Васильева И.А. Доклад на районной педагогической конференции,2023г

**УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ**

В проектировании как деятельности можно обнаружить свою совокупность операциональных свойств, свой подход к информационным ресурсам, свой устойчивый склад мышления, свой ценностный мир.

Остановимся на особенностях проектов, наиболее часто встречающихся в современной образовательной практике. Согласно определению, приведенному в пособии по проектированию, подготовленном специалистами компании Microsoft, учебный проект - это «организационная форма работы, ориентированная на изучение законченной учебной темы или учебного раздела и составляющая часть стандартного учебного курса или нескольких курсов» 1. Такие проекты реализуются в ходе совместной (учебно-познавательной, исследовательской, игровой) деятельности учащихся, носящей характер партнерства и направленной на решение проблем, значимых для участников проекта. Эта деятельность имеет общую цель и согласованные способы деятельности.

По проблеме использования проектов в системе школьного обучения имеется широкий круг литературы, созданной специалистами с многолетним опытом реализации учебных проектов. Кроме того, обширную информацию по этому поводу можно найти в поисковых системах Интернет. (Список литературы и адреса некоторых сайтов приведены в конце главы.) На основании обобщения этого материала можно выделить характерные особенности и универсальные этапы и процедуры, которые определяют суть и специфику данного вида проектов.

Современный учебный проект сочетает в себе образовательные возможности и исследования, и эксперимента. Для педагога основным содержанием учебного проектирования является изменение учащегося (новые знания, умения, навыки, отношения) на основе проектной деятельности. Для учащихся - самостоятельная реализация учебного проекта. Учебные проекты используются сегодня практически на всех ступенях непрерывного образования: школьного, вузовского, последипломного, неформального.

Формат проекта в зависимости от целей и задач обучения задается по нескольким параметрам.

* По месту - школьный, внешкольный.
* По масштабу субъекта, непосредственно участвующего в проектной деятельности: индивидуальный, групповой, коллективный, корпоративный. По времени, которое может потребоваться для реализации проекта: краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный.
* По территории распространения: международный, внутри школьный, межвузовский, сетевой.
* По содержанию предметный, межпредметный, междисциплинарный, интегративный.
* По характеру приоритетной деятельности - исследовательский,

экспериментальный, поисковый, коммуникационный.

В учебном проектировании сфера приложения преобразовательной активности учащихся контекстно задана предметной областью (отдельным предметом) или учебной проблемой, носящей межпредметный характер. Так, в условиях школьного обучения можно осуществить исторический, литературный, географический, языковой проекты. А можно в рамках темы «Путешествие» или «Приключение» одновременно затронуть такие области знания, как история, география, экономика, право, культура, экология.

По свидетельству современников, в 20-е гг. ХХ в. В рамках использования метода проектов структура любого проекта включала следующие обязательныеэтапы.

1. Формирование стимула, определяющего весь ход трудового процесса как следствия намеченной цели, причем исследовательский стимул в обязательном порядке инициировался общественной средой.

2. Составление по шагового плана (индивидуально, группой, коллективом). План предусматривал, что каждый из шагов должен делаться самостоятельно, но при поддержке учителя. Самостоятельно ПРОВОДИЛИСЬ наблюдения, сбор и обработка материала, делались выводы по результатам работы. При этом широко исполь­зовались такие формы, как игра, артистическое изображение, активное общение 1. З. Выполнение плана при «разветвляющейся активности» участников;

4. Критика исполнения.

Современная организация учебных проектов, по сути, предполагает ту же логику.

1. Тема учебного проекта может быть инициирована самими Школьниками (студентами) на основе изучения действительности. В рамках школьного проектирования способы изучения (исследования) окружающего мира, которые педагог предлагает учащимся, могут быть самыми разными. Это зависит от степени профессиональной, методической, исследовательской готовности педа­гогов к проектированию. Педагог призван помочь в оптимальном подборе и использовании диагностического инструментария в зависимости от возраста, уровня образования, опыта участников проекта.

При выборе тематики важно учитывать ее социальный контекст.

Американские педагоги, стоявшие у истоков введения проектирования в школьный обиход, справедливо заметили, что целевой акт, каким является всякий проект «требует... наличия общественной среды как для практического выполнения проекта, так и для сравнительной оценки предлагаемых проектов» ... В силу этого «воспитание, опирающееся на целевой акт, успешнее подготавливает ребенка к жизни.

Уже с первых шагов применения проектов в обучении было замечено, что стимул цели обладает значительной силой, и если он подкрепляет стимул действия, напряжение и интерес к познанию усиливаются. Так, Е. Коллингс, анализируя в 1920-х гг. опыт работы американской школы по методу проектов, писала о том, что детям интересно знать все: как м-р Чез стрижет своих овец, как м-р Ланг делает патоку, как м-с Гини выращивает такие красивые цветы, как гусеница превращается в бабочку, как паук ткет паутину. Дети стремятся к изготовлению школьного фартука, кукольного платья, тетрадей для фотографий, тачки, к высадке цветочной рассады, разведению цыплят, выращиванию дынь и др.

Так, в условиях школьного обучения можно осуществить исторический, литературный, географический, языковой проекты. А можно в рамках темы «Путешествие» или «Приключение» одновременно затронуть такие области знания, как история, география, экономика, право, культура, экология.

По свидетельству современников, в 20-е гг. ХХ в. В рамках использования метода проектов структура любого проекта включала следующие обязательные этапы.

1. Формирование стимула, определяющего весь ход трудового процесса как следствия намеченной цели, причем исследовательский стимул в обязательном порядке инициировался общественной средой.

2. Составление по шагового плана (индивидуально, группой, коллективом). План предусматривал, что каждый из шагов должен делаться самостоятельно, но при поддержке учителя. Самостоятельно ПРОВОДИЛИСЬ наблюдения, сбор и обработка материала, делались выводы по результатам работы. При этом широко исполь­зовались такие формы, как игра, артистическое изображение, активное общение 1. З. Выполнение плана при «разветвляющейся активности» участников;

4. Критика исполнения.

Современная организация учебных проектов, по сути, предполагает ту же логику.

1. Тема учебного проекта может быть инициирована самими Школьниками (студентами) на основе изучения действительности. В рамках школьного проектирования способы изучения (исследования) окружающего мира, которые педагог предлагает учащимся, могут быть самыми разными. Это зависит от степени профессиональной, методической, исследовательской готовности педа­гогов к проектированию. Педагог призван помочь в оптимальном подборе и использовании диагностического инструментария в зависимости от возраста, уровня образования, опыта участников проекта.

При выборе тематики важно учитывать ее социальный контекст.

Американские педагоги, стоявшие у истоков введения проектирования в школьный обиход, справедливо заметили, что целевой акт, каким является всякий проект «требует... наличия общественной среды как для практического выполнения проекта, так и для сравнительной оценки предлагаемых проектов» ... В силу этого «воспитание, опирающееся на целевой акт, успешнее подготавливает ребенка к жизни>/.

Уже с первых шагов применения проектов в обучении было замечено, что стимул цели обладает значительной силой, и если он подкрепляет стимул действия, напряжение и интерес к познанию усиливаются. Так, Е. Коллингс, анализируя в 1920-х гг. опыт работы американской школы по методу проектов, писала о том, что детям интересно знать все: как м-р Чез стрижет своих овец, как м-р Ланг делает патоку, как м-с Гини выращивает такие красивые цветы, как гусеница превращается в бабочку, как паук ткет паутину. Дети стремятся к изготовлению школьного фартука, кукольного платья, тетрадей для фотографий, тачки, к высадке цветочной рассады, разведению цыплят, выращиванию дынь и в одном из журнальных обзоров проектной деятельности конца 1920-х гг. обращалось внимание на то, что неслучайно так много проектов связано с занятиями географией. География всегда захватывает детей, стремящихся не только узнать новое о жизни других народов, но и пережить какие-то перемены в своей обстановке, совершить своего рода путешествие по неизведанным странам, испытать ряд приключений.

Очень важно пони мать, что проект даже при полной поисковой свободе, предоставленной его участникам, не станет носить произвольного характера, но будет обусловлен действительным состоянием окружающего мира и имеющейся социальной потребностью в его изменении. В силу этого проведение предпроектного исследования можно сделать весьма увлекательным и полезным для всех его участников.

С. Ч. Паркер в книге «Общие методы обучения в начальной школе» 1 дает перечень интересов учащихся, на которые может опираться школьная практика:

- интерес к приключениям и романтическим положениям;

- интерес к деятельности людей и животных;

- интерес к ритму, рифме, звучности и пению;

- любопытство, изумление, интерес к загадкам, задачам и умственной работе;

- интерес к выражению своих чувств, мыслей, а также к взаимному общению;

- влечение к ручному труду и физической деятельности;

- коллекционерский интерес;

- интерес к играм;

- подражательная игра

2. Дальнейшая логика организации проектной деятельности такова. Тема проекта предлагается учащимся в самой общей формулировке. Назначаются сроки работы над темой. После этого каждому предстоит найти в ее границах свою проблему, свой вопрос, обозначив тем самым будущий индивидуальный вклад в проектную деятельность и конкретизировав для себя тематику работы. Таким образом, основная тема (проблема) начинает разветвляться. Далее в ходе общего обсуждения выбирается такое название проекта, которое было бы интересно и близко участникам в соответствии с их возрастом и фантазией, отражало бы суть работы над проблемой и служило бы своеобразной визитной карточкой совместной деятельности.

З. ДЛЯ организации последующей работы обычно формируются творческие группы (или мини-группы по 2 - 3 человека), что не исключает возможности выполнения в рамках проекта индивидуальных заданий. В результате внутригруппового обсуждения выдвигаются гипотезы (варианты) работы над проблемой, составляется развернутый план совместных действий, конкретизируется вклад каждого участника в проектную деятельность, производится «ревизия» имеющихся и необходимых теоретических знаний и прак­тических умений, определяется вид конечного проектного продукта. Обсуждаются требования к его качеству и возможная форма представления.

На этом этапе со стороны учащихся должны возникать информационные запросы в адрес педагога, касающиеся источников получения необходимых исходных и дополнительных сведений для работы над проблемой, а также регламента деятельности в проекте. Задача учителя - предоставить учебно-методические материалы, обеспечивающие полноту охвата проблематики, разъяснить содержание и специфику работы в проекте, если это первый подобный опыт учащихся, а также оказать консультативную помощь, связанную с поиском литературы или получением доступа к Интернет-ресурсам.

4. После этого начинается непосредственная самостоятельная работа над реализацией проекта, в которой сочетается индивидуальная и групповая и др. деятельность. Эта работа может проходить в рамках учебных занятий в соответствии со временем, предназначенным для изучения темы, а также во внеурочное время (скажем, если речь идет о проведении полевого исследования, опроса, посещения музея или библиотеки).

Учителю необходимо предусмотреть формы работы, в рамках которых учащиеся смогут обмениваться друг с другом и с педагогами полученными впечатлениями, промежуточными результатами, тем самым получая обратную связь для коррекции своей деятельности. Это могут быть проблемные семинары, дискуссии в группах, лабораторные работы, различные виды имитационного моделирования, использование возможностей электронной почты и др.

5. Обобщение самостоятельно подготовленных в ходе проектной

активности материалов позволяет получить в итоге некий интегративный продукт в форме творческого отчета, тематического выпуска газеты, коллективного научного доклада, компьютерной презентации, веб-сайта, инсталляции. Этот продукт представляется на общее обсуждение и оценку в соответствии с заданными на начальном этапе критериями.

6. Защита проекта - всегда событие в жизни учащихся, поэтому следует заранее подробно обсудить ее ход и оформление, а также дать возможность каждому участнику внести свой вклад в ее подготовку. Желательно четко регламентировать время и процедуру презентации результатов проекта, а также ту часть, которая связана с вопросами, дискуссией и оценочными суждениями.

7. Обязательным процедурным моментом, завершающим учебный проект, является итоговая рефлексия, помогающая оценить, что из задуманного в проекте удалось, а что нет. Каков был индивидуальный и групповой вклад в решение проблемы, каковы перспективы развития проектной деятельности в рамках темы, предмета, на межпредметном уровне, чему проект научил его участников.

Упорядочить работу учащихся и педагога помогает составление памяток, перечня этапов, плана работы над проектом. Например, обозначение этапов работы на стороне преподавателя и учащихся может выглядеть так.

*Содержание работы над проектом (для преподавателя)*

1. Введение учащихся в проектную деятельность.

2. Определение и утверждение тематики проектов.

з. Составление графика работы над проектом.

4. Подбор и анализ литературных источников.

5. Анализ и контроль процесса выполнения проекта (консультации).

6. Контроль за оформлением проекта.

7. Организация и проведение предзащиты проекта.

8. Контроль за доработкой проекта.

9. Защита проекта.

10. Подведение итогов проекта.

*Содержание работы над проектом (для vчащихся)*

1. Получение информации о проекте.

2. Выбор темы проекта.

з. Составление индивидуального графика работы

4. Обсуждение хода выполнения проекта.

5. Оформление проекта.

6. Предзащита в группе.

7. Доработка проекта.

8. Защита проекта.

Предметная сфера и возрастной диапазон применения проектов в системе школьного образования практически ничем не ограничены. Можно найти примеры обучения в режиме проектирования и в начальном, и в среднем, и в старшем звене обучения.

**ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Таким образом, любой вид проектной деятельности в сфере образования помимо определенного продукта так или иначе «производит» влияние на людей и их взаимоотношения. В связи с этим возникает проблема выбора различных критериев оценки для каждого из видов результата, а также вариативной организации процедуры оценивания. Рассмотрим вопросы, которые в данном слу­чае необходимо решить.

1. Кто именно входит в круг лиц, участвующих в оценке результата проекта? Прежде всего его непосредственные исполнители. В одном случае ­учащиеся: школьники, студенты, слушатели системы повышения квалификации. В другом - менеджеры образования. В третьем - педагоги, методисты, ученые. Что для них оказывается значимым и интересным по итогам проекта, независимо от возраста, должности и опыта? Безусловно, качество продукта, поскольку он является воплощением проектного замысла. А также новый опыт, свои впечатления, ощущения, воспоминания, приобретенные навыки, умения, полученные знания.

Это лица, принимавшие участие в организации и сопровождении проектной деятельности. Им в первую очередь важно установить, достигнуты ли педагогические (социально-педагогические, организационно-педагогические, образовательные) цели, ради которых был затеян проект; какой характер при этом носят полученные дополнительные эффекты. Немаловажно также понять, на­сколько продуктивными оказались их профессиональные действия.

Это могут быть независимые наблюдатели, эксперты, способные профессионально и отстраненно оценить как качество проектного продукта, так и изменения, произошедшие с различными категориями участников проекта, в характере отношений, сложившихся в итоге между ними. Наконец, это люди, для которых непосредственно создавался продукт, его потребители, пользователи. Ими могут стать учащиеся, студенты, родители, другие лица, невольно попадающие в орбиту действия проекта. Их оценка будет носить скорее эмоционально-вкусовой характер, но она не менее важна, поскольку свидетельствует о социальной востребованности и жизнеспособности результатов проектирования. В случае получения сетевого продукта, скажем при создании веб-сайта, через систему обратной связи (гостевая книга, форум) открывается возможность привлечения к его оценке значительного количества «случайных» потребителей, т. е. организации своеобразного плебисцита. В силу многообразия целевых и технологических вариантов оценки в образовательной практике обращаются к внутренней, внешней, общественной экспертизе проектов. В научно-педагогической литературе неоднократно рассматривался вопрос о том, какими должны быть критерии отбора специалистов для оценки результатов педагогического проектирования.

Практикуется также подбор экспертов с учетом пожеланий самих участников проекта. Вероятно, возможные варианты, но представляется, что состав экспертной группы должен носить комплексный характер.

2. Что именно подлежит экспертной оценке? Важно уже на начальном этапе проектирования определить, что именно и в какой момент реализации проекта будет подвергаться оценке. Идет ли речь о промежуточных или о конкретном результатах. Будет оценка касаться только продукта или также хода проекта, эффектов, которые его сопровождают, например личностных изменений или изменений среды.

З. Какие действия должны быть произведены для того, чтобы оценить проектный результат? Оценке любого продуктного результата предшествует его социализация, Т.е. публичное предъявление. Этот момент обязателен, поскольку проектная деятельность носит социальный характер. Уже отмечалось, что формы представления проекта как результата деятельности многообразны. Это может быть тематический доклад, компьютерная презентация, творческий отчет, семинар, защита проекта, рекламная акция. Важно заранее определить масштабы, состав и ролевую позицию аудитории, которая выступит в качестве «приемщиков, зрителей, экспертов, беспристрастных судей, болельщиков». Должны быть согласованы в содержательно-смысловом отношении. Так, не совсем уместно формально оценивать театральный проект по пятибалльной системе или бизнес-проект на основе цветового теста, отражающего эмоциональное ощущение присутствующих.

4. Что будет служить критерием оценки результатов проектной деятельности? Для оценки продуктного результата можно предложить следующий критериальный ряд.

~ Полнота реализации проектного замысла. Этот критерий позволяет

оценить исходные цели, принципы, требования к качеству, все ли задачи оказались решены.

~ Соответствие контексту проектирования. Данный критерий

необходим, чтобы соотнести проектный результат с природой этой среды, того пространства, в которое оно объективно вписывается. Если оценка проводится по критерию «соответствие контексту проектирования», показатели выбираются в зависимости от изначального выбора этого контекста. Например, экологичность или культуросообразность, хроносообразность проекта, Т.е. его соответствие контекстам окружающей среды, определенной культуры, времени, если они учитывались при формировании проектного замысла.

~ Соответствие культурному аналогу. Результат, который

планируется получить, как правило, изначально соотносится авторами проекта к какому-либо типу, виду, категории аналогичных социально-педагогических, образовательных продуктов. Это могут быть образовательный стандарт, программа, образовательная система, педагогическая технология, форма работы, творческое задание и т.д. Для каждого варианта существуют принятые в социуме способы нормирования и отнесения к тому или иному классу.

~ Степень новизны. Критерий новизны вплотную примыкает к

предыдущему критерию. Проект как «бросок в будущее» всегда соотносится с внесением неких преобразований в окружающую действительность, с ее улучшением. Для того чтобы оценить сделанный в этом направлении вклад, необходимо иметь представление о соответствующем культурном опыте. В данном случае социально-педагогическом, образовательном, учебном, воспитательном. Причем в рамках педагогического проектирования значима не только объективная, но и субъективная новизна результата. Новый для субъекта опыт проектной деятельности важен прежде всего в педагогическом плане, поскольку обеспечивает его развитие.

Создавая в рамках учебного проектирования бизнес-проект, связанный с организацией малого предприятия, школьники, конечно, не изобретают ничего принципиально нового, однако для себя приобретают совершенно новый комплекс знаний и умений, впервые сталкиваясь с подобной практической задачей. И это внутреннее ощущение новизны может служить важнейшим показателем того, что проект удался. Если это ощущение дополняется внешней положительной оценкой качества проекта со стороны эксперта-специалиста, можно считать, что так оно и есть.

В случае создания инновационного продукта, не имеющего аналогов, возникает необходимость обоснования и доказательства его принципиальной новизны. Если авторский коллектив педагогов разработал и реализовал проект, в результате которого на свет появился новый интегративный курс, степень его новизны может быть обоснована на вполне объективной основе, например путем сопоставления с имеющимися предметными и междисциплинарными курсами.

~ Социальная (практическая, теоретическая) значимость. Этот критерий позволяет оценить степень потенциального влияния проектного продукта на изменение социально-педагогической, образовательной ситуации, возможность его использования или переноса в другие условия. Скажем, подготовленный школьниками театральный проект-спектакль может быть показан многократно перед различной аудиторией. Разработанный проектной командой формат экзамена или тестового испытания - использован в группе пилотных школ. Модель образовательной программы - использована для дальнейшей разработки программ различной направленности в учреждениях определенного типа.

~ Гуманитарность .Критерий гуманитарности очень значим, поскольку направлен на соотнесение полученного результата с «мерой человека», Т.е. с потребностями, интересами, возможностями всех людей, попадающих в сферу его распространения. Представляется, что гуманитарная экспертиза проектных результатов должна войти обязательной составной частью в процедуру оценки любого проекта, связанного с изменением педагогической действительности. Если надо оценить проект образовательной программы по критерию «гуманитарности», показатели должны быть выбраны в соответствии с пониманием структуры гуманитарности как особого качества бытия. В этом случае выясняется присутствие ценностного аспекта, содержательной целостности, наличия культурного контекста, возможности ориентации на познавательные потребности конкретного человека, проблемный, диалогический характер.

~ Эстетичность. Оценка проектного продукта по этому критерию также представляется необходимой. В одном случае речь пойдет об оформлении (доклада, конференции, сайта, презентации, текстового материала, театральной постановки). В другом - о дизайне помещений или пространства. В третьем - об изяществе теоретического решения проблемы. Собственно педагогический (человеческий) результат проектной деятельности оценивается по иным критериям.

~ Удовлетворенность участием в проекте. Ее показателями служат

субъективные ощущения участников, их желание продолжить опыт участия в проектах. Они могут быть выявлены на основе самооценки или проективных методик. В меньшей степени оценить результат по этому критерию помогают внешние впечатления «сторонних» наблюдателей.

~ Степень освоения процедур проектирования. В данном случае речь

идет о нормированных процедурах, выполнение которых обеспечивает прохождение всех необходимых этапов проектной деятельности, ведущих к получению продукта. Сюда входят умение найти и сформулировать проблему, овладение специфическим языком проектирования, способность провести диагностику, сформировать цель, составить программу и план действий и т.д. Все это достаточно конкретные, «осязаемые» вещи, которые фиксируются и оцениваются организатором или самими участниками проекта на основании имеющихся показателей. При этом могут быть использованы возможности различных оценочных (уровневых) шкал, или ранжирование.

Качество проектного результата в целом позволяет окружающим судить о реальной способности участников производить социально значимый продукт, о наличии творческого потенциала, о способности довести начатое дело до конца, об ответственности, т. е. в конечном счете о неких свойствах, формирующихся и проявляющихся В процессе обучения и (само)воспитания.

Наличие положительных эффектов на индивидуальном уровне (прирост личностных качеств, свойств, характеристик, позитивная Динамика отношений). Подобные изменения могут планироваться педагогом на этапе целеполагания. Как уже отмечалось, в рамках собственно педагогического проектирования проект является лишь средством личностного роста. Проявления этого роста расценива­ются как непосредственный результат и оцениваются на основании заранее выбранных критериев и показателеЙ. Допустим, в системе повышения квалификации совместное выполнение проектов часто служит средством развития профессиональной компетентности педагогов и формирования проектной культуры.

Даже если акценты в проектной деятельности делаются на получении продукта, факт проявления каких-либо позитивных изменений в личностном плане служит показателем результативности. Показатели, соответствующие педагогическим критериям оценки результата, выбираются и корректируются в зависимости от конкретного вида проектного продукта.

Синергийный эффект. Этот критерий позволяет судить о том, произошло ли в ходе совместной деятельности сплочение проектной команды. Сложились ли помимо организационных, межличностные связи и неформальные отношения. По сути, формирование такой сплоченной команды, группы, коллектива, если оно произошло, тоже можно расценивать как своеобразный проектный «продукт».

Наличие у участников потребности в дальнейшем развитии своего проектного опыта. Если проект удался, то возникают перспективы продолжения «творения будущего» и на уровне полученного продукта, и на уровне межличностных связей. Как правило, некий предметный результат, если он оказался социально значимым, требует продолжения и развития. Выполненный по одному предмету учебный проект обычно порождает множество новых вопросов, которые лежат уже на стыке нескольких дисциплин. Появление инновационной программы инициирует начало обучения по этой программе, создание ее методического сопровождения, подготовку кадров. Связи кооперации и сотрудничества, сложившиеся в период осуществления проекта, становится жалко обрывать. Творческий опыт совместной деятельности оценивается как наиболее значимое проектное приобретение. Если подобные эффекты наблюдаются, значит, проект достиг своей педагогической цели.

Становление социального партнерства. Это чрезвычайно важный для системы проектирования критерий, ПРОИЗВОДНЫЙ от свойства проектной деятельности «ветвиться», создавать новые социальные связи по сетевому принципу. Возникновение таких связей, их расширение и укрепление свидетельствуют не только о социальной значимости проекта и его результатов, но и о способности участников устанавливать коммуникативные связи разного уровня на основе кооперации и сотрудничества, т. е. о проявлении определенных личностных характеристик.

Природа проектной деятельности требует оценки не только конечного результата, но и результатов промежуточных процедур-В этом случае у организаторов и участников появляется возможность постоянно корректировать ход своих действий. Ниже в качестве примера приводятся показатели, выделенные для оценки успешности пошагового развития одного из проектов, связанных со становлением социального партнерства в сфере образования взрослых.

>- Развитие новых перспективных направлений и способов участия в процессе

модернизации образования взрослых.

>- Появление на локальном, региональном, национальном уровнях новых

организационных механизмов (например, комитетов, советов, комиссий),

ориентированных на решение проблем образования взрослых.

>- Появление новых горизонтальных и вертикальных связей в области

социального партнерства.

>- Создание между партнерами устойчивых сетевых каналов коммуникации.

>- Проведение внутренних семинаров по обсуждению и оценке проектного

опыта.

>- Обнаружение новых местных ресурсов и потенциальных источни-i; ков

финансирования проекта в будущем.

>- Степень включенности в совместное планирование работы всех

>- партнеров.

>- Степень ощущения участников проекта авторами происходящих

>- позитивных изменений.

>- Степень проявления социальной ответственности у партнеров

участников проекта.

>- Наличие одобрения и поддержки, оказанных проекту со стороны

международных организаций.

>- Проявление способности продолжить деятельность и найти финансовое обеспечение для продолжения проекта после окончания грантовой поддержки.

На каждом этапе реализации проекта в соответствии с поставленными задачами и последовательностью их решения предполагалось фиксировать наличие (отсутствие) тех или иных признаков в зависимости от этого корректировалась система действий.

Одной из форм осуществления промежуточного контроля и оценки ситуации проектирования может быть работа наблюдателей, аналитиков, экспертов с отчетами по каждому из этапов. Отчеты могут иметь формализованную либо свободную структуру. В любом случае их содержанием становится представление проделанных процедур (действий, акций) и полученных результатов конкретного этапа. Еще один из распространенных вариантов представления и оценки промежуточных результатов проектной дея­тельности - семинары и конференции, в ходе которых в режиме фронтальных и групповых дискуссий идет заинтересованное обсуждение представленных материалов, осуществляется рефлексия разного уровня, вносятся предложения по коррекции и развитию Проекта, дается дополнительная информация. При сетевом режиме проектирования результаты каждого этапа обычно находят от­ражение на отдельной «страничке», хранятся в отдельной папке или файле.

**ОБУЧЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Таким образом, проектная деятельность способна развивать практически все личностные структуры человека. Те, кто много участвовал в проектировании, безусловно, отметили, что на каждом этапе проектной деятельности помимо запланированного продукта формируются свои личностные «приращения». Становится заметна динамика ценностей, норм, установок, овладение новыми процедурами, смена отношений с окружающими людьми. Личностно­деятельностное начало проектирования содержит в себе глубокий стимул к самосовершенствованию. Воплощение «Я» В проектируемом предмете имеет далеко идущие педагогические последствия. Важнейший для организаторов проектирования вопрос - что в первую очередь задействовано в осуществлении проекта: руки, сознание, самосознание, т. е. что станет ведущим человеческим началом проектной деятельности. От ответа на этот вопрос во многом зависит ее развивающий потенциал.

Спецификой подготовки участников проектной деятельности является их обучение в ходе самой деятельности. (Обучение проектированию в проекте.) «Заразительность» проектирования неоднократно подтверждена практикоЙ. Примером служит распространение преобразующего эффекта не только на совместный продукт, но и на участников, представляющих совокупный субъект проектирования. Непосредственное проживание своего участия в проекте становится формой приобретения соответствующих знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений. Причем чем разнообразнее в содержательном, функционально-ролевом плане опыт проектной деятельности, тем интенсивнее идет формирование проектных способностей.

Обучение проектированию может осуществляться в нескольких основных направлениях. Оно включает:

~ развитие соответствующих личностных и групповых свойств субъекта

проектирования в различных ситуациях, не обязательно связанных с проектированием;

~ - обучение взаимодействию с различными информационными потоками и носителями информации;

~ - освоение способов нормирования деятельности в проекте;

~ - непосредственное формирование опыта осуществления проектной деятельности,

включая все необходимые процедуры;

~ - обучение приемам рефлексии по поводу этого опыта; ~ - обучение культурной коммуникации.

Ниже сформулированы в общем виде критерии готовности к участию в проектной деятельности:

1) наличие проектного типа мышления;

2) способность работать «в команде»;

3) проектная дисциплина;

4) ангажированность (искреннее желание участвовать в проекте, внутренняя включенность, заинтересованность);

5) социальная активность;

6) открытость изменениям;

7) способность к коррекции своих действий.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Анисимов О. с. Основы методологического мышления. - М., 1989. Боне де Э. Латеральное мышление. - СПб., 1997.

Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. ­Краснодар, 2001. - Разд. 3.5. Проектировочная деятельность как средство развития участников образовательного процесса и становления личностно ориентированной позиции педагога.

Громыко Ю.В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. - М., 1997.

Загашев И О., Заир-Бек си Критическое мышление: технология развития. ­СПб.,2003.

Колесникова И А. Основы технологической культуры педагога - СПб 2003.

Приложение 1

ПАМЯТКА УЧАЩИМСЯ ПО РАБОТЕ НАД УЧЕБНЫМ ПРОЕКТОМ

Проект - это самостоятельная исследовательская деятельность учащихся по решению определенной проблемы; осуществляется с помощью учителя.

В основе каждого проекта лежит значимая для его участников проблема. Нет проблемы - нет деятельности!

Перед началом работы над проектом попытайтесь ответить на следующие вопросы.

Почему участие в проекте важно для меня? Зачем мы делаем этот проект?

Что потребуется сделать, чтобы осуществить проект? Как именно мы можем это сделать?

С чего следует начать?

Что получится в итоге?

Этапы работы над проектом

1. Погружение в проект. Формулировка проблемы проекта. Постановка цели и задач.

2. Организация деятельности. Организация рабочих групп. Определение роли каждого в группе.

Планирование совместной и индивидуальной деятельности по решению задач проекта.

Определение возможных форм презентации проектного продукта.

з. Осуществление проектной деятельности. Активная и самостоятельная работа учащихся. Консультации учителя.

Оформление полученных результатов. Репетиция предстоящей презентации. 4. Презентация результатов.

Презентация - это наглядное представление окружающим того, каким был замысел и что получилось в результате совместного решения проблемы. В ходе презентации необходимо четко и ярко представить полученный проектный продукт, а также рассказать о том, какие идеи возникали в ходе работы над проектом, с какими трудностями пришлось столкнуться и как они были преодолены.

Виды презентации

1. Устное сообщение (возможно сопровождение устного доклада показом альбома, эскизов, чертежей, тематического стенда, коллажа).

2. Защита проекта.

з. Театрализованное представление.

4. Показ видеофильма.

5. Слайд-шоу.

6. Презентация веб-саЙта.

7. Конференция.

8. Тематический классный час.

**«ПОДВОДНЫЕ РИФЫ» ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

С того момента, как метод проектов стал распространяться в школьной практике, педагогов стала интересовать проблема эффективности проектной деятельности в сравнении с привычными способами обучения. Так, многочисленные опросы учителей в довоенной Америке помимо преимуществ указывали и на недостатки этого метода. С одной стороны, в ходе учебных проектов проявлялись высокая мотивация, энтузиазм и заинтересованность де­тей, связь полученных знаний с реальной жизнью, их лучшее закрепление, выявление лидеров, развитие кооперации и научной пытливости, самоконтроль, сознательная дисциплинированность группы. С другой стороны, отмечалось, что использование этого метода оказалось чревато перекосами в учебной программе, ведь ни в один проект невозможно было уложить все требуемые знания.

Споры вокруг проектирования не утихают и спустя почти столетие. Так, специалистами неоднократно фиксировалось, что проектирование в сфере обучения имеет определенную стратегическую направленность и ограничения по педагогическому результату.

Педагоги отмечают, что результативность образования при использовании проектной деятельности связана не столько с увеличением глубины или прочности усвоения учебного содержания, сколько со значительными изменениями в мотивационной и коммуникативной сферах ее участников. Причем это остается справедливым как для реального, так и для виртуального пространства. Наиболее ценным итогом реализации учебных и социально-педа­гогических проектов становятся приобретенные проектировочные и коммуникативные умения. При этом научная сторона того или иного предметного содержания, глубина его освоения остаются, как правило, на втором плане. Поскольку в содержательном отношении проблемное поле проектирования изначально не фиксировано и задано субъективным опытом участников, необходимо предпринимать дополнительные технологические усилия, если в круг педагогических задач входит работа по расширению (углублению) предметных знаний или иных «классических» структурных элементов содержания.

Поскольку проектная деятельность является по своей природе

синтетической, складывается из многих специфических процедур, соотносящихся с другими видами деятельности, довольно кропотливым делом оказывается выстраивание ее структуры целиком. В силу этого отдельные проектные шаги попросту остаются вне пределов активности педагога. Поэтому уже на предпроек­тном этапе возникают некоторые ошибки. У педагогов создается иллюзия, что они занимаются проектной деятельностью, хотя налицо невыполнение определенных процедур, необходимых для проектирования.

Так, в образовательной практике при реализации учебных проектов моменты диагностики и мотивации, проблематизации часто опускаются, выносятся за скобки. Тема проекта задается (предлагается) педагогом «сверху», что сразу же искажает поисково-исследовательскую (поисково-порождающую) природу проектной деятельности. Нередко педагоги, вовлекающие детей в проектирование, будучи уверенными в его пользе, не задумываются, какие реальные проблемы действительно в данный момент актуальны для их подопечных.

Одной из психологических трудностей, возникающих перед педагогом в ходе организации проектной деятельности, становится необходимость сохранять позицию консультанта. Это порождает еще одну из типичных ошибок: «навязывание» своего ряда проблем и вопросов учащимся, тем самым искажается поисково-исследовательская природа проектной деятельности. Если проанализировать массив проектов, множественные описания которых можно се­годня обнаружить в учебных пособиях и на сайтах Интернета, мы увидим, что далеко не каждый из них действительно является проектом именно в силу сохранения главенствующей позиции педагога.

В практике образования порой складывается парадоксальная ситуация, когда активность, которая расценивается педагогом как проектная, на деле оказывается вне пространства проектирования, принадлежа игровому или исследовательскому пространству. Во избежание создания в образовательном процессе ситуаций псевдопроектирования или «проектирования понарошку», значительно снижающих педагогический потенциал проектной деятельности, учебное проектирование может быть рассмотрено в системе заказчик­исполнитель-потребитель образовательного продукта. В самом деле, педагогический опыт и результаты диагностики уровня обученности подсказывают преподавателю, что именно может стать проблемой для обучающегося в усвоении содержания в рамках того или иного предмета, той или иной темы. Поэтому он правомочен выступить в качестве «заказчика» на учащегося, обладающего необходимыми знаниями, умениями, опытом деятельности и отношений, свойствами мышления и поведения, или же - на определенный вид дидактической продукции, разработчиками которого в данном случае становятся школьники (студенты). А исполнение подобного заказа педагог делегирует учащимся, которые в случае необходимости прибегают к помощи взрослых.

В одной из книг процесс проектирования определен как «принятие решений в условиях неопределенности с тяжелыми последствиями в случае ошибки» (А. Азимов). Действительно, как в любой творческой деятельности, совершающейся в ситуации неопределенности, участников проекта на каждом этапе подстерегает опасность совершить ошибку. Одной из таких ошибок является выбор неподходящего объекта для приложения проектных усилий. Например, объекта, который не нуждается в преобразовании, или «объекта», который внутренне не готов к тому, чтобы с ним происходили изменения.

Довольно распространенным явлением становится периодическое

объявление региональных и местных конкурсов на создание «с нуля» тех или иных педагогических проектов, например связанных с воспитанием. При этом из поля зрения лиц и организаций, финансирующих подобные конкурсы, выпадает огромный пласт уже существующих программ воспитания, имеющих богатую культурную историю и доказавших свою эффективность.

Не менее распространенная ошибка обусловлена несоответствием природы проектирования как специфической формы совместной активности детей и взрослых, педагогов и обучающихся заявленным педагогическим целям. В самом деле, не все педагогические цели для их достижения нуждаются именно в проектировании. Иногда оно просто противопоказано, поскольку отдаляет получе­ние образовательного результата, снижает возможную глубину изучения материала или проникновения в его смысл.

Еще одна типичная организационная ошибка проектной деятельности ­стремление планировать работу под имеющийся ресурс, а не поиск (создание) дополнительных или новых ресурсов под необходимую программу.

Резко снижает качество результатов проектной деятельности плохое знание разработчиками культурных аналогов проектируемого предмета. Так, стремление создать проект образовательного стандарта, учебной программы, педагогической технологии, воспитательной системы предполагает наличие четкого исходного представления о том, что такое «стандарт», «программа», «технология», «система». Каковы традиции их создания в отечественной и зарубежной культуре, какие современные требования предъявляются к подобного рода объектам и процессам.

Распространенной ошибкой при этом является нежелание обратиться к опыту коллег, специальной литературе, нормативным документам, чтобы прояснить для себя все эти вопросы. Педагоги зачастую предпочитают ограничиться собственным проектным творчеством. Соблазн исходить только из личного опыта и актуальных интересов участников проекта (собрались и коллективно решили, вместе придумали) чреват в лучшем случае изобретением велосипеда, в худшем эйфорией совместной работы, игнорирующей необходимость исторической преемственности результатов проектной деятельности и ответственности за ее качество. То есть закреплением опыта деятельности, лежащего вне образовательной культуры. Социальные последствия подобного педагогического дилетантизма в информационно­технологическую эпоху могут быть тяжелыми. Кроме того, они способствуют формированию таких негативных качеств, как непрофессионализм, безответственность, безнравственность.

Иногда продуктивности проектной деятельности мешает непонимание подлинного контекста предстоящих изменений. Чаще всего этот контекст в сознании участников проектирования обедняется, сужается. Не учитываются важные моменты или, наоборот, на первый план выдвигается нечто второстепенное. Одной из распространенных в этом отношении ошибок (про­ектных ловушек) становится вынесение за скобки при формировании проектного замысла и хода его реализации «сопротивления среды» и сопротивления «материала», который В данном случае оказывается человеческим материалом. Непреодолимой преградой на пути к желаемому результату может оказаться утопичность проекта. Даже очень яркий интересный педагогический проект может остаться на бумаге или в головах своих создателей, если нет ресурсной обеспеченности или отсутствует компетентная команда, способная его реализовать.

Снижает качество проекта представление его промежуточных или итоговых материалов в «классической» статичной форме. Отсутствие опыта организации современных презентаций иногда приводит к тому, что социализация проектного продукта становится формальной. Чтобы этого не происходило, в системе проектной деятельности требуется специальное обучение приема м эффективной презентации хода и результатов проекта.

Поскольку проектная деятельность связана с преобразованием действительности и созданием неких предметов или их свойств, которых раньше не было, появляется опасность негативного влияния последствий педагогического проектирования на объект преобразований, окружающую его среду, а также на самих участников проектирования. Например, должны быть гарантии того, что освоение учебного материала в форме проекта окажется эффективнее, чем обучение традиционным способом; что спроектированная инновационная система обучения не будет хуже, нежели существовавшая до того; что проект стандарта профессионального обучения в результате его воплощения в жизнь не приведет к снижению качества подготовки специалиста; что спроектированная технология воспитания не нанесет урона личности воспитанника. Таким образом, в действие вступает знакомый из медицины принцип «не навреди».

Уже на уровне проектного замысла должны быть предусмотрены риски проектной деятельности, а также меры, обеспечивающие безопасность той системы действий, которая создается вначале на уровне образа цели и способа ее достижения. Иными словами, процесс проектирования должен быть гарантированно безопасным для всех, кто в него вовлекается. Этому может способствовать использование прогностического и аналогового моделирования на предпроектном этапе, а также система диагностического сопровождения проекта, основанная на постоянной обратной связи.

Возникает необходимость «гуманитарной экспертизы» (С. П. Залыгин) социально-педагогических и образовательных проектов, основанной на критериях ориентации изменений на благо человека, повышение комфортности и безопасности его жизни; улучшение окружающей среды.

Серьезной помехой в осуществлении проектной деятельности может стать психологическая неготовность ее субъектов к каким-либо кардинальным изменениям. Так, отсутствие в педагогическом коллективе определенной концептуальной позиции или нежелание выйти в совместной деятельности на решение проблем, объективно мешающих развитию профессионально­личностных отношений, уже на предпроектном этапе делают дальнейшие дей­ствия бессмысленными.

Целесообразно включать в логику проекта проведение диагностики стартовой готовности различных категорий его участников проекта, в ходе которой выявляются «западающие» компоненты деятельности, «белые пятна» в знаниях и опыте, образующие поле учебных, личностных или профессиональных затруднений.

В условиях групповой работы трудно обеспечить внутреннюю включенность каждого участника в проектные действия. В отличие от игротехнических мероприятий, где существуют специальные приемы переноса группового результата на индивидуальный уровень с последующим его личностным присвоением, проектная деятельность далеко не всегда может обеспечить индивидуальную активность на протяжении всех этапов ее реализации.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Братченко С. л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. - М., 1999. Келс Г. Р. Процесс самооценки: Пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. - М., 1999. Тубельский А. Н. Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. - М., 1997.

Хюсен Т. Образование в 2000 году: Исследовательский проект: Пер. со швед. Е.М.Соколова. - М., 1977

.

Адрес публикации: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/382-gorbunova-oksana-viktorovna>