

МЕТОД ПРОЕКТОВ — ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ



А.А. ВЕРБИЦКИЙ

д-р пед. наук, профессор, ученый секретарь МГГУ им. М.А. Шолохова, член-корр. РАО, г. Москва
e-mail: mggu@mggu-sh.ru

A.A. Verbitskiy, Dr. PED. science, Professor, scientist MSU Secretary. M.A. Sholokhov, the corresponding member RAO, Moscow
PROJECT METHOD-FORM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The article deals with the historical aspect of the experience of the method of projects in education, as well as the theoretical and methodological foundations of the use of this method in modern educational activities of students.

В статье рассматривается в историческом аспекте опыт применения метода проектов в образовании, а также раскрываются теоретические и методические основания использования данного метода в современной учебной деятельности обучающихся.

В Концепции «Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, принятой в конце декабря 2014 года Правительством РФ, утверждается необходимость разработки и внедрения технологий проектного обучения [4]. Сразу после этого в школах была развернута широкая кампания по повсеместному и очень формальному внедрению известного «метода проектов», ведь установки данной концепции нужно воплощать на практике.

Метод проектов появился в начале XX века в работах американского философа, педагога и психолога Джона Дьюи, выдвинувшего идею «обучения путем делания». На этой основе он предлагал реформировать всю систему школьного образования США [3]. Под проектом понимается деятельность обучающихся в какой-либо области практики, где они занимают исследовательскую позицию. Это противоречит канонам доминирующего пока традиционного «сообщающего» обучения, поэтому закономерно, что «метод проектов», как и любые педагогические инновации, оказывается для него чужеродным.

Основная идея метода проектов — организация целенаправленной и интересной для ученика деятельности по разрешению значимой для него проблемы, взятой из реальной жизни. Для разрешения проблемы ему нужно

применить уже усвоенные или самостоятельно найденные знания. Такая технология предполагает использование совокупности творческих, по своей сути, исследовательских, поисковых методов.

В 20-х годах прошлого века «метод проектов» стал достаточно широко внедряться и в советской школе. Однако в 1931 году специальным постановлением ЦК ВКП(б) он был осужден. В постановлении говорилось: «необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, что особенно ярко обнаружилось в применении так называемого «метода проектов». Вытекавшие из теории «отмирания школ» попытки положить в основу всей школьной работы так называемый «метод проектов» вели фактически к разрушению школы». В постановлении говорилось также, что политехническое обучение должно давать учащимся основы наук, знакомить их в теории и на практике с отраслями производства, тесно связывать обучение с производительным трудом [7]. Нельзя не согласиться, что в этом постановлении отмечены проблемы, актуальные и в наше время.

«Реанимация» «метода проектов» началась в нашей стране с конца 80-х годов прошлого века с целью активизации познавательной деятельности школьников в условиях традиционного объяс-

нительно-иллюстративного типа обучения. С тех пор проведено много исследований (Г.М. Гладышев, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова Е.С. Поллат, И.С. Сергеев, М.А. Холодная, И.Д. Чечель, В.А. Ширяева и др.), защищено немало диссертаций. В гораздо меньшей степени «метод проектов» затронул высшую школу.

Исследователи называют ряд позитивных моментов использования «метода проектов»: реализуется индивидуальный подход к обучающемуся; моделируется реальная технологическая цепочка «проблема-результат»; формируются навыки самоконтроля, самообразования и совместной работы (если проект выполняется в группе); порождается интерес к познавательной деятельности [6], формируются рефлексивные, коммуникативные, менеджерские, презентационные умения. А для большинства авторов основная функция «метода проектов» — активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся.

В зависимости от преобладающей деятельности школьников и студентов в ходе решения ими задач учебного проектирования А.М. Новиков выделяет информационно-исследовательские, конструкторские и технологические задачи. В первом случае задачи имеют три уровня сложности:

- а) сбор информации о каком-либо объекте;
- б) сравнительный анализ информации и ее обобщение;
- в) творческие задачи, цель которых — разрешение проблемной ситуации согласно логике реального научного исследования [5]. (Заметим в скобках, что здесь смешиваются понятия задачи и проблемной ситуации).

Процесс решения учебных проектных задач, пишет А.М. Новиков, проходит целый ряд этапов, которые отражают процесс реального производственного конструирования: предпроектный анализ,

формирование конструкторской задачи (проблемы); формирование идеальной (мысленной) модели; создание образно-знаковых моделей проектируемого объекта: схем, набросков, эскизов, направленных на поиск решения конструкторской задачи; создание образно-знаковой модели проектируемого объекта: технической документации; создание материального опытного образца и его апробация; оценка и корректировка проделанной работы [5]. При чтении этого перечня можно задать себе вопрос: способен ли ко всему этому обычный школьник и его руководитель — рядовой учитель?

В случае, когда школьники и студенты имеют дело с технологическими задачами, они должны решать информационные, материаловедческие, технологические, организационные, логистические, эксплуатационные, экономические, экологические, художественно-эстетические и другие вопросы. А также вопросы, связанные с выбором материала, разработкой технологических процессов, их рациональной организацией, распределением ролей при групповой организации процесса, расчетом экономической целесообразности и т.д.

В качестве прототипа реализации «метода проектов» А.М. Новиков называет реальное производственное проектирование, практически не делая различий в их содержании, структуре и этапах реализации проекта. Различия между ними обусловлены, пишет автор, лишь целями учебной и профессиональной деятельности. Цель производственного проектирования — создание проекта как результата деятельности, а учебного — овладение обучающимися способами и приемами самостоятельного достижения «поставленной учебной задачи», удовлетворение познавательных потребностей, самореализация и развитие личностных качеств [5].

А в реальности цель школьных учебных проектов обычно сводится к приобретению обучающимися узко специальных знаний и умений в конкретных вопросах жизни и труда человека, находящихся в «поле зрения» обучающихся: социальная структура жилого района; описание типов сельскохозяйственного оборудования; распространности видов бабочек в данной местности, коррекции расстановки дорожных знаков и т.п.

Педагогический анализ показывает, что широкая реализация «метода проектов» без опоры на адекватную психолого-педагогическую теорию уже превратилась в современной России в формальную кампанию, которая, как и отмечалось в постановлением ЦК ВКП(б) 1931 года, грозит потерей фундаментального теоретического содержания школьного обучения.

На пути «метода проектов» в практику есть целый ряд проблем, которые не позволят ему получить широкое воплощение в образовательной практике вузов, а особенно школ. Это следующие проблемы.

1. «Метод проектов» является, на самом деле, не методом обучения, а формой организации учебной деятельности школьников или студентов, предполагающей использование множества самых разных методов. Поэтому в статье термин приводится в кавычках.

2. Перечисление тех работ, которые должен выполнить обучающийся, реализуя «метод проектов», показывает, что они не могут быть выполнены школьником, поскольку у него просто нет и не может быть нужных компетенций, им просто неоткуда взяться. Любой, кто руководил подготовкой диссертаций, может подтвердить, что далеко не все соискатели — аспиранты и докторанты — успешно справляются с такими работами.

3. Даже успешное использование «метода проектов», как и любых других частных инноваций,

с целью активизации педагогической традиции может дать только временный и локальный эффект. Хорошо теоретически и методически «обустроенная» в течение сотен лет педагогическая традиция объяснительно-иллюстративного обучения скорее рано, чем поздно ассимилирует «метод проектов», как и любые другие «активные» формы и методы, не опирающиеся на развитую психолого-педагогическую теорию.

4. Из описанного выше содержания и процесса реализации «метода проектов» по типу сложнейшего производственного проектирования ясно и без специального анализа, что проектная деятельность школьников и даже студентов вряд ли может быть широко представлена в существующей педагогической традиции. При этом в технических и художественных вузах и даже школах можно найти отдельные прекрасные образцы новых проектных решений, сделанных обучающимися. Но это вовсе не означает, что педагогическая традиция поменяла свое качество.

5. Поскольку педагог должен вести много индивидуальных и групповых проектов, значительно возрастают его учебная нагрузка и требования к компетенции — психологической, интеллектуальной, технологической экономической, физической. Педагог сам должен быть развитой творческой личностью, компетентным не только в передаче известной информации, но и в организации исследовательской деятельности, обладающим развитой коммуникативной компетентностью, руководствующий гуманистическими принципами общения и взаимодействия с обучающимися.

6. «Метод проектов», как и другие проектные, исследовательские формы и методы организации деятельности обучающихся, не обладает свойством технологичности, которое является совершенно необходимым

условием массового образования. А традиционное обучение тем и сильно, что оно построено по принципу «конвейера», где преподаватели выполняют стандартные, общие для всех функции: предъявление информации, закрепление, контроль.

7. Использование метода проектов предполагает наличие достаточно серьезной материальной базы образовательной организации, чем может похвастаться далеко не каждая, особенно что касается периферийных школ, колледжей, вузов, система дополнительного образования.

8. Сложнейшей проблемой является оценка выполнения проекта. Традиционно у педагога основным критерием качества обучения является полнота заполненного обучающимся материала. Рассказал студент то, что отражено в учебнике или на лекции преподавателем, продемонстрировал тем самым «глубокое и прочное знание материала» — и получил отличную отметку. А в случае с «методом проектов» таких четких критериев нет, оценка неизбежно субъективна, а ее критерии не могут быть универсальными, рекомендованными для всех.

9. И самое главное — широкое распространение «метода проектов» «обучения через делание» грозит потерей фундаментальности содержания обучения, впрочем, как и при компетентностном подходе, не опирающемся на внятную психолого-педагогическую теорию. А ведь именно таким «фундаментальным» содержанием пока еще славится российское образование.

Все сказанное приводит к выводу, что вне рамок адекватной психолого-педагогической теории, предполагающей сохранение и даже усиление фундаментального содержания образования, «метод проектов», как и многие другие сами по себе интересные инновации, остается некоей «экзотикой», мало чего добавляющей к

повышению качества образования в целом. В то же время его можно успешно использовать как одну из составных частей системы педагогических технологий контекстного образования.

Нужно только точно определять, ради каких целей, для какого содержания, в каком месте целостного образовательного процесса «метод проектов» можно обоснованно использовать. Речь идет о конкретных прогнозируемых результатах обучения, которые не могут быть достигнуты или достигнуты менее продуктивно иными педагогическими технологиями, а не просто об активизации обучения [1].

Рассмотрим процесс и результаты эксперимента по разработке и реализации «метода проектов» как одной из технологий контекстного образования при подготовке учителя математики. Эксперимент проводился в Братском государственном университете О.Г. Ларионовой, научным консультантом которой по докторской диссертации был автор данной статьи, на примере преподавания дисциплины «Математика в профильных классах» [2]. Это новый для специальности «Математика» учебный предмет, включенный в учебный план как дисциплина по выбору. Общий объем часов — 84, из них 28 — аудиторных (14 час. лекций и 14 час. практических занятий), 56 часов самостоятельной работы. Эксперимент проводился с участием 90 студентов — будущих учителей математики.

Сложность ситуации в период эксперимента была обусловлена необходимостью перехода российского образования к профильному обучению в школе. Эта проблема еще только обсуждалась в педагогической литературе, проводилось сравнение условий существования систем образования и школ в разных регионах страны, а срок перехода к профильному обучению, объявленный Минобрнауки РФ, уже приближался.

Цель использования «метода проектов» состояла в деятельностном овладении будущими учителями этим «методом» в контексте разработки ими модели профильного обучения. Работа проходила в малых группах (до 5 человек). Каждая группа выбирала один из профилей — естественнонаучный, математический, лингвистический и др. — и разрабатывала для него программу обучения (10–11 класс). Работа в рамках дисциплины строилась по блокам.

В лекционном блоке студентов ознакомили с документами Минобрнауки РФ — Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования и Концепцией модернизации российского образования; публикациями в научно-теоретических и научно-методических журналах; образцами учебных планов для разных профилей; новыми методическими пособиями по организации профильного обучения. Кроме того, на лекциях студентам давали теоретические положения, касающиеся «метода проектов», показаны его типичные структуры, возможные подходы и идеи разработки проектов по математике. Студентам предоставлялась свобода выбора темы (профиля обучения) и организации рабочих групп.

В работе над проектом использовались все три базовые формы организации деятельности студентов в контекстном образовании — традиционная (академического типа), квазипрофессиональная и социальная с преобладанием квазипрофессиональной, а также некоторые промежуточные. Действия студентов носили поисковый, практико-ориентированный, творческий характер.

Содержательная область проекта: межпредметная — в рамках элементарной и высшей математики, методики преподавания математики, социологии, психологии, педагогики, государственных документов. Рабочие контакты

студентов осуществлялись: с однокурсниками, преподавателями вуза, учителями школы, с работниками библиотек и компьютерных классов. Продолжительность выполнения проекта составила 14 недель.

Требовалось, чтобы в авторских проектах студентами были представлены:

- введение с общим описанием сути всей работы;

- предполагаемые индивидуально-психологические особенности обучающихся, выбирающих данный профиль;

- базисный учебный план по алгебре и геометрии со ссылками на авторство заимствованных материалов;

- тематическое планирование на два года по двум дисциплинам;

- цели обучения на всех уровнях: оперативные цели занятий, учебные цели дисциплины, общепедагогические цели обучения и воспитания;

- все контрольные мероприятия (с обязательным включением их нетрадиционных вариантов);

- требования к знаниям и умениям обучающихся по всем темам;

- аргументация выбора содержания обучения, методических компонентов обучения и контроля, принципов оценивания знаний;

- способы стимулирования мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- подробное описание в проекте собственных методических находок по изложению содержания и контролю за его усвоением.

Общий анализ результатов выполнения проекта показал, что он вызвал у большинства студентов серьезные трудности еще на стадии понимания смысла профильного обучения. Это была прогнозируемая экспериментатором проблема, поскольку в стране еще не были четко прописаны механизмы этого процесса, финансовое обеспечение и проч.

После прояснения ситуации с преподавателем у студентов

возникла следующая трудность, связанная с поиском подходящего базисного плана. Разные источники (журналы, методические пособия, личные разработки учителей школ и пр.) предлагали во многом не совпадающие планы для одного и того же профиля. В остальном студенты уже имели достаточный опыт разработки конспектов уроков, формулирования целей обучения, планирования контрольных мероприятий и т.п. Небольшие трудности вызывали проблемы наполнения содержания сюжетами будущей профессиональной сферы: текстовые задачи, проблемные ситуации, тематика дидактических игр. Но на консультациях эти вопросы были решены.

Результаты своей проектной деятельности студенты представляли в виде комплекта документов, разработанных участниками рабочих групп. Объем и вид таких комплектов оказались различными: наименьший содержал 14 страниц, к нему в качестве приложений разработаны пять рабочих тетрадей; наибольший — 152 страницы с приложением двух плакатов для проведения дидактических игр.

Во введении к проекту студенты должны были отметить роль в группе и вклад каждого участника в работу над проектом. Как правило, участие всех отмечалось как активное, а роли в разных группах распределились по-разному. Одни писали, что в работе все были одновременно и генераторами идей, и исполнителями, в других группах выделяли руководителей проектной деятельности и исполнителей.

На презентации проектов присутствовали школьные учителя, студенты младших курсов и преподаватели других кафедр. Форму презентации каждая группа выбирала самостоятельно, что способствовало творческому характеру отчетных занятий.

После презентации проектов проводилось общее обсуждение этого метода с позиции его влияния на профессионально-личност-

ное развитие участников. Многие студенты оценили проведенную работу как трудоемкую, затратную по времени, но полезную. Они отметили, что в проектной деятельности:

- обеспечиваются условия развития воображения и фантазии;
- развиваются навыки выдвижения гипотез, формулирования проблем, построения аргументов;
- совершенствуется системное мышление;
- формируются и развиваются целеустремленность и организованность, расчетливость и предприимчивость, способность ориентироваться в ситуации неопределенности;
- формируются навыки совместных интеллектуальных действий.

Анализ хода и результатов проектной деятельности студентов как формы контекстного образования позволил сделать также следующие выводы:

- многие студенты стали более свободно ориентироваться в документах, касающихся реформы образования;
- более половины студентов использовали возможности Интернета для сбора материалов;
- при обсуждении проектов студенты уверенно держались перед аудиторией, свободно владели профессиональной речью, обосновывали свой выбор методических компонентов обучения, задавали содержательные вопросы, не боялись критически относиться к предложенным решениям, аргументировано и достойно отвечали на критику;
- во всех рабочих группах заметно снизились неоправданная зависимость от мнения окружаю-

щих, настороженность, боязнь негативного отношения сокурсников; — у студентов появилась искренняя заинтересованность в результатах не только своей деятельности, но и других рабочих групп.

С позиций теории контекстного образования, проектная деятельность позволяет студентам сформировать профессионально значимые навыки краткосрочного и долгосрочного планирования, диагностики и прогнозирования, что в полной мере является условием развития методических компетентностей будущего учителя. Кроме того, поиски информации, постоянные контакты со студентами своей группы и школьными учителями, специалистами в библиотеках и компьютерных классах развивают социально-коммуникативные компетенции будущего педагога.

Ознакомление студентов с содержанием государственных стандартов среднего и высшего образования, анализ учебников и дидактических материалов, изучение документов по организации работы школы и общего среднего образования способствуют формированию информационно-методологической компетенции студентов. Профессиональная направленность проекта обуславливает его высокую значимость для развития педагогических компетенций будущего учителя. Публичная презентация проектов способствует повышению ответственности студентов за результаты своей деятельности, формированию их профессиональной коммуникативной компетентности.

В целом эксперимент подтвердил возможность, правомерность

и необходимость использования «метода проектов» не как средства активизации познавательной деятельности будущих учителей, а как органичной составной части системы технологий контекстного образования. При этом реализация «метода проектов» требует огромной подготовительной работы как преподавателей, так и самих студентов, а не просто «постановки задачи» и поиска путей ее решения самими обучающимися.

Библиографический список:

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции.* — М.: Логос, 2017.
2. Вербицкий А.А. *Контекстное образование: теория и технологии* — М. МПГУ. 2017.
3. Дьюи Дж. *Демократия и образование / Пер. с англ.* — М.: Педагогика-Пресс, 2000.
4. *Концепция Федеральной Целевой Программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/?frame=1/*
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология.* — М.: Синтег, 2007.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* — М., 2004.
7. *Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. [Электронный ресурс]. URL: [<http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html>].*

Ключевые слова: метод проектов, учебные проектные задачи, презентация проектов, проектная деятельность.

Keywords: project method, training project tasks, project presentation, project activities.

Мы предлагаем качественный информационный продукт — материалы для всех категорий работников профобразования — руководителей, преподавателей, аспирантов, методистов, мастеров п/о, бухгалтеров и других. Журнал выходит ежемесячно с приложением. Наш сайт: www.m-profobr.com