, что формой реализации проекта будет индивидуальная деятельность, но, в таком случае, большая часть класса не получит необходимых компетенций и знаний.

Однако, все же, данные проблемы не являются неразрешимыми. Несомненно, их решение потребует значительного количества усилий, более детальной и тщательной подготовки. К задаче необходимо подойти творчески. С нашей точки зрения решение кроется в уже упомянутом выше комбинировании различных форм и типов проектной деятельности. Опишем подобный вариант путем эмпирического моделирования педагогической ситуации и составим примерный паспорт проекта.

По доминирующему типу деятельности мы определяем проект как одновременно и исследовательский, и творческий, и информационный, и прикладной.

Предположим, что у нас есть определенный школьный коллектив в лице 10 класса общеобразовательной школы. В качестве темы у нас все так же выступает политическая ссылка в Красноярский край в XX веке. Несколько учащихся по той или иной причине заинтересованы в исследовательской деятельности. С ними мы реализуем исследовательскую форму проекта, отвечающую всем требованиям научности – наша цель в контексте этих учащихся получить новое знание. Предположим, что такой ученик нашелся всего один, и тема его исследования звучит как «Сохранение потомками спецпереселенцев сосланных по национальному признаку свой этнической идентичности в населенном пункте N». Продуктом такой деятельности может стать научная статья, социологическое исследование и т.д. Актуализация этой деятельности основано либо на личной заинтересованности участника как одного из таких потомков спецпереселенцев, либо же в интересе к получению навыков научного или социального исследования.

В тоже время у нас есть учащиеся, которые мечтают стать журналистами. Им может быть предложены такие виды творческой деятельности как интервью с ныне живущими спецпереселенцами, социологический опрос их потомков и т.д. Для них продуктом их творческой деятельности является само интервью или результаты опроса, полученные в ходе этого навыки и компетенции, представление о профессии и т.д. Для ученика же, занимающегося исследовательской деятельности конечный продукт одноклассников занятых творческой работой будет являться источником его научной работы. Так же, предположим, что у нас есть учащиеся занимающиеся съемкой и монтажом видеороликов. Продуктом их творческой деятельности станет ролик, который должен будет представить результаты проведенного исследования и опроса, их задача – адаптировать полученные другими учащимися результаты под их продукт. При этом, если у нас есть учащиеся мечтающие стать сценаристами, режиссёрами или актерами, такой ролик может быть оснащен вставками в виде игрового художественного сопровождения и т.д.

Любые навыки, склонности и стремления могут быть положены в основу проектной деятельности, в итоге у нас будет одновременно общий продукт, в котором будут отражены индивидуальные продукты каждого из учащихся. Таковым может стать видеоролик, выложенный на какой-либо видео хостинг с целью просветительской работы, при этом ученик проводивший исследование так же создал значимый для него продукт – новое знание, а учащиеся проводившие интервьюирование создали свой

При таком подходе самое главное это выяснить то, что учащиеся хотят делать и адаптировать проект под это. Вариаций может быть множество, все зависит только от конкретного учебного коллектива с его особенностями. Таким образом, для всех учащихся проектная деятельность будет по настоящему проектной, личной, интересной и продуктивной. Стоит помнить, что нам, как учителю не так важна форма конечного общего продукта. Это может быть газета, видеоролик – что угодно, главное, чтобы индивидуальный промежуточный продукт был значим. В итоге каждый учащийся в той или иной степени ознакомится с темой в ходе работы, приобретёт актуальные для него компетенции и всего коллектива.

Очевидно, что такой комбинированной форме реализации проекта невозможно остаться в рамках монопроекта. Применение такой основы, безусловно, потребует привлечения большого количества педагогов предметников из других областей, в зависимости, опять же, от специфики проекта, основанного на особенностях учебного коллектива.

Дополнительную сложность представляет выбор контроля за реализацией проекта со стороны педагога. Учитель истории и обществознания, может осуществлять скрытое руководство в области исторического или социального исследования, однако, огромный спектр разных по своей сути типов деятельности не позволяет ему лично в одиночку являться скрытым координатором для всей группы. Из данной ситуации видятся два выхода. Первый – это привлечение других педагогов с глубоким уровнем участия, что, конечно же не всегда получится сделать и помимо

высокого уровня координации педагогов потребует и массу других согласований. Второй подход более рискованный, но отвечает важному критерию проектной деятельности – самостоятельном характере работы. Педагог может выступать скрытым координатором на этапе инициации проекта, проработки конкретных задач, алгоритма их выполнения – то есть на начальном этапе работы. В последствии, когда будут определены группы, занимающиеся каждой своим типом деятельности, сформулирована конкретная цель и список задач, налажена координация между группами, педагог может уйти в сторону, предоставив практическую реализацию на самостоятельную работу учащихся, продолжая осуществлять очень мягкий сторонний контроль как наблюдатель.

В типологии по количеству участников проект так же будет комбинированным. В общем, он естественно будет групповым, однако, многие отраслевые направления будут представлены одним человеком, а с учетом значительной доли обособленности такой деятельности будут по своей сути являться индивидуальными проектами.

Так же, очевидно, что по продолжительности такой проект будет либо краткосрочным, либо, что более вероятно долгосрочным. Несмотря на опасность реализации долгосрочного проекта, особенно такого масштабного и многопланового, все же, учитывая тот факт, что работа над каждым элементом проекта и их последующая соединение в общий продукт процесс длительный, невозможный для реализации в рамках нескольких недель. При этом, стоит учитывать, что для многих типов ведущей деятельности конечный продукт не всегда ясен. Особенно, это касается творческих и игровых проектов, где высока возможность корректировки или изменения задач, или даже самого продукта.

Практическая реализация метода проекта в форме, описанной выше, очень ресурсозатратный процесс. Значительно повышается важность методической подготовки педагога. Преподаватель должен быть готов, к тому, что в начале работы конечный продукт и сроки не будут известны не только

обучающимся, но и ему самому, он должен быть готов к диалогу с учащимися, учету их мнений. Так же, сама сущность скрытой координации предполагает большое количество требований к самому педагогу.

Таким образом, требования, которые, по нашему мнению, должны быть обязательно реализованы при применении метода проектной деятельности сводятся к следующему. Во-первых, важнейшей составляющей является обстоятельная подготовка, анализ учащихся и всего класса и разработка плана проекта в соответствии с их особенностями – это, важнейший элемент успешного применения метода проектов. Во-вторых, реализуемый проект, должен быть в обязательном порядке комбинированным как по ведущим формам деятельности, так и по применяемым методическим приемам. И в-третьих, проект должен соответствовать теоретическим основам проектной деятельности.

Заключение.

Цель, поставленную в рамках данной работы мы считаем достигнутой.

На основании анализа нормативно-правовой базы, теоретической информации, методических разработок, учебных пособий и практического опыта применения метода проектной деятельности, мы пришли к выводу, что метод проекта является одним из самых актуальных и целесообразных в применении из арсенала методических практик педагога, применительно к обозначенной теме.

Требования ФГОС по формированию таких личностных компетенций как умение самостоятельно развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности, освоить умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, в совокупности с необходимостью должным образом отразить региональный компонент в школьном курсе истории подталкивает педагога к применению метода проектной деятельности. Исходя из максимизации возможностей, ограниченностью временных ресурсов использование метода проектной деятельности при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке является практически безальтернативной. Такой подход не только удовлетворяет всем требованиям, предъявляемым государственного образования, но и дает педагогу, использующему метод проектной деятельности ряд преимуществ.

Однако, исходя из материалов данного исследования, становится очевидным, что применения метода проектной деятельности в том числе и по конкретной теме, не только требует высокого уровня квалификации педагога его использующего, но и тщательной методической проработке предстоящей деятельности.

Методические особенности, и рекомендации к ним выявленные и сформулированные нами в ходе данного исследования можно свети к следующему:

1) Учет особенностей метода проектной деятельности. Анализ педагогической ситуации и педагогических задач, в контексте целесообразности применения метода проектов. Стоит помнить, что метод проектов очень трудоемкая и специфическая методика, зачастую решающая очень большой объем и спектр задач. Не всегда применения данного метода оправдано текущей ситуацией.

2) Залог успеха при применении метода проектов кроется в тщательной и объемной аналитической работе предшествующей началу составления плана будущего проекта. Только учет особенностей учебного коллектива, индивидуальности каждого ребенка позволит правильно реализовать метод проектной деятельности и максимизировать результаты от его использования.

3) Обязательность практической, реальной личностной и педагогической значимости, высокая доля самостоятельности. Проектный метод не должен превратиться в имитацию проектной деятельности, в ситуации, когда специфика класса, материала и т.д. не способствует применению метода проектов от него следует отказаться в пользу других методик. Точно так же, как и не стоит подменять проектную деятельность простой реферативной работой, «продукт» которой мало того, что не интересен и не нужен учащемуся, так еще и не имеет ни исследовательского, ни творческого, ни прикладного значения.

4) Системный комбинированный характер проектной деятельности при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке. Данный способ применения метода проектов к конкретной теме видется нам единственно возможным. Целесообразность именно такой формы для иных тем предмет отдельного исследования, однако, что касается разработанной нами темы, комбинирование ведущих форм деятельности и прочих типов проектной деятельности кажется нам необходимым и обязательным.

Подытоживая вышесказанное, можно сказать, что данное исследование может стать основой для будущих исследований в рамках рассмотрения

применения метода проектной деятельности при изучении других тем отечественной, всемирной и региональной истории. Теоретическая и методическая база, общий анализ применения метода проектов на уроках истории, собранные в данной работе, являются хорошей рабочей основой для будущих исследований. Помимо этого, конкретные методические рекомендации по применению проектного метода при изучении темы политической ссылки в Красноярский край в XX веке могут нести практический и прикладной характер в рамках педагогической деятельности, а также, стать основой для разработки других проектов по схожей тематике.

Библиографический список

Источники

1. Историко-культурный стандарт // Концепция единого учебнометодического комплекса по Отечественной истории.
2. История России, XX - начало XXI века. 9 класс. Шестаков В.А., Горинов М.М. и др. Под ред. Сахарова А.Н. 7-е изд. - М.: 2011
3. История России, XX - начало XXI века. 11 класс. (базовый уровень). Волобуев О.В., Кулешов С.В. Под ред. Данилевского И.Н. 4-е изд., стер. - М.: 2009. - 335 с
4. История России. 9 класс. Измозик В.С., Журавлева О.Н., Рудник С.Н. М.: 2012. - 352 с.
5. История России. 10 класс. Учеб. Для общеобразоват. организаций в 3 ч. Ч. 1 / [М. М Горинов, А. А Данилов, М. Ю Маруков и др.] ; под ред. А. В Торкунова. – М, : Просвещение, 2016. – 175 с. : ил., карт.
6. История России : начало XX — начало XXI в. 10 кл. : учебник / О. В. Волобуев, С. П. Карпачёв, П. Н. Романов. — М.: Дрофа, 2016. — 367 с. : ил., карт.
7. Новые программы единой трудовой школы I ступени: I, II, III, IV годы обучения. – М.: «Работник просвещения», 1924. – 128 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации».

Литература

10. Алексюк, А.Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917-1971 гг.): автореф. дис. . д-ра пед. наук: (13.00.01) / Алексюк Анатолий Николаевич. Киев, 1973. - 93 с.
11. Бердинских В.А Спецпоселенцы: Политическая ссылка народов советской России. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 768 с., ил.
12. Блонский, П. Задачи и методы народной школы / П. Блонский // Вестник воспитания. - М., 1916. - №1. - С. 1-36 ; №2. - С. 1-35.
13. Бычкова, Л.В. Социальное проектирование в основной школе: особенности методической подготовки учителя / Л.В. Бычкова. - С.10-19
14. Гудкова, Т.В. Педагогические основы организации проектной деятельности школьников на уроках истории / Т.В. Гудкова // Наука и школа. – 2014. – №1. – С. 116 – 119.
15. Дённингхаус Виктор В тени «Большого брата». Западные национальные меньшинства в СССР. 1917—1938 гг. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2011.
16. Джужук И.И., Махно В.И., Корхова Г.В. Метод проектов в рамках единого образовательного пространства школа-вуз. Научно-практический семинар //Развитие образовательных технологий в системе «школа-вуз». Ростов на-Дону, 2002.
17. Джужук И.И. Проектирование как метод обучения (на материале предметов естественно-математического цикла). Ростов на-Дону, 2001.
18. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М.: Учпедгиз, 1961. — 239 с.
19. Зберовская, Е.Л. Спецпереселенцы и социально-экономическое освоение северных районов Красноярского края в годы Великой Отечественной войны / Е.Л. Зберовская // Духовно-исторические чтения: Материалы межвузовской научно-практической конференции (26 апреля 2002) – Красноярск: КрасГАСА, 2002. – С. 257-262.

20. Зберовская Е.Л. Немцы в Сибири: история, язык, культура: материалы международной научной конференции. – Красноярск, 13-16 октября 2004. – Красноярск: 2005. – С. 46 – 50
21. Земсков В.Н. Заключение, спецпоселенцы, ссыльнопоселенцы, ссыльные и высланные: статистико-географический аспект//Социологические исследования. 1991. - № 5. - С. 151-165.
22. Земсков В.Н. Массовое освобождение спецпоселенцев и ссыльных (1954-1960) // Социологические исследования. 1991. - № 1. - С. 5-26.
23. Земсков В.Н. Спецпоселенцы (1930-1959 гг.) // Население России в 1920-1950-е годы: численность, потери, миграции. Сб. научных трудов. -М.: 1994. С. 145-194.
24. Земсков, В. Н. Спецпоселенцы в СССР, 1930-1960 : автореферат дис. ... доктора исторических наук : 07.00.02 / Ин-т рос. истории РАН. - Москва, 2005. - 50 с.
25. Зорин В. Ю., Степанов В. В., Тишков В. А. Этнокультурные процессы и этническая политика // Большая Российская энциклопедия.
26. Идатчиков, Н. Н. Проведение локального исторического исследования с использованием возможностей Интернета [Текст] / Н. Н. Идатчиков, Л. И. Идатчикова // Преподавание истории в школе : науч.-теорет. и метод. журн. - 2012. - № 4. - С. 14-16.
27. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки : Теория образования. — Изд. 2-е, перераб. и расшир. — Пг. : Земля, 1915. — VI, 434 с.
28. Красильников С.А. Серп и молот. Крестьянская ссылка в Западной Сибири в 1930-е годы. М., 2003.
29. Кузнецов, В. М. Память о Холокосте в исследовательской и проектной деятельности учащихся (на материалах Челябинской области) / В. М. Кузнецов [Текст] // Преподавание истории в школе. - 2019. - № 5. - С. 55-60.
30. Курбатов Р.И. Мир глазами подростка. Вариант проектно–исследовательской деятельности на уроках истории. – № 2. – С. 130–135.

31. Левин, Л. Новые пути школьной работы: (Метод проектов) / Л. Левин С предисл. П. Блонского. - Москва: Работник просвещения, 1925. – 88 с.
32. Мотивация учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И.С.) [Электронный ресурс] URL: <https://psylist.net/praktikum/00458.htm> (дата обращения 01.11.2019).
33. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие] / [Е. С. Полат и др.] ; под ред. Е. С. Полат. - 4-е изд., стер. - Москва : Академия, 2009. – 268
34. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.
35. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов. Наука и школа - № 4, 1997
36. Поздеева, С. И. Позиция педагога в организации проектной деятельности младших школьников [Текст] / С. И. Поздеева, Т. В. Кузнецова // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 3. — 62 с.
37. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2.-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192.
38. Полян П.М. Великое переселение немцев//Европа-Центр. 1997. - № 14.-18 июня.
39. Полян П.М. География принудительных миграций в СССР. М.: Институт географии РАН, 1998.
40. Полян П.М. Депортации и этничность // Сталинские депортации. 1928-1953 / под общ. ред. акад. А.Н. Яковлева. Сост.: Н.Л Поболь, П.М Полян. М., 2005.
41. Полян П.М. Не по своей воле: история и география принудительных миграций в СССР. М., 2001. - 326 с.
42. Полян П.М. Принудительные миграции в СССР//Русская мысль. - 1990.- 18 мая.

43. Полян П.М. Спецконтингент//Миграция населения. М., 1992. -С. 48-60
44. Саганова, Л.П. Спецпереселенцы-немцы в Бурятии (1941-1956 гг.): Автореферат дис. ... канд. ист. наук. – Улан-Удэ, 2001. – 24 с.
45. Салихов, А.В. Педагогические основы разработки и введения национально-региональных компонентов государственных стандартов общего образования: дис. ... д-ра педагог. наук / А.В. Салихов. – М., 1998. – 389 с. 63. Сибирь
46. Сибирская ссылка этнических групп (1940 – середина 1950-х гг.): некоторые аспекты современного изучения темы // Сибирская ссылка: сб. науч. статей/отв. ред. А.А. Иванов и др. - Иркутск, Оттиск, 2011. вып. 6 (18). – С. 372 – 377.
47. Социальное проектирование: общий подход и ценностные основания педагогической деятельности / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 6. – С. 4–9.
48. Спецпереселение немцев Поволжья и Ленинграда в Приангарье: депортационная политика, переселенческие и адаптационные процессы (1941–1945 гг.) // Сибирская ссылка : сб. науч. ст. – Иркутск, 2009. – Вып. 5 (17). – С. 504-518. – Соавт.: С. А. Метлин.
49. «Спецпоселенцы из Западной Украины в Красноярском крае (1945-н.1960-х гг.): процесс социокультурной адаптации» // Вестник КрасГАУ – Выпуск №5 – Красноярск, 2014. - С. 250-254.
50. Тиханкина, С.А. Проект «Освободители Аушвица»: опыт и проблемы / С.А. Тиханкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 1. – С. 30–34.
51. Тиханкина, С. А. Проект «Освободители» как средство сохранения памяти о трагических событиях Великой Отечественной войны и Холокосте / С.А. Тиханкина // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 9. – С. 43–50.

52. Тиханкина, С. А. Организация проектной деятельности на основе проекта «Освободители» / С.А. Тиханкина // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 5. – С. 52–54.

53. Филаткина Р.П. Исследовательская деятельность учащихся в сельской школе: из опыта работы. – № 1–2. – С. 264–269.

54. Эрдешбаева, Л.М. Проектная деятельность на уроках истории / Л.М. Эрдешбаева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – №2 (26). – С. 30 – 33.