

УДК 37.01

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБЩЕМ КОНТЕКСТЕ РЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Виктория Михайловна Швецова**

доктор филологических наук, доцент

[vmsh72@yandex.ru](mailto:vmsh72@yandex.ru)

Мичуринский государственный аграрный университет

Мичуринск, Россия

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности метода проектирования как педагогической технологии. Анализируется исторический аспект формирования данного метода в истории отечественной и зарубежной педагогики. Описывается круг проблем в рассмотрении метода проекта как педагогической технологии.

**Ключевые слова:** метод, метод проектов, педагогическая технология, обучение, педагогика.

В современных условиях развития образования в России метод проектов выступает одним из передовых педагогических методов обучения. Активное развитие теории и практики метода проектов принято относить к концу XIX в. – началу XX в.

Впервые идея проектной деятельности применяется во Франции в 1671 г. в Парижской Королевской Академии архитектуры, где студенты каждый месяц предоставляли несколько проектов на соревновании. Выполнение проектов приносило им знаки отличия, необходимые для дальнейшего обучения. Введение ежемесячного соревнования среди студенческих проектов привело к рассмотрению проектного обучения как педагогического метода.

В 1876 г. К. Вудворт и Д. Рункель выдвигают идею перенесения обучения ремесленному труду в среднюю школу с применением конструирования. Таким образом, в основе Первой Школы Ручного труда, создателем которой стал К. Вудворт в 1879 г., была заложена идея первоначальной помощи учителя ученику обрести необходимые знания, чтобы позже полученные навыки использовать самостоятельно в практической работе – проектах.

Обучение строилось в два этапа. На первом этапе обучающиеся выполняли задания, осваивая различные технические приемы; на втором этапе к концу года ученики получали время для разработки собственных проектов, которые трактовались К. Вудвортом как «синтетическое упражнение». Через 10 лет обучение ручному труду получает широкое распространение и вводится в начальной школе.

К 1890 г. появляется новый взгляд на образование, сторонники которого раскритиковали концепцию К. Вудворта, считая, что обучение ручному искусству должно строиться из опыта и интересов ребенка. По их мнению, важна не только системность, но и организованность обучения от «психологии ребенка». Сторонник прагматизма, Дж. Дьюи, был главным представителем этой реформы.

Подхватывая идею Дж. Дьюи о конструктивных занятиях, Ч. Ричардс полагал, что в обучении ручному труду точкой отправления является

проектирование, которое, как и практическая деятельность, не являются главной целью обучения. По мнению Ч. Ричардса, прежде ученики должны уметь понимать задание и позже браться за работу с оборудованием.

В 1910 г., благодаря Р. Стимсону, становится популярным в сельском хозяйстве «домашний проектный план», суть которого состояла в усвоении теоретических знаний за стенами школы, например, об овощах и потом вырастить их на огороде. Некоторое время спустя метод проектов рассматривается как механизм, с помощью которого дети представляются не только вместилищем знаний, но и становятся активными участниками практического обучения, в ходе которого развиваются творческие способности, инициатива.

Развитие проекта как прогрессивного обучения приводит к необходимости привести понятие «проект» к новому содержанию. В начале XX в. Дж. Дьюи и У. Килпатрик совершают попытку расширить определение «метод проектов» и сделать характерной чертой метода проектов целевые действия [7, с. 2].

У. Килпатрик обозначил три основных положения новой педагогики:

1. Учебный процесс строится на основе интересов ученика, вытекает из его природы. Главным предметом изучения становится опыт учеников во взаимодействии с окружающими, в решении как повседневных, так и интеллектуальных задач, опыт личных переживаний и т.д. Подобное осмысление личного опыта в разных сферах жизни приводит к обучению.

2. Целесообразность деятельности означает, что ученик является субъектом деятельности, тем, кто самостоятельно определяет цели, ход работы, выполняет и оценивает ее. В традиционном обучении учитель выстраивает учебную программу, обозначает цель, этапы работы и оценивает работу учеников, которым отводится в лучшем случае выполнение заданий. Исходя из этого, деятельность ученика не сводится к самодеятельности на обычном уроке.

3. Обучение происходит непрерывно на протяжении всей жизни и поднимает ее на новый уровень. Решая задачи интеллектуального или жизненного характера, общаясь с людьми и миром, ставя перед собой цели и

достигая их – все это задает новые витки развития ученика. Особенность метода проектов состоит в его принципиальной направленности на решение проблем как внешних, так и внутренних, беспокоящих человека [5, с. 28- 33].

У. Килпатрик особо выделял важность учета следующих аспектов в методе проектов [5, с. 38-39]: наличие общественного слушания выполненного проекта, благодаря этому ученик может получить общественную оценку, познакомиться с результатами проектов других учеников; проектная деятельность ученика должна иметь цель, самостоятельно им обозначенная, и образ предполагаемого результата; проект выполняется с желанием и удовольствием, проект не должен носить добровольно-принудительный характер.

У. Килпатрик опасался, что метод проектов будет трактоваться неверно и применяться формально, поскольку учителя, вероятно, будут испытывать затруднение в понимании упражнения в контексте проекта и упражнения в рамках урока. Ученый отмечает, что введение обучения, строящегося на методе проектов, потребует модернизации школьной жизни, а именно он предполагал, что изменения произойдут в обустройстве классного пространства и школы в целом; появятся новые учебники; поменяются учебные программы; а большее изменение коснется конечного достижения в процессе обучения.

В основе проекта самым важным являлось намерение самого ученика его выполнять, – мотивация, которая является важной чертой метода проектов. В отличие от предшественников У. Килпатрик не соотносил проект с определенной областью знаний. Идеальной моделью было выполнение всех фаз работы над проектом самим учеником, согласно У. Килпатрику их четыре: намерение, планирование, выполнение, суждение.

Проектная работа свелась к выбранной учителем теме для обсуждения, подбору материала и выполнению заданий. Длительное время педагоги копировали этот путь воплощение метода проектов, усмотрев в этом долю свободы и творчества. Подобная практика привела к пониманию метода проектов как неких рамок, в которых ученик обладает свободой выбора. Провозглашение метода проектов как универсального и единственно верного

привело к сопротивлению со стороны как традиционной педагогики, так и прогрессивной. Дж. Дьюи, в свою очередь, полагает, что ученикам необходима поддержка и помощь учителя в процессе обучения. Ученики не могут выстраивать процесс обучения.

Проект, согласно точке зрения Дж. Дьюи, является взаимной инициативой как ученика, так и учителя. Увеличить опыт обучающегося виделось возможным через способность педагога убедить его в необходимости прохождения мыслительной деятельности – разрешения трудной ситуации посредством планирования и дальнейшего ее решения.

Дж. Дьюи выделял особую роль учителя – задать ориентир деятельности ученика, кроме того, считал, что методы обучения должны иметь воспитательную направленность. Одна из задач обучения – уметь адекватно оценивать собственные способности, что достигается путем метода проб и ошибок. Переоценка своего опыта приводит к отрицательному результату. Именно учитель способен помочь ученику через выполнение определенных упражнений развить свои навыки [4, с. 77]. Дж. Дьюи в отличие от У. Килпатрика относится к проектной работе как одной из методик преподавания, а не как к универсальному методу.

Примечательно, что в толковании отечественных педагогов метода проектов не было единого знаменателя. В комплексной системе обучения отечественной школы начала XX в. опускали понятие «метод проектов», упоминая его как проектный план или вовсе как «метод проблем», частный случай метода проектов [8, с. 198].

Отечественные педагоги в разные исторические периоды наполняли «метод проектов» разным смыслом. Так, И.Г. Ворончихина отмечает, что важнейшими педагогическими императивами современной школы являются – научить мыслить и научить учиться.

Кроме того, современную школу ставят перед решением таких задач, как раскрыть способности каждого ученика, воспитать патриотичного, творчески мыслящего человека, готового к жизни в конкурентном мире. Данные задачи

находятся в согласии с главной целью «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы»: образование в РФ должно быть направлено на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала, способного реализовывать себя в мировом масштабе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту механизмы реализации цели и осуществления поставленных задач должны стать как программные, так и проектные методы работы.

Повышенный интерес к методу проектов обусловлен тем, что с его помощью возможно решать задачи развития умений самостоятельно конструировать собственные знания и применять их в решении практических задач, развивать творческие возможности и анализировать, искать нужную информацию, иными словами, быть субъектом познания. Метод проектов помогает воспитать такого человека, для которого знание выступает средством развития, а не самоцелью.

Анализ зарубежной педагогической литературы показал, что под методом проектов понимается «процесс стимулирования интересов детей к обучению через организацию их самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений» [1, с. 65].

Е.С. Полат понимает под методом проектов «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3, с. 71]. По мнению ученого, основу метода проекта составляет ориентированность на результат, который можно осмыслить, увидеть, применить в практической деятельности. Для того, чтобы достичь подобного результата ученик, решая проблемы, должен интегрировать знания из различных областей, уметь прогнозировать результаты и устанавливать причинно-следственные связи.

Е.С. Полат предполагает, что если «рассматривать метод проектов как педагогическую технологию, то эта технология подразумевает совокупность

проблемных, поисковых, творческих методов» [3, с. 98]. Использование метода проектов целесообразно при наличии значимой проблемы, предполагающей привлечение знаний из разных областей. Результат проекта должен иметь теоретическую, познавательную или практическую значимость. Одним из значимых требований выступает самостоятельная деятельность обучающихся, будь то индивидуальная, парная или групповая.

Н.Ю. Пахомова подразделяет проекты по следующим характеристикам [2, с. 41]: по типу предъявления: невидимый и видимый учебный проект; по количеству участников: индивидуальный или коллективный; по видам проектов: непредметные; предметные; межпредметные.

Говоря об этапах работы над проектами, то также наблюдается большое разнообразие авторских трактовок. Н.Ю. Пахомова выделяет 4 основных этапа: погружение в проект; организация деятельности; претворение деятельности; предоставление результатов [2, с. 42].

М. Эпштейн разделяет работу над проектом на 4 больших этапа: подготовительный (формулирование темы проекта в рамках учебной программы, отбор информации, аргументирование и обсуждение); организационный (распределение заданий по микрогруппам, обсуждение промежуточных результатов и анализ конечных, поиск дополнительной информации); завершающий (оформление проекта); практическое применение результата (выступление на уроке, пособия, рекомендации и др.) [9, с. 11].

Закономерно, что использование метода проекта видоизменяет роль учителя в сторону наблюдателя, помощника, а главное – учитель должен показать ученикам способы работы. Учителя можно рассматривать в рамках метода проекта в качестве куратора проекта, в качестве координатора и руководителя.

Поскольку метод проектов направлен на получение практического «осязаемого» результата, то И. Чечель видит два вероятных результата проекта [6, с. 14]:

1) скрытый – в процессе работы над проектом ученик включается в поиск знаний; ученик учится делать выбор и обдумывать последствия своей работы, крайне важным является развитие личностных качеств, мотивации. Этот результат, по замечанию И. Чечель, часто остается без внимания, в особенности, если проект на защите представлен с применением технических средств и видеоматериалов;

2) явный, который заключается в создании непосредственного проекта.

Решающим фактором оценивания данного результата является дальнейшее использование результата проекта, полученной информации.

И. Чечель делает акцент на составлении индивидуальной карты каждому ученику (рейтинговая оценка). Карта заполняется самим учеником, одноклассниками и учителем в процессе защиты проекта, затем подсчитываются баллы, и выставляется оценка.

Анализ современных авторов позволяет выделить круг проблем в рассмотрении метода проекта как педагогической технологии: противоречие между практической направленностью метода проектов фундаментального знания; требования, выдвигаемые в реализации метода проектов, должны различаться в зависимости от предметов, поскольку масштаб проекта, его практическая и теоретическая значимость обусловлена предметом; в отношении всех ли предметов применим метод проектов; в каких условиях метод проектов выступает как развивающий фактор напротив и др.

Таким образом, если рассматривать метод проектов как педагогическую технологию, то эта технология подразумевает совокупность проблемных, поисковых, творческих методов. Использование метода проектов целесообразно при наличии значимой проблемы, предполагающей привлечение знаний из разных областей.

## Список литературы:

1. Бордовский Г.А. Метод проектов в технологическом образовании школьников: Материалы Международного семинара // Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. 326 с.
2. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. 2015. №1. С. 41-45.
3. Полат Е.С. Метод проектов//Метод проектов. Серия Современные технологии университетского образования. Выпуск 2. БГУ. Мн.: РИВШ БГУ, 2013. 240 с.
4. Развитие личности ребенка в проектной деятельности: познавательнотворческие, игровые, экологические проекты. авт.-сост. Т. А. Иваничкина // Волгоград: Учитель, 2016. 122 с.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Ширянов Е.Н. Педагогика. М., 2014. 412с.
6. Чечель И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов// Директор школы. 2016. № 4. С. 3-16.
7. Швецова В.М. Индивидуально-авторские конструкции в системе расширения современного русского языка (на материале произведений А.С. Солженицына): дисс. на соискание ученой степен кандидата филологических наук/ Тамбов, 2000. 18 с.
8. Швецова В.М. Межсловесные ассоциативные связи в процессе развития семантики слова в тексте // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 2 (94). С 197- 202.
9. Эпштейн М., Хабирова А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие // М.: МПГУ, 2017. 266 с.

**PROJECT METHOD AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY  
IN THE GENERAL CONTEXT OF EDUCATION REFORM**

**Victoria M. Shvetsova**

Doctor of Philology, Associate Professor

vmsh72@yandex.ru

Michurinsk State Agrarian University

Michurinsk, Russia

**Annotation.** The article discusses the features of the design method as a pedagogical technology. The historical aspect of the formation of this method in the history of domestic and foreign pedagogy is analyzed. A number of problems are described when considering the project method as a pedagogical technology.

**Keywords:** method, project method, pedagogical technology, teaching, pedagogy.

Статья поступила в редакцию 17.11.2023; одобрена после рецензирования 20.12.2023; принята к публикации 25.12.2023.

The article was submitted 17.11.2023; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication 25.12.2023.