

УДК 37.013.46
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0030

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ

© 2020
AuthorID: 769735
SPIN: 9458-7398
ORCID: 0000-0003-4848-9661

Хитрова Анна Викторовна, доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, Евпаторийский институт социальных наук
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
(297408, Россия, Евпатория, ул. Просмушкиных, e-mail: 26.ua@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации проектной деятельности обучающихся в различных системах обучения. В частности, в результате теоретического анализа, автором установлено, что в разных системах обучения, как исторически сложившихся, так и оформленных на основании философских течений и направлений, существует вариации для трактовки содержательного наполнения и организационного оформления проектной деятельности обучающихся. Данные «разногласия», а также несогласованность в вопросе организации проектной деятельности приводит к тому, что педагог-практик, в зависимости от того, в какой парадигмальной системе он находится, будет самостоятельно проектировать деятельность по вовлечению детей в работу над проектом. В этой связи, возникает необходимость выведения так называемой универсальной модели организации проектной деятельности обучающихся. Теоретическим обоснованием актуальности организации проектной деятельности обучающихся в различных системах обучения являются ключевые направления государственной образовательной политики, представленные в положениях и требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, как высшего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457)), так и среднего общего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413)). Так, способность выделять проблему, формулировать цели и задачи оформляется как приоритетная универсальная компетенция.

Ключевые слова: проект, проектирование, проектная деятельность, экспериментальная и прагматическая педагогика, проектная система.

SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS IN VARIOUS TRAINING SYSTEMS

© 2020
AuthorID: 769735
SPIN: 9458-7398
ORCID: 0000-0003-4848-9661

Khitrova Anna Victorovna, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology,
candidate of pedagogics, Evpatoria Institute of Social Sciences (branch)
Crimean Federal University IN AND. Vernadsky
(297408, Russia, Yevpatoria, Prosmushkin Str., e-mail: 26.ua@mail.ru)

Abstract. The article discusses the specifics of the organization of project activities of students in various training systems. In particular, as a result of theoretical analysis, the author found that in different training systems, both historically formed and designed on the basis of philosophical currents and directions, there are variations for the interpretation of the content and organizational design of students' project activities. These "disagreements", as well as the inconsistency in the issue of organizing project activities, lead to the fact that the practitioner, depending on which paradigm system he is in, will independently design activities to involve children in the work on the project. In this regard, it becomes necessary to derive the so-called universal model for organizing project activities of students. The theoretical justification for the relevance of organizing the project activities of students in various educational systems is the key areas of state educational policy, presented in the provisions and requirements of federal state educational standards, as higher education (Federal State Educational Standard for Higher Education in the area of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education (level Bachelor's program) (approved by order of the Ministry of Education and Sciences Russian Federation of December 14, 2015 № 1457)) and secondary education (federal state educational standard of secondary education (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 № 413)). So, the ability to single out a problem, formulate goals and objectives is formalized as a priority universal competence.

Keywords: project, design, design activity, experimental and pragmatic pedagogy, design system.

Введение. Интерес к различным системам организации образовательной деятельности существовал во все исторические периоды развития человечества. Причем в конце XIX века наметился кризис, и особо явно он прослеживался в педагогической мысли Западной Европы и США. В рассматриваемом периоде уже сформировалась определенная система организации обучения и воспитания детей, что порождало противоречие, между актуальными запросами того времени и отсутствием практических механизмов для их воплощения.

Отсюда, возникает толчок для появления нескольких течений в педагогике: экспериментальная и прагматическая, что в дальнейшем стало основой для оформления новой системы обучения, которая получила название «проектная». По мнению Е. Е. Кобахия, «проектная си-

стема, также, как и лабораторная, зародилась и получила первоначальное развитие в США» [3, с. 26]. Она стала выводом из педагогических идей передовых педагогов Америки: Дж. Дьюи, Э. Л. Торндайка, У. Х. Килпатрика.

Специфику организации проектной деятельности обучающихся в своих работах рассматривали Е. В. Иванова, И. А. Колесникова, Е. Е. Кобахия, Л. И. Лебедева. Методические аспекты реализации проектной деятельности в условиях высшей школы изучали С. В. Капин, В. В. Ковров.

Сущность метода проектов исследовал Е. С. Полат. В свою очередь, Г. К. Селевко трактовал данный метод с позиции педагогической технологии.

Целью исследования является изучение специфики организации проектной деятельности обучающихся в

различных системах обучения.

Методами исследования выступают анализ педагогических исследований по проблеме, их систематизация и обобщение.

Результаты. Анализ актуальных источников позволил выделить разные подходы к толкованию сущности и содержания, как самого метода проектов, так и организации проектной деятельности – результат применения данного метода. Нам представляется интересным рассмотреть данный аспект, ведь именно расхождения в понимании практической реализации метода проекта в целом определяют специфику организации проектной деятельности в различных системах обучения.

Итак, в учебном пособии Б. Р. Мандель «Основы проектной деятельности» приведены две позиции к истории развития метода проектов и его распространения в мировой практике. Первая позиция отображает классическое «европейское» видение того, какой путь преодолел данный метод на этапе своего развития и становления. Этот подход охватывает пять основных этапов: «1) 1590-1765 гг.: начало проектной деятельности в мастерских школах и университетах Европы; 2) 1765-1880 гг.: применение проекта в качестве одного из методов обучения в педагогической практике и его дальнейшее распространение в зарубежной педагогике, в частности, появление нового способа обучения в работах американских мыслителей; 3) 1880-1915 гг.: использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах; 4) 1915-1965 гг.: переосмысление метода проектов и его «модернизированное возвращение» в Европу; 5) 1965 г. – по настоящее время: новый подход к трактовке, как сущности, так и содержания метода проектов, третья волна его международного распространения» [4, с. 24].

Вторая позиция или как отмечает сам автор [4], иной взгляд на этапы развития метода проектов, более детальный, и предполагает включение вклада отечественных педагогов в процесс становления метода проектов и оформления нового способа обучения – проектирования. Этот подход охватывает семь этапов, причем первые два из них, идентичны тем, которые были описаны выше. «... Третий этап (1880-1915 гг.) связан с оформлением метода «системного проектирования» который стал использоваться, как в производственном обучении, так и в образовательных организациях. Именно в обозначенный период метод проектов впервые внедрен в российскую систему образования С. Т. Шацким (1905). Четвертый этап (1915-1955 гг.) – пересмотрение метода проектов через призму социокультурных изменений, вызванных НТР. В основе проектного способа обучения лежат идеи американского прагматиста Дж. Дьюи. Пятый этап (1955-2002 гг.) связан с международным распространением и практикой внедрения в процесс обучения, а также с новыми попытками выявления психологических факторов, оказывающих непосредственное влияние на деятельность разработчика проекта. В свою очередь, шестой этап (1985-2002 гг.) связан с «открытием» технологии проектирования, специфики ее функционирования, причем рассматривается данная технология преимущественно с позиций теории получения и переработки информации. Последний этап (с 2002 года) интенсивное использование метода проектов в общей системе, как школьного, так и вузовского обучения (включение универсальной компетенции «умение работать над проектом» во ФГОСы третьего поколения), а также как компонент образовательных систем» [4, с. 25].

Как видно из описания исторических этапов метод проектов «преодолел» путь своего развития, начиная с конца 16 века, и имел лишь отдаленное отношение к тому, что мы сегодня называем методом проектов. Даже в 19 веке в США, когда этот подход в обучении только официально зарождался, опираясь на прагматические идеи Дж. Дьюи, мы имеем дело с упрощенным, формальным вариантом проектной деятельности. В частности,

авторы статьи «Метод проектов в продуктивном обучении» приводят пример проекта по определенной теме «(«Как мистер Чейз стрижет своих овец электрическими ножницами»), в ходе которого слушатели курсов получали не только теоретические знания, но и приобретали практические умения и навыки» [5].

Итак, на сегодняшний день в плоскости организации проектной деятельности представлены разные дефиниции, в частности, метод проектов / проектный метод, проектирование и проектная деятельность, которые тем или образом имеют отношение к педагогике «делания».

У. Х. Килпатрик под проектом подразумевал «активную деятельность детей, которую он сам выбирает и выполняет «от всего сердца». Он считал, что ребенку может принести пользу только такая деятельность, выполняемая им с большим увлечением. Исходя из этого, преимущество любого проекта определялось степенью заинтересованности, «сердечного увлечения» ученика, как говорил сам автор, при выполнении им поставленной цели» [3].

В информационном письме Министерства образования РФ под методом проектов понимается «способ организации познавательно-трудовой деятельности учащихся для проектирования, создания и изготовления реального объекта (продукта труда)» [5].

В свою очередь, Е. С. Полат считает, что в основе метода проектов лежит «развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [6].

Организация проектной деятельности обучающихся включает в себя как «индивидуальную, так и групповую работу, где проектная деятельность, именно интеллектуальная по своему характеру, призвана до проверки, пробы в реальности, исследовать, предвидеть, прогнозировать, оценивать последствия реализации замыслов» [4].

Процесс создания проекта называется проектированием. В широком смысле проектирование – «это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде» [7].

Исходя из этого, мы определяем метод проектов как совместную целенаправленную деятельность педагога и обучающихся по созданию и разработке чего-то нового, в качестве «нового» может выступать любой объект, явление или процесс образовательной системы.

Изначально «проектная система обучения была ориентирована на возможность проявления инициативы обучающимися, как в процессе реализации и определении содержания образовательной программы, так и в ходе целеполагания собственной деятельности, разработке проектов учебной деятельности» [3].

Данный подход к организации проектной деятельности предоставлял обучающимся максимальный уровень свободы и самостоятельности, что требовало от них сознательности и ответственности при планировании учебной работы. Практический опыт организации различных систем проектного обучения, как зарубежных, так и отечественных, продемонстрировал неготовность обучающихся к проектированию. Отсюда, теоретики и практики проектной системы попытались вывести идеальную «формулу» соотношения деятельности обучающихся и педагогов в ходе работы над проектами.

Так Б. Р. Мандель в современной традиционной педагогической системе школы выделяет следующие этапы организации проектной деятельности: проблема, поиск способов и методов решения; план, прогнозирование результатов и последствий; реализация проекта, поэтапная оценка; результат-продукт, презентация проекта [3].

Нами рассмотрен зарубежный опыт организации проектной деятельности на примере системы обучения и воспитания Дальтон-план (Е. Паркхерст, 1918).

Организация работы обучающихся по Дальтон-план предполагает совместную деятельность детей в классе,

предоставление им свободы как в выборе занятий, последовательности изучения различных учебных предметов, а также использование своего свободного времени. Учебный материал, осваиваемый детьми в течение года, делится на определенные блоки – разделы, которые в свою очередь, конкретизируются в заданиях, получаемых обучающимися каждый день. Кроме этого, обучающиеся в начале учебного года составляли с преподавателем договор о самостоятельном выполнении конкретного задания в заданный срок. Так, учебные программы по предметам включали методические рекомендации, которые помогали ученикам самостоятельно работать с различными источниками информации и пособиями. Деятельность обучающихся осуществлялась в отдельных предметных лабораториях, где кроме выполнения основных практических заданий, они могли получить консультацию квалифицированного специалиста по данному предмету. При этом, в рассматриваемой системе ключевое место занимал процесс оценивания и самооценивания работы учеников, а также фиксации последовательности выполнения детьми предложенных заданий. Содержательные позиции хода работы над заданиями заносились в специальные карточки, которые позволяли преподавателю отследить процесс практической деятельности над проектом.

Система Дальтон-план ориентирована на высокий уровень самостоятельности обучающихся, индивидуальный темп обучения, способствует проявлению инициативности у детей, позволяет осуществлять постоянный поиск рациональных способов деятельности, формирует такие важные качества личности как ответственность и исполнительность.

Итак, перенося опыт организации проектной деятельности в систему Дальтон-план на современную модель, получаем следующий алгоритм: получение заданий по предметам (постановка проблемной ситуации / брошенный вперед – самостоятельный (индивидуальный) поиск рациональных методов (решения) – представление результатов выполненного задания – результат отображен посредством учебных карточек.

Еще одна зарубежная система, представляющая собой научный интерес, связана с именем американского профессора Коллингса, школьный инспектор района, который в одной из сельских школ в 1917-1921 годах попытался построить всю работу школы по методу проектов. В 1926 году в книге «Опыт работы американской школы по методу проектов» Коллингсом опубликован отчет о деятельности данной школы [8].

Работа школы Коллингса по проектной системе носила синтетический, комплексный характер. Необходимые сведения и формируемые образовательные навыки из родного языка, математики и областей знаний дети получали во время работы над проектами. Проекты, предлагаемые профессором, делились на четыре типа: проекты-рассказы, конструктивные (трудовые) проекты, проекты игр, экскурсионные проекты [8].

Проекты-рассказы представляли собой составление рассказов в разнообразной форме: устной, вокальной (песня), художественной (картинка), музыкальной (игра на рояле). В свою очередь, конструктивные (трудовые) проекты ориентированы на конкретную практическую деятельность: смастерить кроличью ловушку, подготовить сценку для школьного театра. Проекты игр – это любимые детские занятия, цель которых – участие детей в групповой деятельности: играх, народных танцах, развлечениях. Экскурсионные проекты предполагали целеобразное изучение проблем, связанных с окружающей средой и общественной жизнью [8].

Как видно из данного описания, Коллингс, один из немногих своих современников, оперируя понятием «тип проекта», смог упорядочить деятельность, которой занимаются дети, уделяя при этом особое внимание, их поочередной разработке проектов разного типа. Именно в этой системе обучения мы отмечаем представленность

ключевых признаков организации проектной деятельности, в частности: наличие мотивации у участников проекта, достижение поставленной цели, вовлечение в активную практико-ориентированную деятельность.

В России педагогические идеи Дж. Дьюи в целом, и метод проектов в частности, активно внедрялись ведущими идеологами свободного воспитания (К. Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, А. С. Макаренко).

К. Н. Вентцель полагал, что «в школе должна быть полная свобода самостоятельного развития ребенка, основанная на совместном плане преподавания с преобладанием ручного труда и воспитания альтруизма, чувства гармонии человека с человеком с родной природой» [4; 10]. Педагог отстаивал право самоопределения каждого обучающегося абсолютно во всех областях его жизнедеятельности. Как считал исследователь, «дети должны сами искать истину, формировать ценности, общаясь с другими детьми, самостоятельно осваивать мир и культуру, вырабатывая в себе способность их творческого преобразования» [4; 10].

Безусловно, во взглядах К. Н. Вентцеля есть нечто общее с методом проектов, например, организация деятельности детей, в основе которой лежит самостоятельность и активность, но система, предложенная педагогом, больше ориентирована на процесс воспитания личности и гражданина.

Первым, кто реализовал на практике педагогические идеи Дж. Дьюи в России стал педагог-новатор С. Т. Шацкий. Он рассматривает трудовую деятельность как «педагогическое средство организации детства, развивает при этом идею связи трудовой, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением. Школа будущего, по мнению педагога, должна вырастать из самой окружающей жизни, работая в ней, постоянно улучшаясь и совершенствуясь» [8; 11].

Программа занятий в школе С. Т. Шацкого строилась на основе: «1) проведения проектов, имеющих реальное значение для деревни (например, улучшение санитарно-гигиенических условий быта); 2) приобретение навыков в области гигиены, труда, игры, социальной жизни (по видам деятельности)» [12].

Итак, Е. Е. Кобахия в своем сравнительном анализе специфики организации проектной деятельности в различных образовательных системах делает вывод об отличительных особенностях российского варианта реализации метода проектов и американского, прежде всего, по мнению автора, различия сводятся к тому, что «советские педагоги делают принципиальный упор на общественно полезной, трудовой, идеологической направленности всех проектов. При этом меньше внимания уделяется учебным проектам, что в дальнейшем приводит к ослаблению содержательного наполнения деятельности ребят» [3].

Современный подход к организации проектной деятельности обучающихся в условиях высшей школы практически ничем не отличается от процесса вовлечения обучающихся основной школы в процесс работы над проектом. Структуру работы над проектом можно представить следующим образом, а именно: формирование четкого понимания для чего необходима эта деятельность (мотивация), определение проблемного поля, постановка целей и задач (концепция), работа по осуществлению задуманного (планирование), реализация и обязательный компонент современного понимания метода проектов – рефлексия.

Выводы. Мы в свою очередь, завершая анализ специфики организации проектной деятельности обучающихся в различных системах обучения, можем отметить, что в рассматриваемых нами примерах представлено авторское понимание, как самого метода проектов, так и ключевых понятий и процессов, с ним связанных: проект, проектирование, проектная деятельность. Причем, большинство педагогов проектную деятельность трактуют с позиции самостоятельности обучающихся. Отсюда,

разноплановость и разнообразие как систем обучения, так и способов реализации метода проектов, что имеет актуальное значение и в настоящее время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413).
3. Кобахия Е. Е. Проектный метод в системах организации образовательной работы / Е. Е. Кобахия // Педагогическая диагностика. – 2009. – № 4. – С. 26-38.
4. Мандель Б. Р. Основы проектной деятельности : учебное пособие для обучающихся в системе СПО / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 294 с.
5. Лебедева Л. И., Иванова Е. В. Метод проектов в продуктивном обучении / Л. И. Лебедева, Е. В. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 116-120.
6. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2000.
7. Дж. К. Джонс. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – Москва, Мир, 1986.
8. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / под ред. И. А. Колесникова. – Москва, Академия, 2005. – 288 с.
9. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6.
10. Венцель К. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Венцель. – М., 1995.
11. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. / С. Т. Шацкий. – Москва, Педагогика, 1980.
12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. / С. Т. Шацкий. – Москва, Педагогика, 1980.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 3.
15. Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа // Цирлина Т. В. На пути к совершенству – М.: Сентябрь, 1997.
16. Гонтерева И. В., Нижегородцев Р. М., Новиков Д. А. Управление проектами: учебное пособие. Изд. стереотип. / И. В. Гонтерева, Р. М. Нижегородцев, Д. А. Новиков – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018. – 384 с.
17. Капин С. В. Педагогические условия овладения студентами педагогического колледжа способами проектной деятельности / С. В. Капин // Современный ученый. – 2017. – № 5. – С. 229-232.
18. Ковров В. В. Проектная деятельность как инновационный ресурс в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов в вузе / В. В. Ковров // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 63-66.
19. Раскалинос В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект / В. Н. Раскалинос // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – №1. – С. 123-126.
20. Самарханова, Э.К., Имжарова, З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования / Э. К. Самарханова, З. У. Имжарова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №2. – С. 2.

Статья поступила в редакцию 10.12.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020