**Тема «Проектный подход к планированию и организации образовательной деятельности»**

**Вопросы**

1. Становление и развитие метода проектов

2. Метод учебных проектов – образовательная технология XXI века

3.Типология проектов

4. Междисциплинарные проекты

5.Этапы работы над проектом

6. Основные требования к использованию метода проектов

7. Оценка проектов

**Вопр0с 1.** Профессиональное образование в России претерпевает системное реформирование, что обусловлено национальными (адаптация образования к рыночной экономике) и международными (интеграция российской высшей школы в мировое образовательное пространство) причинами. В этих условиях проектный подход как методология образовательного процесса позволяет актуализировать в педагогической науке термин «качество образования», которое является его непосредственной целью. Сегодня практически все вузы страны внедряют системы менеджмента качества в соответствии с ИСО 9000. Проектный подход позволяет реализовать эти системы наиболее эффективно, поскольку задействует все уровни образовательного процесса в вузе и всех его участников, способствуя формированию у них проектного мышления.

Первичность формирования проектного мышления является основой реализации проектного подхода как методологии образовательного процесса в вузе. Таким образом, при организации обучения управлению проектами, необходимо чтобы на первом месте стояла задача по изменению мышления человека, и только на втором – обучение прикладным навыкам работы с программным продуктом и другими составляющими образования как процесса познания.

Энциклопедия по психологии рассматривает под проектным мышлением взгляд на дела как на проекты, отношением к ним как к проектам и выделяет основные черты этого вида мышления:

* результаты как основной ориентир деятельности;
* свобода выбора средств в достижении результатов.

На философском уровне проектное мышление рассматривается как движение от общего к частному (восхождение от абстрактному к конкретному), что не противоречит трактовке данного термина в психологии, а выводит ее на методологический уровень определения направлений движения познания.

Можно констатировать, что проектное мышление предполагает наличие умений рассматривать проблемную ситуацию, возникшую в процессе образовательной и профессиональной деятельности, как задачу, предполагающую поиск, нахождение и реализацию оптимального варианта решения, является важной составной частью субъектной позиции личности.

Анализ многочисленной научной литературы по проблемам проектного мышления позволяет определить основные компоненты проектного мышления. К ним относятся:

* проектирование как способ проявления проектного мышления, основу которого составляют результаты деятельности;
* межсубъектные отношения как способ социализации личности;
* рефлексия как форма реализации проектного мышления [26].

Значимость проектного подхода в образовании связана и с тем, что одной из современных задач высшей школы является подготовка специалиста, готового к решению наиболее сложных, комплексных проблем профессиональной реальности, которые характеризуются взаимодействием множества факторов в единицу времени и требуют согласования интересов множества заинтересованных сторон. Как правило, такие проблемы относятся к междисциплинарным – их объект является предметом исследования не одной, а нескольких дисциплин, каждая из которых раскрывает одну из сторон его функционирования.

Успешность в решении проблем данного рода зависит от способности специалиста синтезировать различные подходы и научные позиции в интерпретации проблемы и ее причин, а также от умения осуществлять междисциплинарное сотрудничество с представителями смежных областей знаний и находить общие ценностные основания в решении общей с ними проблемы. Такая интегративная способность является объектом изучения в педагогике и психологии высшей школы, начиная со второй половины ХХ века, однако наиболее существенные успехи в ее формировании обязаны проектному обучению.

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без из­менений ни одну сторону высшей школы. Новые принципы личностно ориентированного образования, ин­дивидуального подхода, субъектности в обучении потребовали в первую очередь новых методов обучения. Обновляющейся высшей школе потребовались такие методы обучения, которые обеспечивали:

* активную, самостоятельную позицию студента в учении;
* формирование не просто умений, а компетенций, т.е. умений, непосредственно сопряженных с опы­том их применения в практической деятельности;
* нацеливание на развитие познавательного интереса студентов;
* реализацию принципа связи обучения с жизнью.

Методу проектов сегодня принадлежит ведущее место в арсенале мировой и отечественной педагогической практики. Проектная деятельность многофункциональна в большей степени, чем другие.

Проект пробуждает обучающегося проявить интеллектуальные способности, нравственные и коммуникативные качества, продемонстрировать уровень владения знаниями и общеучебными умениями, целеполагание, способность к самообразованию и самоорганизации. В процессе выполнения проекта его участники синтезируют знания в ходе их поиска, интегрируют информацию смежных дисциплин, ищут более эффективные пути решения задач проекта, общаются друг с другом. Совместная деятельность реально демонстрирует широкие возможности сотрудничества, в ходе которого студенты ставят цели, определяют оптимальные средства их достижения, всесторонне проверяют компетентность личности. Проектная деятельность наглядно демонстрирует возможности моно- и полипредметного, индивидуального и группового проектов.

Кроме того следует учесть, что происходящие преобразования в Российской экономике обусловили повышение требований работодателей к уровню квалификации работников, их профессиональной компетентности, навыкам творческой деятельности. Актуализируется потребность в специалистах, способных к профессиональной самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях. На данном этапе развития экономики России актуальна проблема обеспечения системы экономических отношений специалистами, свободно ориентирующимся в рыночных механизмах и умеющих применять их в профессиональной деятельности. Болонский процесс среди важнейших требований выдвигает требование качества профессионального образования за счет включения обучающихся в различные виды деятельности.

В современных условиях особую важность приобретают не столько собственно знания обучаемого, сколько его способность квалифицированно осуществлять определенную профессиональную деятельность. Для обеспечения качества признано необходимым уделять особое внимание профессиональной компетентности, требующиеся работнику на рынке труда. На развитие профессиональной компетентности специалиста и ориентирует концепция модернизации образования, определившая необходимость перехода высшей школы на реализацию опережающего профессионального образования, в основе которого лежит принцип развития студентов в процессе профессиональной подготовки, активизации их творческого потенциала, формирование способности к компетентному поведению в условиях конкурентной среды. Это также актуализирует потребность разработки новых технологий работы со студентами и выбора из них наиболее эффективных. Проектная деятельность обеспечивает повышение качества профессионального обучения студентов и готовность их к профессиональной деятельности за счет развития инициативности, самостоятельности в принятии решений, мобильности, способности применять полученные знания для решения практических производственных задач.

В пособии под проектной деятельностью понимается способ стимулирования творческой активности, обеспечивающий развитие профессионально важных качеств студентов при разрешении проблемных (производственных) ситуаций с использованием знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии.

В основе проектной деятельности лежит развитие творческой активности, познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие профессиональной компетентности (Н.В. Кузьмина, И.Ю. Мельникова, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, М.Л. Сердюк, В.Н. Стернберг).

Поскольку проектный подход основан на интеграции образования, науки, инноваций и исследований, то преподаватели, реализуя проектный подход в высшем образовании:

- обеспечат рост качества образования и рост конкурентоспособности определенной профессии на рынке образовательных услуг;

- гарантируют возможность выхода студенческих проектов на рельсы апробации и внедрения на практике;

- позволят заложить фундамент принципиально новых отношений со студенческой аудиторией, основанных на сотрудничестве и совместной деятельности.

А поскольку реализация проектов ведет к эффективному формированию определенных компетенций, адекватных индивиду с высшим образованием, то проектный подход:

- обеспечивает повышение интереса студентов к образовательному процессу, одновременно инициированного и организацией проектного подхода в образовании;

- обеспечивает формирование профессиональной компетентности и осознание профессиональной адекватности;

- способствует развитию компетенций как в области лидерства, так и собственно функциональных компетенций, среди которых: управление знаниями; креативность и инновационность; способность к решению возникающих проблем; «архитектурный» стиль мышления; персональная эффективность; способность влиять на выбранное направление деятельности [25].

Таким образом, проектный подход как методология современного высшего образования свидетельствует о выстраивании новой модели образования в вузе, основанной на переходе от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным отношениям, предоставляющим студентам возможность равноправного взаимодействия с профессорско-преподавательским составом и административным корпусом вуза в решении проблем их жизнедеятельности в рамках образовательного учреждения. Функциональное назначение всех субъектов образовательного процесса в рамках проектного подхода состоит в том, чтобы сформировать новую парадигму организации образовательного процесса, функционирующую в соответствии с психолого-педагогическим принципом – обучение как решение проблем. Данный принцип реализуется в проектном подходе, но для «взращивания» проектной стилистики мышления необходимы: непрерывность в формировании проектной культуры; достаточность «критической» массы носителей проектной культуры, обучение и образование которых подготавливает и обеспечивает определенное понимание интеграции различных знаний; наличие налаженной системы коммуникаций для свободного распространения проектной культуры [25].

Под проектом (от лат. ргоуесtuз – двинутый вперед) в «Словаре русского языка» С.И.Ожегова понимается:

1) разработанный план сооружения, какого-нибудь механизма, устройства;

2) предварительный текст какого-нибудь документа;

3) замысел, план [16].

Такое толкование значения этого слова близко к его общетехническому пониманию. Поэтому в технической сфере смысл разработки проекта как раз и состоит в том, что в результате должны добиться   либо определенного  материального объекта, либо алгоритм его создания, а также необходимой документации и технологии. В сущности, этот результат в технике и носит название проекта, неважно, будет ли это проект здания, автомобиля, станка и т.д.

Термином «проект» объединены, таким образом, как работа по созданию проекта, сам продукт этой работы, так и способы тиражирования этого продукта в других условиях.

Проекты стали распространенной формой продуктивной и общественно значимой деятельности людей в самых различных сферах. Мы постоянно слышим о гуманитарных, экологических, экономических, политических, спортивных, развлекательных и других проектах.

Ретроспективный анализ возникновения и развития метода проектов в зарубежной педагогике дал немецкий педагог М. Кнолль в своей статье «300 Jahre lernen am Projekt» («300 лет учимся на проекте»). Появление феномена «проект» относится к XVI веку и связано с попыткой итальянских архитекторов профессионализировать свою деятельность, объявив архитектуру наукой и возведя ее в ранг учебных предметов. В Римской Высшей Школе Искусств (Academia di San Luca) к лекциям по основным наукам был присовокуплен важный элемент — «конкурс». Лучшие студенты получали задания изготовить эскиз церкви, памятника, дворца, в ходе работы над которым они учились самостоятельно и творчески применять полученные знания. С 1702 года конкурс стал постоянным мероприятием учебного года. По своей структуре он полностью соответствовал конкурсу в действительности: задача, которую нужно было решить, срок для ее выполнения, жюри для оценки результатов. Однако в связи с тем, что не предполагалась реализация представленных на конкурс работ, они были названы «progetti» т.е. «эскизы», «планы», «проекты». Таким образом, понятие «проект» в педагогическом контексте впервые встречается в Римской Академии. Из проекта Римской Академии были унаследованы три признака, имеющие неоспоримое значение уже более трехсот лет:

* Ориентация на учащихся, означающая получение знаний в ходе самостоятельного и ответственного осуществления проекта.
* Ориентация на действительность, выражающаяся в разработке практической задачи в условиях, близких к реальной жизни.
* Ориентация на продукт, предусматривающая применение знаний различных областей наук для достижения запланированного результата.

Предпосылками для появления метода проектов в образовании, как отмечают И.Б. Игнатова и Л.Н. Сушкова послужили социально-­экономические условия, потребовавшие пересмотра традиционных методов обучения в связи с необходимостью удовлетворения запросов нового времени по подготовке специалистов. Но, несмотря на то, что сущность проекта на этапе его зарождения сводилась лишь к плану, чертежу или схеме (то есть трактовке в узком смысле), появление проектирования как формы обучения связано с развитием педагогики гуманизма, которая в свою очередь явилась след­ствием глобальных преобразований во всех областях жизнедеятельности человека [7].

Методом обучения проектная технология стала уже на втором этапе своего развития, в 1765-1830 гг.

В XIX в. на фоне социально-политической нестабильности и происходящего в мире мощ­ного научно-техническим прогресса произошел глобальный пересмотр системы образования. В связи с этим появилось новое философское течение - позитивизм, представители которого призывали очищать науку от «метафизики», ненаучных методов познания, утверждая только опытные пути исследования. Позитивисты (О. Конт, Дж.С. Милль, Г. Спенсер) придавали огромное значение образованию, причем основной упор делали на техническое и «естествен­нонаучное образование» как «наиболее полезное».

В первой половине XIX века замысел метода проектов из Ар­хитектурной академии во Франции распространяется также на территории немецкоязычных стран, безусловно, преимуществен­но в форме ранней идеи рабочей школы или в профессиональном техническом образовании. Из Европы метод переходит в Амери­ку: в 1879 году при Вашингтонском университете в Сент-Луисе была основана Школа ручного обучения (Manual Training School), где был использован метод проектов.

Школьники должны были «не только разработать проекты, но и выполнить их реально в технических мастерских ... они мас­терили полки, подсвечники, строили моторы» . При этом соблюдались три принципа: ориентация на учеников, ориен­тация на реальность, ориентация на продукт. Школьники сами отвечали за планирование и реализацию проекта, они опирались на реальные проблемы повседневной жизни или профессиональ­ной деятельности и подготавливали объекты, которые позволяли подвести их теории и планы к практической проверке [1].

В конце XIX в. зародились новые педагогические тенденции, названные в истории науки реформаторской педагогикой, ставшей альтернативой для так называемого педагогического традиционализма. Каждая новая школа реформаторской педагогики пропагандировала углуб­ленный интерес к личности человека, его интересам и потребностям. Этот исторический этап характеризуется переходом к демократическому образу мышления. Процесс демократизации образования предусматривал воспитание нового типа личности, самостоятельно мыслящей, способной работать творчески. Метод проектов явился средством для достижения новых целей образования. Яркими представителями педагогики этого времени явились И.Г. Песталоцци, А. Дистервег. С. Робинсон, Д.Д. Рулкель, К.М. Вудворт и т.д.

Благодаря Д.Д. Рункелю и К.М. Вудворту, понимавшему проект как «синтетическое упражнение... обучения через делание» [23], в 1879 г. метод проектов был перенесен в среднюю школу. Здесь уже сущность проекта рассматривается в широком смысле, а именно: метод про­ектов определяется как метод демократического воспитания и используется в высших техниче­ских учебных заведениях при обучении инженеров.

Третий период в развитии метода проектов можно отнести к рубежу XIX и XX столетий (1880-1915 гг.) – фазе организованного капитализма в экономике, повлекшей расслоения среди служащих, которые взяли на себя выполнение задач, требующих высокой квалификации, то есть конструирование и планирование, что явилось следствием мощного технологического сдвига. В педагогике в этот период идет активный процесс дальнейшего развития теорий и си­стем с новыми подходами к теоретическим и практическим проблемам воспитания и образова­ния. Этот период развития метода проектов связан с именами Дж. Дьюи, У. Килиатрика, Ч. Ричардса, Р.У. Стимпсона и др.

 Проекты под названием «Метод проблем» 80 лет назад начали активно внедряться и в школьную преподавательскую практику. Обычно этот метод связывают с идеями американского философа и педагога Дж. Дьюи (1859-1952), американского философа-идеалиста. Метод проблем возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США, затем был перенесен в общеобразовательную школу. Джон Дьюи, один из ведущих представителей прагматизма, ставил целью сделать жизнь ребенка содержательной, насыщен­ной творческим трудом и существенными достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полу­ченных знаний в дальнейшей жизни» [6]. Опыт и знания ребенок должен приобретать в ходе исследования проблемной, обучающей среды, изготовления различных макетов, схем, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы и в целом – восхождения от частного к общему. Дж. Дьюи, предлагая свой подход, искал способы приобретения знаний, сообразные природе детского познания, пытаясь перестроить современное ему школьное обучение в школьную систему, обучающую «путем делания» [там же, с. 58].

Время выделило достоинства и недостатки теории Джона Дьюи. Несомненная ценность метода состоит в проблемном изложении материала, активной, самостоятельной позиции ребенка, связи обучения с жизнью, игрой, трудом. «Ценность его метода обучения в современном прочтении нам видится в возможности ос­воения учеником способа самостоятельного познания» [18, с. 9]. Ошибочность его взглядов заключается в преувеличении роли индуктивного метода познания. Известно, что на основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия, без понимания содер­жательной стороны деятельности.

Подробнее метод проектов разработан в трудах последователя и ученика Джона Дьюи профессора педа­гогики учительского колледжа при Колумбийском университете Уильяма Херда Килпатрика, который пи­сал, что при использовании метода проектов нет места заранее составленной методистами учебной про­грамме, «только учитель в процессе работы вместе с учеником должен создавать программу учебных дейст­вий» [31, с. 24]. Килпатрик отрицал и классно-урочную схему организации обучения. Процесс обучения он предлагал строить на ос­нове расширения и обогащения индивидуального опыта учащегося, темы при этом следовало брать из ок­ружающей действительности. Главная идея метода проектов у Килпатрика состоит в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком та деятельность, которая выбрана им самим свободно и строится не в русле учебного предмета. Лозунг этой деятельности «Все из жизни – все для жизни» [там же, с. 24]. Проектом (по У. Х. Килпатрику) является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью само­стоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом.

По мнению Килпатрика, проектом может быть постановка пьесы в школьном театре, обсуждение расска­за, картины, освоение какой-либо деятельности, например, приготовление какао для школьной столовой, т.е. все то, что построено на сиюминутном интересе учащихся. Но сегодня уже понятно, что без школьной про­граммы, без структурирования изучаемого материала с учетом возрастных особенностей школьников сде­лать процесс обучения эффективным невозможно.

Ярким примером обучения методу проектов является продолжительный эксперимент в одной из сель­ских школ штата Миссури в 1910-е годы, проводимый профессором Коллингсом. Он выделял четыре группы проектов.

«Проекты игр» – детские занятия, непосредственной целью которых является участие в групповой дея­тельности: различные игры, народные танцы, драматические постановки и т.д.

«Экскурсионные проекты» – предполагают целесообразное изучение проблемы, связанной с окружаю­щей природой и общественной жизнью.

«Повествовательные проекты» – они разрабатывались детьми, у которых была цель – «получить удо­вольствие от рассказа в самой разнообразной форме»: устной, письменной, вокальной и т.д.

«Конструктивные проекты» – нацелены на создание конкретного полезного продукта: изготовление кро­личьей ловушки, приготовление сцены для школьного театра и др. [там же, с.63].

В экспериментальной школе, работавшей под руководством Коллингса ис­ключительно по методу проектов, за первый год обучения было задумано, про­работано и доведено до конца самими детьми 58 экскурсионных проектов, 54 проекта игр, 92 конструктивных проекта, 396 повествовательных проектов. Уди­вительно, что руководителем всех 600 проектов была единственная учительница этой школы. Наиболее интересными и разносторонними оказались экскурсион­ные проекты, что можно видеть на следующем примере.

Проект «Посещение дома мистера Смитса для выяснения причины тифозных заболеваний»

Продуктом по этому проекту стал содержательный «Доклад о причинах тифозных за­болеваний», направленный детьми хозяину дома. Как отмечается, мистер Смитс принял доклад доброжелательно и выполнил почти все рекомендации детей. Вот выдержки из это­го «Доклада»: «... мы полагаем, что муха явилась главной причиной тифозных заболеваний, и рекомендуем вам нижеследующие средства:

1. Вставление сеток в окна и дверные проемы (следует подробное вычисление необ­ходимого количества сетки и расчет стоимости).
2. Очистка двора от всякого сбора и отбросов.
3. Перемещение свиного хлева на более отдаленное расстояние от дома.
4. Хранение всех отбросов в ведрах с крышками.
5. Употребление мухоловок и других способов борьбы с мухой в течение холодных и теплых времен года» [6].

В работе этой экспериментальной школы все интересы учащихся находили отражение в разнообразных проектах. Однако, как видно из приведенного при­мера, выполнение таких проектов не всегда было связано с приобретением уча­щимися новых знаний и умений, т. е. с обучением. Сегодня такую работу назвали бы внеклассной и отнесли ее к разряду дополнительного образования.

К началу ХХ в. метод проектов получает распространение во всем мире, появляется мно­жество экспериментальных школ, в которых обучение строится как по методу проектов, так и на основе других его разновидностей (Дальтон-план, Иена-план и др.). М. Кнолль определяет этот период 1915-1965 гг. Именно в это время интерес к методу проектов возникает и в отечественной педагогике (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, И.К. Крупская и т.д.).

В России в начале ХХ в. большое значение методу проектов уделял С. Т. Шацкий. По его мнению, инди­видуальный подход в обучении заключался в том, что здесь можно «... нащупать для каждого ученика в от­дельности наиболее целесообразный для него темп и способ работы». Личный интерес обучающегося являлся необходимым условием успешной работы. Проблему следовало взять из реальной жизни, и она должна быть знакомой и значимой для ребенка. Для ее решения требовались как ранее полученные знания, так и те, ко­торые предстояло еще приобрести. Учитель-консультант руководил проектной работой, направляя поиск учеников, подсказывая источники информации.

В 1920-е гг. метод проектов привлек внимание советских педагогов, считавших, что он, обеспечив развитие инициативы и творческой самостоятельности школьников, будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их в решении практических задач. Более того, сторонники метода проектов (В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев) провозгласили его единственным средством преобразования «школы учебы» в «школу жизни», где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся. При этом учебные предметы отрицались, систематическое усвоение знаний на уроках под руководством учителя подменялось работой по выполнению заданий проектов, которые часто имели общественную направленность. Темы их говорят сами за себя: «Поможем ликвидировать неграмотность», «Вред алкоголя» и т.п.

В основу построения новых программ обучения предлагалось положить принцип органи­зации познавательной деятельности учащихся при овладении учебным материалом («Положе­ние о единой трудовой школе», 1918 г.), где метод проектов декларировался как инновацион­ный путь приобретения знаний.

Программы 1929 г. представляли собой первый шаг к возникновению комплексно-­проектных программ, ориентированных на овладение учащимися знаниями, навыками и умени­ями в процессе учебно-познавательной деятельности. В качестве опорных методов обучения отдельные школы этого периода заимствовали идеи и методы проектов зарубежной школы, например, Дальтон-плана, в котором советских исследователей привлекали возможность индивидуа­лизации образования и развития в учащихся самостоятельности. Идея обучения учащихся в советской школе на основе метода проектов была предложена Н.К. Крупской как альтернати­ва традиционному. При этом подчеркивалось, что общая направленность советского варианта обучения на основе метода проектов должна предполагать следующее:

* воспитание коллективизма, что находило отражение в разработке по преимуществу коллективных проектов;
* развитие товарищеской взаимопомощи, а не конкуренции;
* связь тем для проектов с программой Государственного ученого совета;
* отказ от узконаправленных проектов;
* рассмотрение в качестве проектов лишь тех из них, которые были направлены на из­менение среды или разрешение той или иной теоретической проблемы;
* исследовательский подход [7].

Большинство отечественных ученых-педагогов начала ХХ в. отмечали в своих работах мощную развивающую и воспитательную стороны использования метода про­ектов, в частности, развитие таких личностных качеств, как активность, самостоятельность, творчество, коллективизм.

В дальнейшем, 5 сентября 1931 г. Постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» [20] метод проектов был запрещен. Отечественные педагоги, в числе которых были А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин, и др., подвергли метод проектов резкой критике. Педагогическая практика выявила ряд недостатков, которые обнаружились в знаниях и умениях учащихся, вследствие чего резко снизилось качество обучения.

Современные исследователи истории педагогики отмечают, что использо­вание метода проектов в современной школе в 1920-е гг. действительно привело к недопустимому падению качества обучения. Среди причин этого явления вы­деляют:

* отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных рабо­тать с проектами;
* слабую разработанность методики проектной работы;
* гипертрофию «метода проектов» в ущерб другим методам обучения;
* сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «ком­плексных программ» [6].

Последний период развития метода проектов длится с 1965 г. по настоящее время, берет свое начало в Германии в трудах И. Бастиона, Б. Бутмара, X. Гудьенса, Г. Гейслера, Ф. Фрейя, Г. Краута, М. Кмолля и др. Этот период связан с переосмыслением проектной идеи и дальней­шим ее распространением в образовании. Исследователи в области истории педагогики отме­чают, что в этот период метод проектов пережил свое второе рождение, получив свое даль­нейшее развитие в странах Западной Европы в 60-70-е гг. XX столетия. Как и в начале века, в это время проектные технологии воспринимались как альтернатива традиционным формам обучения, в частности, лекциям и семинарам, и рассматривались как форма обучения, практи­чески направленная на междисциплинарную интеграцию и социализацию.

Метод проектов в системе отечественного образования возродился в начале 90-х годов про­шлого столетия, что было связано с внедрением информационных технологий в процесс обучения. В боль­шей степени он применялся в процессе обучения учащихся иностранному языку.

Теоретические основы проектного обучения исследовались в работах С.В. Абрамовой, В.В. Гузеева, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, И.И. Ильясова, Е.И. Казаковой, В.М. Монахова, В.Н. Степанова, Е.В. Титовой, Ю.Н. Турчаниновой, Ю.Л. Хотунцева, А.В. Хуторского, Н.Г. Чаниловой, Г.П. Щедровицкого, Н.И. Юртаева.

В современной педагогической науке существуют различные трактовки метода проектов. Так, Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [19, с. 66]. Более того, ученый отмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой педагогической технологии, кото­рая включает в себя совокупность других методов обучения, главным образом творческих.

В.Н. Стернберг в результате исследований делает вывод, что «в современном толкова­нии термин «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках за­данной темы», и отмечает «интегрированный характер «метода проектов», его способность вмещать в себя различные методы обучения» [30, с. 76-77].

Г.М. Коджаспирова и М.Л. Сердюк придерживаются сходной точки зрения о мето­де проектов как системе обучения, «при которой учащиеся приобретают знания в процессе пла­нирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов» [8].

На сегодняшний день отечественными учеными-педагогами проведено множество иссле­дований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения, где он транс­формировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям системы образования.

Анализ литературы показал, что в отечественной педагогике метод проектов рассматри­вается либо как самостоятельный метод, либо как целая технология, включающая в себя дру­гие творческие методы. В педагогической и методической литературе можно встретить различ­ные термины: метод проектов, проектный метод, проектная технология. Большинство источни­ков по данной проблеме оперируют термином «метод проектов» лишь в силу длительного ис­пользования данного словосочетания. При этом само понятие «педагогический проект» пред­полагает проектирование в области педагогики вообще.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод: метод проектов как дидактическое поня­тие нужно рассматривать не в узком смысле как самостоятельный метод, а в широком смысле – как педагогическую проектную технологию, включающую я себя многие методы (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Н.Ю. Пахомова, С.А. Красносельский, Л.Б. Пере- верзев, И.Д. Чечель, И.С. Сергеев и др.).

Говоря о проектных технологиях и учитывая суть понятия «проект», исследователи понимают его как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на по­лучение результата, обличенного в какую-либо форму (материальную, текстовую, и т.д.).

Современные исследования показывают, что проектные технологии имеют широкую сферу применения в образовании в самых разнообразных областях знаний, при обучении почти любому предмету, повышая учебную мотивацию, развивая познавательный интерес, творческие способ­ности и т.д.

Все исследователи и педагоги, занимающиеся разработкой проектных технологий и использующие их на практике, сходятся во мнении, что проектная технология имеет широкие педагогические возможности, способствует более глубокому усвоению программного материала, планированию собственной учебной деятельности, формированию умений и навыков практиче­ского использования изучаемого предмета, развивая собственно проектные умения и навыки, которые являются необходимыми качествами личности в современных условиях.

Таким образом, метод проектов имеет свою историю развития как за рубежом, так и в нашей стране. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода. Учитывая ошибки прошлых лет, мы должны глубоко изучить все стороны этого непростого и универсального дидак­тического средства для правильного и эффективного его использования.

**Вопрос 2.**  «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить, **–** вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями» [2, с. 56].

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Метод проектов предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества [там же, с. 58].

Цель проектного обучениясостоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся:

* самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
* учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
* приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
* развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление [19, с. 6].

Карл Фрейд выделяет 17 отличительных черт проектного метода, среди которых наиболее значимые следующие:

- участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни;

- участники проекта договариваются друг с другом о форме обучения;

- участники проекта развивают проектную инициативу и доводят её до сведения всех;

- участники проекта организуют себя на дело;

- участники проекта информируют друг друга о ходе работы;

- участники проекта вступают в дискуссию [10, с. 238].

Проект в проективном образовании и метод проектов отличаются друг от друга. В методе проектов проект – это средство обучения, средство усвоения определенного учебного материала; в проективном образовании – разработка проекта – цель обучения. То есть, говоря о методе проектов, мы имеем в виду способ достижения конкретной дидактической (методической) цели через разработку проблемы и получения реального практического результата.

В ходе выполнения проектов у студентов формируется самостоятельность и настойчивость в решении творческих задач, приобретается умение планировать свою деятельность, работать коллективно. Самостоятельность – одна из важнейших черт личности человека. Ее следует рассматривать как неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, без которого учебный процесс не может состояться. Самостоятельные активные действия в свою очередь способствуют развитию инициативности. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений, побуждать к активной целеустремленной деятельности. Таким образом, обеспечивается развитие навыков собственно самостоятельной деятельности и творческих способностей каждого студента.

В  процессе деятельности по выполнению проекта при поиске необходимой информации, при работе над групповыми проектами у студентов формируются такие необходимые качества личности, как коммуникативность, широта интересов и предприимчивость. При выполнении проекта студенты получают практические навыки, при решении конкретных задач, в работе с учебной, специальной и справочной литературой, в оформлении результатов работ и реализации межпредметных связей.

Формированию у студентов навыка самостоятельной  работы на современном этапе уделяется особое место, а, следовательно, изменяется и роль педагога: он должен быть не репродуктором знаний, а консультантом,  помощником в процессе  анализа-синтеза знаний, умений и навыков.  Именно творческие проекты помогают решить  задачу понимания и отработки алгоритма организации проектной деятельности, т.е. студенты получают практический навык создавать проект  от задумки до итога через выстраивание плана, разделения проекта на составляющие, выбора «мостков»  для каждого участника проекта с выделением задач, собиранием затем  частные находки и задания в общее целое.

Вторая важнейшая задача, реализуемая в проектной деятельности – социализация  студента. Умение выстраивать учебный проект предоставляет студенту возможность осмысления своего места и назначения в обществе, понимания правил общественной жизни, понимание ценности личности в обществе.

Третья составляющая проектной деятельности – это повышение мотивации в учебной деятельности, интерес к самостоятельному поиску.

Большое внимание к методу проектов уделено в работах английского психолога Джона Равена, который также говорит о данном методе в контексте необходимос­ти формирования и развития так называемых «компетентностей высшего уровня» – умения проявлять инициативу, брать на себя ответственность, убеждать коллег и аргументировать свою пози­цию, проявлять волевые усилия при достижении долгосрочных целей, правильно относиться к трудностям, проблемам, незна­нию, работать в команде, искать и использовать информацию, публично презентировать результаты своей работы и т. д. Дж. Ра­вен рассматривает метод проектов как один из немногих извест­ных на сегодняшний день педагогических методов, способных развивать указанные типы компетентностей. Нельзя не согласи­ться с ним, что кризис современного образования во многом ини­циирован неспособностью нынешней школы и университета по­мочь молодежи в формировании подобных ключевых компетент­ностей, играющих все большую и большую роль в современном постиндустриальном обществе, «основанном на знаниях» и на «демократии участия». Сегодня нужно учить сту­дентов университета не просто и не столько индивидуальным «компетентностям высшего уровня», но и таким социальным ти­пам компетентности, как проектирование, программирование, изыскание, мониторинг, экспертиза, авторский надзор, наконец, управление и организация.

В.В. Гузеев видит основную проблему, сдерживающую распространение проект­ного обучения, в трудности сопряжения проектных зада­ний с требованиями образовательных стандартов. Практически не удается сформулировать проектные задания так, чтобы стан­дартные знания, умения и навыки нашли свое место (точнее – чтобы в них возникла необходимость) при выполнении ученика­ми этих заданий. Поэтому задачи разработки системы проектных заданий, охватывающих весь образовательный стандарт, вскоре встанут в повестку дня.

Проектное обучение хорошо укладывается в парадигму лич­ностно-ориентированной педагогики, так как при работе над про­ектом каждый ученик может найти дело, наиболее соответствую­щее его интересам и возможностям [14].

Д. Жак указывает, что спектр задач, решае­мый при выполнении проекта, значительно отличается и более многообразен, чем при любой другой форме образовательной ра­боты. Эти отличия имеются не только между различными проек­тами и людьми, ими занимающимися, но изменения часто возни­кают в процессе работы над проектом, и некоторые задачи необ­ходимо определять заново. Следующий список целей, получен­ный в результате изучения работы над проектами в Великобрита­нии, может стать отправной точкой для дискуссии на тему: «Что могли бы студенты продемонстрировать, какие навыки развить, работая над проектом?».

Проекты охватывают огромное количество задач. Их можно, как считает Д.Жак, разделить их на два типа.

К первому типу можно отнести проекты, которые занимают­ся решением определенной проблемы и имеют практический ха­рактер. Студенты должны предоставить доклад со своими резуль­татами или чертеж работающего устройства.

Задачи проектов второго типа определены менее четко. Сту­денты должны либо изучить какой-то материал, либо делать оп­ределенные упражнения для достижения какой-либо цели.

Если более детально посмотреть на эти два типа задач, то мож­но обнаружить несколько новых идей, касающихся организации процесса руководства проектами, и то, что мы пытаемся оцени­вать в проектах станет более очевидным.

Задачи проектов второго типа могут быть разделены на сле­дующие группы:

а) *Индивидуальные навыки:*

* определять задачи, которыми стоит заниматься;
* формировать независимые суждения;
* развивать личный интерес и углуб­лять знания в определенной области;
* приобретать навыки самоорганиза­ции;
* развивать практические навыки;
* создавать что-либо свое;
* делать то, что имеет практическое применение;
* делать что-либо уникальное;
* развивать способность справляться с новыми проблемами;
* собирать и анализировать незнако­мую информацию;
* изучать и внедрять в практику стра­тегии разрешения проблем (алгорит­мы решения задач);
* учиться анализировать и оценивать чужую работу;
* научиться более активно учиться;
* развивать в себе инициативность.

б) *Междисциплинарные навыки:*

* «выходить» за пределы одной кафедры;
* интегрировать знания, получаемые из различных источников;
* научиться воспринимать факты, точки зрения и ситуации в незнако­мых ракурсах;
* учиться быть готовым к противоре­чивым, спорным утверждениям.

*в) Навыки работы в группах:*

* учиться работать в группах;
* учиться возглавлять команду и ор­ганизовывать проведение встреч;
* участвовать в процессе принятия ре­шений;
* приобретать навыки сотрудничества;
* развивать чувство такта и диплома­тичность;
* руководить людьми и направлять их деятельность.

*г) Работа с личным самосознанием:*

* изучать собственные сильные и сла­бые стороны;
* получать чувство удовлетворения от проделанной работы;
* давать реальную оценку своим воз­можностям по отношению к постав­ленной задаче;
* добиваться чувства автономии и свободы в процессе обучения.

*д) Навыки общения:*

* выносить свою работу на обсужде­ние в ясной и эффективной форме (письменно или устно);
* совершенствовать навыки убедите­льной, логически построенной аргу­ментации;
* развивать навыки восприятия ин­формации на слух и постановки во­просов в процессе выбора и усвоения информации;
* учиться писать понятный отчет о проделанной работе.

Кроме вышеназванных, студенты в процессе работы над про­ектом будут ставить и решать свои собственные, более специфи­ческие задачи. На некоторые из навыков, такие, как умение со­бирать и анализировать информацию и писать связанный отчет, следует обратить внимание студентов еще до того, как они пона­добятся [14].

Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон, известные в ряде стран исследователи кооперативного обучения, отмечают следующие важные черты, которые характеризуют групповые учебные проекты, которые они называют коо­перативными, и отличают их от нефор­мальных малых групп:

* + Зависимость участников от группы как целого способствует успешному завершению задачи.
  + Учитывая индивидуальность навыков, перед участниками можно ставить разные задачи, чтобы добиться вклада в группо­вой проект.
  + Содержание учебной задачи может оказаться более слож­ным, и тогда группы могут собираться внеурочно, а не только по расписанию.
  + Требуемые социальные навыки намного шире, чем просто слушание и запоминание. Здесь есть место для создания и полу­чения положительной обратной связи, а также для формирова­ния навыков критики группового процесса как целого.

Преподаватели выступают в роли соучеников или мастер-уче­ников, помогая группам удерживать направление и предостав­ляя ресурсы для выполнения групповых заданий [14].

Авторы выделяют пять главных составляющих, свидетельствующих в пользу кооперативных групп.

* 1. Позитивная взаимозависимость. Студенты должны знать, что группа не сумеет справиться с задачей без вклада со стороны каждого ее члена. Позитивная взаимозависимость озна­чает, что студенты, играя различные роли и выполняя различные задания, должны при реализации общей цели зависеть друг от друга. Преподавателям нужно подкреплять эту связь ясными групповыми инструкциями и групповыми вознаграждениями. Когда позитивная взаимозависимость действует, то студенты делятся совместными ресурсами, оказывают друг другу поддержку и радуются общим успехам.
  2. Индивидуальная ответственность. Каждый студент дол­жен нести ответственность за личный вклад в групповой проект. Преподаватели заботятся о том, чтобы выстроить главные указа­ния для различных составных частей кооперативного проекта, назначить конкретные задания и сроки исполнения, обеспечить индивидуальную ответственность за групповые дела. Хотя в груп­пах формируется свое самосознание и свои способы подкрепления индивидуальной ответственности (и мы желаем поощрить эти инициативы студентов), иногда преподаватель должен помочь в организации надлежащих последствий, чтобы никто не мог «про­ехаться» за счет работы других. Эта обеспокоенность реальная. Ради решения этой проблемы преподаватели каждые две недели предлагают заполнить анкеты самооценки, где студенты дают ха­рактеристику себе и остальным за вклад в общий проект. Для оценивания своей собственной работы, задают, например, такие вопросы: «Что конкретно я внес в этот кооперативный проект в его исследовательской, описательной и организационной части?» или «Справедливой ли была доля выполненной мной нагрузки?». Тщательно работая со структурой группы и инструментами оцен­ки, строго распределяя индивидуальные роли и задачи, удается создать среду, где студенты быстро приходят к пониманию того, что для успеха группы нужно каждому стараться изо всех сил. Если же этого не происходит, то всегда может вмешать­ся преподаватель и выступить в качестве модератора.
  3. Взаимодействия лицом к лицу. Огромным преимущест­вом подобного взаимодействия является процесс уяснения, ко­торый происходит, когда студенты рассказывают о своих подхо­дах в решении задач и достижении целей. Обсуждение позволя­ет студентам разрешать возможные трудности. Группа получает ценную обратную связь и оказывает помощь проблемным сту­дентам. Каждый студент должен иметь равную возможность воспользоваться вниманием группы в качестве форм проявле­ния индивидуального мышления и подкрепления позитивной обстановки при взаимодействии лицом к лицу. Другая важная грань этих взаимодействий состоит в обеспечении членов груп­пы возможностью поддержки и ободрения друг друга, обеспечи­вая при этом и ответственность каждого. Преподаватели, высту­пая ролевой моделью, определенным образом формулируют воп­росы на уроке, а также поддерживают студентов при уяснении ими причин своих тревог.
  4. Межличностные навыки в малых группах. Изначально у студентов имеются не все необходимые навы­ки групповой интеракции. Полезно давать им письменные ука­зания, а также моделировать различные социальные навыки в собственном преподавании. Для осознания того, что именно они являются центром учебного процесса, студентам не­обходимо некоторое время, потому что они привыкли считать преподавателя подлинным источником познаний. Студентам надо учиться опираться друг на друга, поддерживать участие сверстников, и при этом не соглашаться и не «ставить на мес­то», а активно слушать друг друга и предоставлять каждому возможность полновесного участия. Многие преподаватели, при­меняющие кооперативные стратегии, специально помещают в учебные программы задачи по формированию у студентов хоро­ших межличностных навыков.
  5. Групповая работа. Группам требуется, наконец, количест­венная характеристика успехов и неудач, чтобы научиться оцени­вать то, что они делали хорошо, а что – не столь хорошо. После недели, проведенной студентами в совместной работе в группе, преподавателям можно собрать всех и задать некоторые вопросы по оценке работы группы. Это позволяет группе отрефлектировать свое взаимодействие. Для этого на занятии группе предо­ставляют время, чтобы ответить на такие вопросы: «Какие инди­видуальные дела стали полезным вкладом, а какие нет?», «Что надо нам изменить, чтобы улучшить работу в предстоящие неде­ли?» либо «Каждый ли в полной мере вносит свой вклад в работу группы?» Работа преподавателей заключается в наблю­дении за групповыми взаимодействиями и вмешательстве в эти взаимодействия, если становится ясно, что студенты самостоятель­но выхода не найдут [там же].

Значительным преимуществом применения кооперативных проектов является то, что они способны создать атмосферу большей духовной общности в отличие от традиционных подходов, при ко­торых студенты часто оказываются в конкурентной борьбе за обла­дание недостаточными ресурсами (например, хорошими оценка­ми).

Как пишет Кеннет Браффи: «Кооперативное обучение ставит выше планку сообразитель­ности и изобретательности, о которых многие студенты в себе и не подозревали. И обучает оно эффективной взаимозависимости в мире, который в наше время требует более высокой кооперации и адаптивности, чем прежде» [35, с. 47].

Оценивая проектную технологию, исследователи особо отмечают изменение функций как обучаемого, так и обучающего. Обучаемый выступает не объек­том, а полноправным субъектом процесса обучения, поскольку для разработки проекта недостаточно действий по известному ал­горитму, необходимо проявлять инициативу в поиске, освоении и применении новых знаний.

Реализация метода проектов предполагает и существенное из­менение роли обучающего. Преподаватель из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельно­сти, ориентируя ее на приоритет исследовательского, поискового, творческого характера. Переход от исполнительского к управлен­ческому типу деятельности предполагает постоянное рефлексиро­вание норм, их совершенствование и реконструкцию деятельно­сти на основе результатов рефлексии. Следовательно, необходи­ма подготовка преподавателей для осуществления проектной дея­тельности, которая учитывает не только использование научных знаний из области методологии, психологии, педагогики, но и владение процедурой проектирования своей собственной деятель­ности, организации ее на рефлексивной основе, умения решать каждую педагогическую задачу и ситуацию общения как уника­льную, создавать условия для развития индивидуальности обу­чаемых и т.д. [14].

Таким образом, те образовательные задачи, которые можно решать с помощью метода учебных проектов, присущие ему технологические особенности делают его ведущей образовательной технологией XXI века.

**Вопрос 3.** В настоящее время существует множество классификаций проектов. По одной из таких классификаций английские специалисты в области методики преподавания языков Т. Блур и М. Сент-Джон различают три вида проектов:

1. Групповой проект, в котором исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы.

2. Мини-исследование, состоящее в проведении индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью.

3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий выборочное чтение по интересующей студента теме и подходящий для индивидуальной работы [цит. по 12, с.76].

Исследователи считают последний тип самым легким для практического использования и потому самым популярным. Однако описанная ими структура такого проекта показывает, что он предполагает развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой: просмотрового и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами.

Проекты, выполняемые в рамках образовательного процесса, можно классифицировать по нескольким основаниям.

По типу продукта, являющегося результатом проектной деятельности, проекты можно разделить на технологические, исследовательские, продуктивные, сетевые, сервисные, комплексные.

Проекты, основанные на доминирующей деятельности учащихся, подразделяются на практико-ориентированные, творческие, ролевые, информационные.

По продолжительности проекты бывают: мини-проекты, краткосрочные, недельные, долгосрочные.

В.Д. Симоненко классифицирует проекты по их со­держанию:

* интеллектуальные (вносящие изменения в существующие конструкции, способы, программы для ЭВМ, дизайн интерьера, любых изделии, при этом особые надежды связываются с присущим молодым неожидан­ным, нестандартным взглядом на существующее положение вещей);
* материальные (подразумевается изготовление инструментов, приспособлений, наглядных пособий, средств малой механизации и автоматизации, изделия художественно-прикладного и технического творче­ства учащихся);
* экологические (осуществление экспертной оценки воздушно-газовой среды, состояния водоемов и почв, распространение эрозии и облесения; изучение возможности сбора и использования вторичного сы­рья, регенерации различных пластполимеров, применение этих материалов для изготовления объектов труда учащихся);
* сервисные (накопление, подбор, оформление и представлебние информации);
* комплексные, включающие интеллектуальные, материальные, экологические и сервисные составляю­щие [29].

Е.С. Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата» [19].

В трудах автора мы видим наиболее проработанную типологию проектов в соответствии с их признаками:

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знаний) или межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов (среди участников одной школы класса, города, преподавания региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

В соответствии с первым признаком Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов:

*Исследовательские.* Данный тип требует хорошо продуманную систему проекта, четко сформулированные перед началом выполнения проекта цели, заинтересованность каждого участника проекта, социальную значимость, продуманные методы экспериментальных и опытных работ, методы обработки результатов.

*Творческие.* Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и развивается, подчиняясь принятой самими учащимися схеме. Однако прежде чем начать разработку такого проекта, следует заранее договориться о желаемых, планируемых результатах. Это могут быть сочинения, стенгазеты, видеофильмы и т.д.

*Ролево-игровые.* В таких проектах также структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Каждый участник выбирает для себя определенную роль, обусловленную характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи, герои, имитирующие социальные и деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результаты подобных проектов могут быть обговорены заранее, а могут вырисовываться ближе к концу работы.

*Практико-ориентированные.* Такой тип отличает четко обозначенная с самого начала цель деятельности участников проекта, которая, в свою очередь, должна быть ориентирована на социальные интересы самих участников. Результатом работы могут быть газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, программа действий, проект закона и т.д. Проект подобного рода требует хорошо продуманную структуру, возможно, даже сценарий всей деятельности его участников, определяющий функции каждого, участие каждого в обработке и оформлении иноязычной информации. Во время работы над такими проектами особенно важна хорошая организация обсуждения, корректировки, презентации полученных результатов и возможных способов иностранных применения их на практике.

Согласно второму признаку проекты могут быть:

*Монопроекты.* Данные проекты лучше проводить по наиболее сложным темам, связанным со страноведческой, социальной тематикой. Они требуют четкой структуризации, лучше с поурочным планированием, с четким обозначением конечных целей и задач, а также знаний, умений, приобретаемых учениками в ходе разработки проекта. Заранее обозначается и форма.

*Межпредметные проекты.* Такого рода проекты выполняются во внеурочное время. Они могут объединять как несколько предметов, так и решать достаточно сложные проблемы, например, проблемы сохранения окружающей среды, исследования творчества писателей, работающих в одном жанре и т.д. Такие проекты требуют четкой координации работы всех учителей-предметников, хорошо проработанные формы промежуточного контроля и итоговой презентации.

По третьему признаку – характеру координации – проекты могут быть:

*С открытой координацией.* В таких проектах координатор (педагог) непосредственно участвует в работе, организуя и направляя её, а также координируя деятельность всех участников.

*Со скрытой координацией.* Учитель не вмешивается в работу над проектом, но, изучая дневники и отчеты учеников, беседуя с членами группы, он внимательно наблюдает за процессом и может выступить в роли советчика или помощника.

По характеристике контактов проекты бывают:

*Внутренние или региональные* (в пределах классов одной школы, школ, округов, города).

*Международные.* Они могут иметь место при школьных обменах. Кроме этого, возможность разрабатывать международные проекты совместно с учащимися разных стран и континентов представляют учителю современные информационные технологии. Такие проекты появились сравнительно недавно и называются телекоммуникационными проектами.

*Телекоммуникационные.* Познавательная совместная творческая или познавательная игровая деятельность учащихся, партнеров, находящихся на значительном расстоянии друг от друга, основанная на компьютерной телекоммуникации и имеющая общую цель-исследование какой-либо проблемы при помощи согласованных методов, способов деятельности, направленных на презентации, кот достижение общего результата.

Участие в телекоммуникационном проекте помогает ученику включиться в определенные среды: информационные, социальные, языковые; способствует формированию глобального мышления, осознанию себя гражданином мира, прививает чувство социальной ответственности, расширяет кругозор ученика, включает в полилог культур, помогает высказать свое отношение к проблеме, помня о правилах написания письма, доклада, одновременно ознакомиться с точкой зрения людей, живущих в других географических условиях, имеющих другое вероисповедание и национальные традиции, быть может, по-другому взглянуть на свой мир, толерантно отнестись к точке зрения партнера по проекту.

В таблице 1 представлен анализ отдельных типов проек­тов с точки зрения особенностей их структуры и планируемых ре­зультатов. Однако, как отмечают А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская [14], в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, но к ор­ганизации любого из них предъявляется целый ряд обязательных требований, первейшим из которых выступает наличие пробле­мы, актуальной и значимой для обучающихся. При этом (поскольку познавательные мотивы на каждой ступени обучения имеют оп­ределенную направленность: на содержание, способы деятельно­сти, приобретение новых знаний, оценку, благополучие и т. д.) важно знать ведущие мотивы учения на каждой ступени обуче­ния и их преемственную взаимосвязь.

Несмотря на отмеченные выше различия в типологиях, не подвергается со­мнению тот факт, что проектное обучение стимулирует истинное учение самих студентов, поскольку оно:

* + личностно ориентировано;
  + использует множество дидактических подходов;
  + самомотивируемо, что означает возрастание интереса и во­влеченности в работу по мере ее выполнения;
  + поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффек­тивной и психомоторной областях на всех уровнях;
  + позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле;
  + приносит удовлетворение студентам, видящим продукт свое­го труда [5].

Таблица 1

**Характеристика некоторых видов проектов**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Типологиче­ский признак | Тип проекта | Особенности  структуры | Планируемый  результат |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Доминирую­щая деятель­ность | Исследователь­ский | Аналогична структуре научно­го исследования | Оформление ре­зультатов, фор­мулирование выводов, обо­значение новых проблем |
|  | Творческий | Только намечает­ся и развивается, подчиняясь жан­ру конечного ре­зультата | Газета, сочине­ние, фильм, спектакль, праздник и т.д. |
|  | Ролевой (игро­вой) | Остается откры­той | Вырисовывает­ся к концу про­екта |
|  | Ознакомительно-ориентиро- вочный (инфор­мационный) | Хорошо продума­на, отражает цели и задачи проекта, источники и обра­ботку информа­ции, результаты и их презентацию | Публикация, сообщение, до­клад.  (Может быть модулем иссле­довательского проекта) |
|  | Практико-ори-  ентированный  (прикладной) | Тщательно проду­манная, напри­мер, в виде сцена­рия деятельности участников (с четким определе­нием их функций) | Программа или документ, обя­зательно ориен­тированные на социальные ин­тересы участни­ков проекта |
| Предметно-со-­  держательная  область | Монопроекты | Тщательная струк­туризация с обо­значением не то­лько целей и задач проекта, но и тех знаний, умений, которые обучаемые предположительно должны приобре­сти в результате | Усвоение наи­более сложного раздела или темы |
|  | Межпредмет­ные и надпредметные | Четкая структура с явной или скрытой коорди­нацией и опреде­лением формы промежуточных и итоговых презен­таций | Решение проб­лемы, значи­мой для всех участников проекта |

**Вопрос 4.** Одной из разновидностей проектов являются проекты междисциплинарные, к сущностным признакам которых относятся междисциплинарность проблемы, поставленной перед проектантом, направленность на получение новых выводов или создание нового когнитивного продукта, недостижимого в рамках изолированных дисциплин, владение методологией проведения междисциплинарного исследования, продолжительность периода работы с объектом познания, необходимость синтеза множества методов проведения исследования и подходов к интерпретации информации. К разновидностям междисциплинарного проекта Е.Т. Титовец относит:

1. *Квалиметрический* (диагностический): предлагается новая модель измерения показателей изучаемого объекта с привлечением квалиметрических методов.
2. *Классификационный*: предлагается новая классификация или типология изучаемого феномена, который является предметом исследования различных наук.
3. *Математический*: переводятся знания об объекте на математический уровень описания, выражая формулой динамические закономерности.
4. *Методологический*: обнаруживается научное обоснование изучаемого процесса, которое содержит принципы или методы других наук (философии, кибернетики, синергетики, биологии, социологии и т.д.)
5. *Управленческий*: предлагаются критерии и алгоритм выбора решения из спектра возможных (в зависимости от заданных условий).
6. *Инструментальный:* предлагается новый инструментарий решения проблемы, обеспечивающий достижение цели при более низкой цене результата (заимствуются способы решения проблем из других наук).
7. *Концептуальный:* предлагается новое видение феномена с учетом совмещенного ракурса из разных дисциплин [32].

Анализ отечественного и зарубежного опыта организации работы студентов в рамках междисциплинарных проектов позволяет выявить следующие пока еще не решенные проблемы использования данного метода в образовательном процессе:

– формулировка тем для междисциплинарных проектов зачастую не позволяет обучаемым раскрыть полноценно свой творческий потенциал при их выполнении;

– в современных междисциплинарных проектах недостаточно внимания уделяется начальному этапу организации проектной деятельности студентов – сбору исходных данных, работе с первоисточниками и их анализу, что приводит к поверхностному обучению, мешает развитию критического мышления, основанного на доказательном исследовании;

– цель проекта сводится к стимулированию активного участия всех членов группы в общем или индивидуальном учебном проекте, оставляя за скобками перспективу получения системного эффекта взаимодействия участников учебного процесса, их герменевтического диалога и взаимообогащения;

– критерии оценки результатов учебной деятельности студентов, выполняющих междисциплинарный проект, остаются недостаточно разработанными, что затрудняет использование проектов на регулярной основе и делает их лишь вспомогательным средством активизации учения или самостоятельной работы студентов.

В целях преодоления выше описанных проблем в организации проектного обучения была разработана методика реализации междисциплинарных проектов в учебном процессе вуза, включающая принципы формулирования тем междисциплинарных проектов, критерии оценки их выполнения, а также методы управления познавательной активностью студентов в процессе работы над проектом. Рассмотрим их подробнее.

При разработке принципов формулирования тем междисциплинарных проектов мы руководствовались

а) основными трудностями в междисциплинарной интеграции знаний, которые выделяются теорией моделирования сложных систем, поскольку междисциплинарный проект и представляет собой упрощенную модель сложной системы, фиксирующей связи между разными предметными областями и, соответственно, разными гранями одного и того же объекта;

б) психологическими представлениями о генезисе междисциплинарной деятельности.

Принципы отбора содержания и формулирования тем междисциплинарных проектов включают следующие.

1. *Принцип масштабного соответствия проблемы и предметных областей.* В соответствии с теорией моделирования сложных систем некоторые предметные области являются неактуальными для решения поставленной задачи в силу того, что связи, изучаемое такими предметными областями, не соответствуют масштабу заявленной проблемы. Иными словами, масштаб отражения связей недостаточен для решения задачи данного уровня обобщения. Следовательно, проблема проекта должна соответствовать потенциалу предметных областей в ее решении.
2. *Принцип сохранения семантической неоднородности.* Другая трудность в междисциплинарной интеграции знаний состоит в том, что понятия могут искажать свое значение, когда они включаются в контекст чужой для них области и там есть схожие по своей форме понятия. В этом случае проект из междисциплинарного превращается во внутридисциплинарный, и вероятность получения нового когнитивного продукта падает. Чтобы избежать проблемы редукции содержания понятия к языку наблюдателя другого уровня, следует формулировать тему проекта так, чтобы сохранялся исходный контекст понятия.
3. *Принцип нарастающего опосредования.* Показателем динамики междисциплинарной деятельности студента лежит укрупнение причинно-следственной связи и связи по подобию (т.е. восхождение к метапричине, попытка посмотреть на систему как на часть системы более крупного порядка). В связи с этим предлагаемые студентам проекты должны включать все большую отдаленность между гранями изучаемого объекта. Так тема проекта «Взаимосвязь типа производственных отношения и образовательного идеала» должна предшествовать проекту, посвященному взаимосвязи типа производственных отношений и методов обучения, так как методы обучения семантически дальше от экономической предметной области, чем образовательный идеал, и требуют от студента дополнительной мыслительной операции для решения проблемы – поиска посредника (образовательного идеала как метасистемы, к которой относятся методы обучения, и в то же время системы, которая взаимодействует с типом производственных отношений).
4. *Принцип маскировки средства решения.* Генезис междисциплинарной деятельности происходит в сторону увеличения степени автономии обучаемого в связеобразовании. Поэтому, в отличие от формулировки курсовых, дипломных работ, где в названии четко указывается средство решения проблемы, междисциплинарный проект предполагает право выбора метода проведения исследования, способа решения проблемы, подхода к интерпретации литературных источников и т.д. Если в формулировке темы проекта заранее задается средство решения проблемы, образовательная ценность проекта значительно снижается, так как блокируется самостоятельный поиск междисциплинарных связей со стороны обучаемого [32].

К критериям выполнения междисциплинарного проекта отнесены следующие:

* Удачный выбор в другой учебной дисциплине тех законов, сведений, которые объясняют то или иное решение в профессиональной практике.
* Постановка вопроса, требующего обращения к его метасистеме, изучаемой другой дисциплиной.
* Нахождение в чужой предметной области фактора (факторов), влияющего на функционирование объектов, изучаемых профильной дисциплиной, анализ недостатков и перспектив их развития исходя из анализа их отношений с метасистемой.
* Апелляция к реальным случаям из профессиональной практики, индивидуального жизненного опыта, на примере которого иллюстрируется междисциплинарная проблема.
* Обнаружение понятий, которые принадлежат разным дисциплинам и, соответственно, имеют разное звучание, но, по сути, описывают один и тот же феномен [там же].

Практика работы со студентами показывает, что знание критериев оценки междисциплинарных проектов служит ориентировочной основой для самостоятельной работы над проектом, нацеливая проектантов на тот или иной способ достижения статуса междисциплинарности в выполняемом ими исследовании. Однако одна лишь осведомленность о критериях оценивания не является гарантом успешного выполнения ими проекта и требует дополнительных мер координации работой студентов со стороны преподавателя.

С целью такой координации нами использовался метод комментирующего связеобразования. Он заключался в том, что студент читал вслух первичное обоснование своего проекта, объясняя слушателям, какую связь он обнаруживает между концептами или какой метод он переносит из одной дисциплины в другую, почему он выбирает данную проблему для анализа и т.д. (что удалось синтезировать с чем и каким способом). На основании такого комментирования слушатели делали вывод о том, насколько отвечает проект требованиям, предъявляемым к междисциплинарным проектам, а также приобщались к методологии междисциплинарного мышления. Такая практика коллективной рефлексии была особенна полезна для студентов, изначально не проявлявших самостоятельность мышления, так как она позволяла им увидеть и проанализировать то, как «рождается» продукт междисциплинарного творчества. На начальных этапах обучения высока роль преподавателя в предъявлении подсказок студентам при комментировании.

Несмотря на обнаруженную динамику в показателях готовности решать комплексные профессиональные проблемы, разработанная методика проектного обучения все еще содержит векторы своей модернизации и требует дальнейших уточнений. Одной из перспектив совершенствования проектного обучения является разработка теоретических основ организации проектной деятельности открытого типа, при которой студенты формулируют темы междисциплинарных проектов самостоятельно, с опорой на существующие противоречия в сфере их профессиональной деятельности.

**Вопрос 5.** Работа над проектом – процесс достаточно сложный. Чтобы достичь максимальной эффективности проектной работы необходимо четко спланировать все этапы выполнения проекта.

Различные источники по-разному классифицируют этапы работы над учебным проектом.

Л.Л. Розанов выделяет следующие этапы проектной деятельности:

1. Организационно-подготовительный (выбор темы; определение задач проекта; поиск проблемы; составление предварительного плана; определение участников, методов, приемов исследования; овладение терминологией).

2. Поисково-исследовательский (разработка программы исследования; сбор и изучение необходимой информации; непосредственное исследование на основе применения методов наблюдения, эксперимента, анализа и синтеза).

3. Отчетно-оформительский (составление названия исследовательского проекта; изложение проекта).

4. Информационно-презентативный (защита проекта; самооценка и оценка проектов) [24].

В.В. Николина предлагает следующие этапы работы над проектом:

1. Ценностно-ориентированный (осознание мотива и цели деятельности, определение замысла проекта).

2. Конструктивный (собственно проектирование).

3. Оценочно-рефлексивный (самооценка деятельности).

4. Презентативный (защита проекта) [15].

Е.С. Полат рассматривает следующие этапы разработки структуры проекта и его проведения.

1. Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов.

4. Работа в группах над поиском результатов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих.

6. Выявление новых проблем [19].

В зарубежной методической литературе также можно встретить различные определения этапов проектной деятельности.

Д.Л. Фрайд-Бус описывает три этапа работы над проектом:

1. Планирование.

2. Реализация проекта.

3. Создание конечного продукта [36].

Н.Ю. Пахомова выделяет следующие этапы работы над проектом:

1. Погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществление деятельности.
4. Презентация результатов [18].

В.В. Гузеев отмечает, что последовательность этапов в работе над проектом несколько отличается в европейском и американском вариантах. В амери­канском варианте она следующая:

* Постановка цели: выявление проблемы, противоречия; фор­мулировка задач.
* Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов.
* Самообразование и актуализация знаний при консультатив­ной помощи учителя.
* Продумывание хода деятельности, распределение обязанно­стей.
* Исследование: решение отдельных задач, компоновка и так далее.
* Обобщение результатов, выводы.
* Анализ успехов и ошибок.
* Коррекция или переход к новому проекту.

Работа над проектом в европейском варианте в полной форме проходит шесть стадий:

* Подготовка.
* Планирование.
* Исследование.
* Результаты и/или выводы.
* Представление или отчет.
* Оценка результатов и процесса.

В целом при работе над проектом учитель:

* помогает ученикам в поиске источников, способных помочь им в работе над проектом;
* сам является источником информации;
* координирует весь процесс;
* поддерживает и поощряет учеников;
* поддерживает непрерывную обратную связь, чтобы помо­гать продвижению учеников в работе над проектом [14].

По мнению А.В. Хуторского образовательный проект имеет структурную основу, которая отражается в его положении, или программе.

* Название проекта.
* Цитата, лозунг или иная форма представления проекта.
* Общая характеристика проекта.
* Идея проекта.
* Цели и задачи проекта.
* Участники проекта.
* Условия регистрации в проекте.
* Сроки реализации проекта.
* Этапы проведения проекта.
* Условия участия в проекте (организационные, технические, другие).
* Особенности проведения проекта, виды деятельности участ­ников.
* Формы взаимодействия организаторов проекта с его участ­никами и другими субъектами.
* Критерии оценки работ отдельных участников, всего проекта.
* Диагностическая и оценочная группа.
* Результаты проекта, их оценка. Призы и награды.
* Возможное продолжение и развитие проекта.
* Авторы, координаторы, администраторы, организаторы проекта.

Название, количество, последовательность, содержание и стиль структурных элементов проекта формулируются на основе конк­ретных целей и задач. [33, с. 339].

Последовательность работы над проектом по В.В. Гузееву [5, с. 196-197] представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Последовательность работы над проектом**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Стадия**  **работы над проектом** | **Содержание работы** | **Деятельность**  **обучающихся** | **Деятельность**  **педагога** |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Подготовка | Определение темы и целей проекта | Обсуждают предмет с педагогом и получают при необходимости дополнительную информацию. Устанавливают цели | Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивируетобучающихся. Помогает в постановке целей |
| Планирование | а) Определение источников информации.  б) Определение способов сбора и анализа информации.  в) Определение способа представления результатов (формы отчета).  г) Установление процедур и критериев оценки результатов и процесса.  д) Распределение задач (обязанностей) между членами команды. | Вырабатывают план действий. Формулируют задачи | Предлагает идеи, высказывает предположения |
| Исследование | Сбор информации, решение промежуточных задач. Основные инструменты, интервью, опросы, наблюдения, эксперименты | Выполняют исследование, решая промежуточные задачи | Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью |
| Результаты и/или выводы | Анализ информации. Формулирование выводов | Анализируют информацию | Наблюдает, советует |
| Представление или отчёт | Возможные формы представления результатов (отчёта): устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчёт | Отчитываются, обсуждают | Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника |
| Оценка результатов и процесса |  | Участвуют в оценке путём коллективного обсуждения и самооценок | Оценивает усилия участников проекта, креативность, качество использования источников, неиспользованные возможности, потенциал продолжения, качество отчёта |

Анализ работ таких авторов как И.Л. Бим, Н.Ю. Пахомова, Н.П. Сибирская, И.Д. Чечель позволил выделить их общие взгляды на последовательность выполнения учебных проектов. Работа над проектом включает четыре этапа.

**1. Планирование**

Планирование работы над проектом начинается с его коллективного обсуждения. Это, прежде всего обмен мнениями и согласованиями интересов студентов, выдвижение первичных идей на основе уже имеющихся знаний и разрешения спорных вопросов. Затем предложенные темы проектов выносится на обсуждение.

Цели первичного обмена мнениями:

* Стимулирование потока идей.

Для стимулирования потока идей актуален метод мозговой атаки. Педагогу следует по возможности воздержаться от комментариев, записывать на доске идеи, направление работы по мере их высказывания, а также выдвигаемые учащимися возражения.

* Определение общего направления исследовательской работы.

Когда определены все возможные направления исследований, педагог предлагает студентам высказать свое отношение каждому. Затем педагог:

* выделяет наиболее удачные;
* определяет сроки, необходимые для получения конечных результатов;
* помогает сформулировать 5-6 связанных друг с другом подтем;
* продумывает вариант объединения выделенных подтем в единый проект для группы и т. д.

Каждый участник проекта выбирает подтему для будущего исследования. Таким образом, формируются группы, работающие по одной подтеме. Задача преподавателя на данном этапе – проследить, чтобы в каждой создающейся группе работали студенты с различным уровнем знаний, творческим потенциалом, с различными склонностями и интересами.

Далее студенты совместно с педагогом выявляют потенциальные возможности каждого (коммуникативные, публицистические, организаторские, и т. д.). Педагогу следует построить работу так, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание окружающих. Можно также выбрать консультантов, которые будут помогать исследовательским группам в решении тех или иных задач на тех или иных этапах работы [18, с. 42].

**2. Аналитический этап**

Этот этап самостоятельного проведения исследования, получения и анализа информации, во время которого каждый участник проекта:

* уточняет и формулирует собственную задачу, исходя из цели проекта в целом и задачи своей группы в частности;
* ищет и собирает информацию, учитывая: собственный опыт; результат обмена информацией с другими участниками проекта, преподавателями, консультантами и т.д.; сведения, полученные из специальной литературы, Интернета и т.д.;
* анализирует и интерпретирует полученные данные.

На этом же этапе членам группы необходимо договориться о распределении работы и формах контроля работы над проектом. Каждый студент может вести «индивидуальный журнал», в котором он будет записывать ход работы. Можно вести общий журнал для всех участников проекта. Это поможет педагогу (да и самому студенту) оценить индивидуальный вклад каждого в работу над проектом, а также облегчить контроль [3, с. 11].

Последовательность работы на данном этапе следующая:

*Уточнение и формулировка задач.* Правильная формулировка задачи проекта (т.е. проблемы, которую предстоит решить) предопределяет результативность работы группы. Здесь необходима помощь преподавателя. Сначала члены каждой группы обмениваются уже имеющимися знаниями по выбранному ими направления работы, а также соображениями о том, что ещё, на их взгляд, необходимо узнать, исследовать, понять. Затем педагог при помощи проблемных вопросов подводит студентов к формулировке задачи. Если они априорно знают решение поставленной проблемы и легко отвечают на вопросы преподавателя, значит, задачи для группы поставлены не правильно, так как не отвечают основной цели проекта – обучению навыкам самостоятельной работы и исследовательской деятельности.

Во время работы над проектом необходимо, чтобы каждая группа и каждый её член чётко понимали свою собственную задачу, поэтому рекомендуется оформить стенд, на котором были бы вывешены: общие темы проекта, задачи каждой группы, списки членов групп, консультантов, ответственных и т.д. Такой стенд способствует также осознанию каждым участником проектной группы ответственности за выполняемую работу перед остальными участниками проекта [там же, с. 11].

*Поиск и сбор информации.* Прежде всего, учащимся необходимо определить, где и какие данные им предстоит найти. Затем начинается непосредственно сбор данных и отбор необходимой информации. Этот процесс может осуществляться различными способами, выбор которых зависит от времени, отведённого на данный этап, материальной базы и наличия консультантов. Студенты с помощью преподавателя выбирают способ сбора информации: наблюдение, анкетирование, социологический опрос, интервьюирование, проведение экспериментов, работ со средствами массовой информации, с литературой. Задача педагога – обеспечить, по мере необходимости, консультации по методике проведения такого вида работы. На данном этапе студенты совершенствуют навыки поиска информации, её сравнения, классификации, установления связей и проведения аналогий, анализа и синтеза, работы в группе, координации разных точек зрения посредством:

* личных наблюдений и экспериментирования;
* общения с другими людьми (встречи, интервьюирование, опросы);
* работы с литературой и средствами массовой информации (в том числе через Интернет).

Преподаватель играет роль активного наблюдателя: следит за ходом исследований, его соответствием цели и задачам проекта; оказывает группам необходимую помощь, не допуская пассивности отдельных участников; обобщает промежуточные результаты исследования для подведения итогов на конечном этапе [там же, с. 12].

*Обработка полученной информации.* Необходимое условие успешной работы с информацией – ясное понимание каждым участником проекта цели работы и критериев отбора информации. Задача педагога – помочь группе определить эти критерии. Обработка полученной информации – это, прежде всего её понимание, сравнение, отбор наиболее значимой для выполнения поставленной задачи. Студентам потребуются умения интерпретировать факты, делать выводы, формировать собственные суждения. Именно этот этап наиболее труден для обучающихся, особенно если они привыкли находить в книгах готовые ответы на все вопросы педагога [там же, с. 14].

**3. Этап обобщения информации**

На этом этапе осуществляются структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков.

Студенты:

* систематизируют полученные данные;
* объединяют в единое целое полученную каждой группой информацию;
* выстраивают общую логическую схему выводов для подведения итогов. (Это могут быть: рефераты, доклады, проведение конференций, показ видеофильмов, спектаклей; презентация в интернете и т.д.).

Преподавателю необходимо проследить, чтобы студенты обменивались знаниями и умениями, полученными в процессе различных видов работ с информацией (анкетирование и обработка полученных знаний, проведение социологического опроса, интервьюирование, экспериментальная работа и т.д.). Все необходимые мероприятия данного этапа должны быть направлены на обобщение информации, выводов и идей каждой группы. Студенты должны знать порядок, формы и общепринятые нормы представления полученной информации (правильное составление конспекта, резюме, реферата, порядок выступления на конференции и т.д.). И на этом этапе педагогу необходимо предоставить студентам максимальную самостоятельность выбора форм представления результатов проекта, поддерживать такие, которые дадут возможность каждому из них раскрыть свой творческий потенциал. Процесс обобщения информации важен и потому, что каждый из участников проекта как бы «пропускает через себя» полученные всей группой знания, умения, навыки, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта [28, с. 344].

**4. Представление полученных результатов работы (презентация).**

На этом этапе участники проекта осмысливают полученные данные и способы достижения результата; обсуждают и готовят итоговое представление результатов работы над проектом. Студенты представляют не только полученные результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация; демонстрирует приобретенные знания и умения; рассказывают о проблемах, с которыми пришлось столкнуться в работе над проектом. Любая форма презентации также является учебным процессом, в ходе которого приобретаются навыки представления итогов своей деятельности. Основные требования к презентации каждой группы и к общей презентации: выбранная форма должна соответствовать целям проекта, возрасту и уровню аудитории, для которой она проводится. В процессе работы по обобщению материала и подготовки к презентации у студентов, как правило, появляются новые вопросы, при обсуждении которых может быть даже пересмотрен ход исследований. Задача преподавателя – объяснить основные правила ведения дискуссий и делового общения; научить их конструктивно относиться к критике своих суждений; признавать право на существование различных точек зрения решения одной проблемы. Работая над проектом, педагогу не следует забывать, что основными критериями успешности являются радость и чувство удовлетворения у всех его участников от осознания собственных достижений и приобретенных навыков [34, с. 3].

Н.Е. Сауренко предлагает следующий алгоритм формирования творческой активности студентов в проектной деятельности:

1. Выбор предметной области, темы проекта, его типа.

2. Определение уровня проблемы, ее актуальности для образовательного учреждения и производственной практики.

3. Определение целей, доступных для студентов в достижении перспектив (с учетом индивидуальных интересов и возможностей).

4. Определение групп участников проекта.

5. Организация продуктивного взаимодействия в группе, распределение функций, задач по бригадам.

6. Выбор стратегии разработки проекта, способов осуществления деятельности, обсуждение возможных методов реализации проекта, поиска информации, необходимой литературы, новых инструментальных средств, творческих подходов к реализации проекта.

7. Привлечение в качестве консультантов педагогов-предметников и специалистов.

8. Реализация проектной деятельности.

9. Анализ процесса и результата (соответствие поставленной цели конечному продукту).

10. Представление результатов деятельности педагогу, группе, заказчику.

11. Выявление перспектив внедрения проекта.

12. Выполнение коррекционных мероприятий по просьбе заказчика.

13. Осуществление практической реализации проекта и обеспечение его технического сопровождения [25; 26].

Д. Жак выделяет и описывает следующие этапы работы над проектом.

1. Выбор темы проекта

Студенты делают важный выбор, прежде чем начать работу над проектом. Они изучают весь перечень предлагаемых тем про­ектов (студент также может предложить свой вариант проекта в данной области знаний) и приходят к какому-либо решению. При необходимости они выбирают преподавателя – руководителя их проекта. В случае группового проекта, студенты выбирают парт­неров, с которыми они хотели бы вместе работать. Есть смысл в организации тщательно подготовленных коротких встреч, во вре­мя которых студенты смогут получить советы руководителя при выборе темы проекта.

Процесс подготовки таких встреч может включать в себя предварительное прочтение студентами документов, которые содержат:

* объяснение, что такое проект;
* формальные требования, предъявляемые к работе над про­ектом;
* критерии оценки работы;
* данные о преподавателях, которые готовы взять на себя ру­ководство проектами (их опыт работы, академическая направлен­ность);
* указание типов работ над проектами, например: непосредст­венная работа, работа в лаборатории, исследования в библиотеке, изучение какой-либо сферы деятельности, проектирование и кон­струирование.

Во время самой встречи могут быть представлены некоторые образцы работ над проектами, например:

* подборка отчетов по работе над проектами за предыдущие годы;
* разные типы/формы предлагаемых проектов;
* видеозапись некоторых моментов работы над проектом (ру­ководитель и студент согласовывают план работы, или студент делает устный доклад);
* анкету (перечень вопросов о принятых решениях).

АНКЕТА

Выбирая из предложенных проектов наиболее полезный для себя, ответьте на следующие вопросы:

* Меня очень интересует работа в данной области/решение данной проблемы?
* Содержит ли она познавательную ценность для меня?
* Много ли я уже знаю об этом?
* Это хорошо исследованная область знаний?
* Смогу ли я справиться с предъявляемыми требованиями?
* Соответствуют ли поставленной задаче количество времени и усилия, которые я собираюсь приложить?
* Доступны ли ресурсы информации?
* С каким руководителем вы хотели бы работать?
* Мне было бы легче справиться, если бы срок сдачи проекта был четко определен или не определен?
* Где, как мне кажется, находится баланс между практичес­кой и теоретической работой (например, делать – изучать по книгам, собирать информацию – анализировать ее)? К чему я боль­ше склонен?

2. Формирование групп

Там, где у студентов есть возможность выбора партнеров и са­мих проектов, возникает много споров по поводу того, что делать и с кем. Предлагаемая процедура могла бы помочь в решении этих вопросов:

* Провести обсуждение методом «мозгового штурма», в ходе которого каждый студент назовет интересующие его темы. Соста­вить на доске список тем.
* В ходе дальнейшего обсуждения сократить количество тем до числа реально выполнимых.
* Попросить каждого студента проранжировать темы в по­рядке личного предпочтения.
* Распределить темы между студентами в соответствии с их предпочтениями и на основании этого сформировать группы.
* Руководители проектов определяются только после того, как будут сформированы группы.

Возможен другой вариант. Формируются группы единомыш­ленников (самостоятельно или с помощью преподавателей), и ру­ководители проектов предлагают для обсуждения ряд проблем. Затем они помогают четко сформулировать решаемую задачу.

Многие преподаватели считают, что группа являются саморе­гулирующейся структурой, и любые проблемы, возникающие во время ее работы, являются частью учебного процесса. К тому же, группа может распадаться, если ее члены не нашли способа взаи­модействия друг с другом. Как правило, это зависит от умения распределить работу внутри коллектива. Отрабатывая слажен­ность работы в группе, студенты не только получают различные навыки совместной работы, но и навыки составления списка те­кущих задач для контроля своей деятельности.

Еще одним новшеством, предназначенным для контроля хода работы над проектом и развитием взаимоотношений в группе, яв­ляется ведение каждым студентом журнала или дневника, где они фиксировали бы свои замечания и давали оценку «внутрен­ней жизни» проекта.

Этот дневник может быть основой для отчета о работе над про­ектом и должен быть представлен вместе с докладом (или же они могут быть объединены).

Первая встреча преподавателя и студента может стать моде­лью их дальнейшей совместной работы. Необходимо, чтобы они понимали, чего именно они ждут друг от друга. Другими слова­ми, они должны заключить взаимное соглашение, оговариваю­щее их ожидания, требования и предложения. Это легче сказать, чем сделать. Такие дискуссии могут стать совсем расплывчаты­ми, если не организовать их определенным образом. Формальный студент/преподаватель проверяет их записи, содержащие инфор­мацию о том, что каждый из них предлагает и чего ждет от друго­го. Другой студент/преподаватель мог бы выбрать позиции, по которым разумнее всего начать переговоры. При этом необходимо помнить о возможности внесения поправок. В процессе этой дис­куссии также оговариваются специфика взаимодействия препо­давателя и студента на разных этапах работы над проектом, кри­терии готовности работы и оценки.

Важным преимуществом такого соглашения является то, что оно может выступить сдерживающим фактором против измене­ния в процессе работы взаимных ожиданий студента и преподава­теля. На это следует обращать внимание во время следующих встреч, и необходимо четко формулировать свои позиции в дан­ном соглашении, которые должны быть оговорены в конце каж­дой встречи.

3. Планирование работы над проектом

Студенты, никогда ранее не делавшие проекты, несомненно, столкнутся с трудностями, пытаясь научиться планировать свою работу. Хаотичность в работе нежелательна, поэтому необходимо заранее все тщательно продумать. Хотя на ранних стадиях рабо­ты это можно сделать лишь в самых общих чертах.

Главной целью планирования является поиск баланса меж­ду непомерными амбициями студентов (пытаются взять работу не по плечу) и разбиением работы на более мелкие, выполни­мые задания. Такое разбиение одного большого задания и офор­мление процесса в письменном виде помогает снизить степень беспокойства у студентов и представить идеи в более реальном свете.

Может оказаться очень эффективным создание графика теку­щей работы. В нем будут отмечаться успешно пройденные этапы работы, указываться наиболее сложные моменты, по которым не­обходимо получить консультацию руководителя. Значимость та­кого графика может быть выше, если он используется с самого начала и далее, по нему можно проследить динамику и успеш­ность работы над проектом. На графике также могут быть отмече­ны сроки выполнения конкретных заданий.

4. Контроль работы над проектом

Во многих случаях необходимость во внешнем «подталкива­нии» со стороны преподавателя становится меньше после того, как работа над проектом получит достаточный импульс. Еще од­ной проблемой может стать необходимость охладить энтузиазм некоторых студентов, составляющих для себя непомерно често­любивые планы.

Иногда полезно иметь разумный и объективный критерий для оценки степени выполнения работы. Для этого может быть исполь­зован предложенный ранее график текущей работы (или можно составить список встреч между студентом и преподавателем). Ра­нее оговоренные сроки встреч позволяют произвести все необхо­димые для этого приготовления.

В то же время многие вопросы, связанные с процессом работы над проектом, могут быть разрешены самими студентами, если их работа организована четко и разумно. В случае индивидуаль­ных проектов студенты могут отчитываться о проделанной работе во время регулярных встреч по следующим вопросам:

* Что вы сделали за эту неделю?
* Чего вы не сделали на этой неделе?
* С чем вы больше не хотите работать?
* Что на данном этапе самое сложное?
* Какую помощь вы бы хотели получить?
* Вы на самом деле хотите этим заниматься?
* Какие вопросы вам хотелось бы от меня услышать?
* Что вы хотите от вашего руководителя?
* Совпадает ли реальное положение дел с тем, что вы планиро­вали?
* Что вы предлагаете сделать?
* Сколько времени вам реально потребовалось для проделан­ной работы?
* Как вы можете разбить поставленную задачу на более мел­кие задания?
* Кто еще может быть вам полезен?
* Какими источниками вы пользуетесь?
* Чего вы пытаетесь избежать?
* Какие замечания вы хотели бы сделать?
* Что помешало вам достичь желаемых результатов?

Ближе к концу работы над проектом, каждая группа студентов

могла бы помочь другим, задавая, например, следующие вопросы:

* Что вам мешает работать?
* Что было упущено?
* Чего вы не сделали?
* Есть ли такая часть работы, за которую вы боитесь взяться?
* Что еще должно быть сделано?
* Какого результата вы надеетесь достигнуть, делая это?
* Когда, по вашему мнению, вы могли бы завершить проект?
* В чем вы могли ошибиться?

Члены групп могли бы проверить предварительные варианты отчетов у других групп, а если отчеты устные, то выслушать их и дать предварительную оценку. Такие процедуры проверки более эффективны при работе нескольких групп, чем при работе внутри группы. Если у преподавателей – кураторов проектов – не хва­тает времени для работы со всеми студентами (ввиду их много­численности), то такие проверки групповых проектов могли бы облегчить их работу и стать полезными для студентов.

Проблемы также могут возникать в том случае, если руковод­ство, оценивание и принятие решений базируются на личных вза­имоотношениях. Студенты могут долго наслаждаться своей сво­бодой и тем, что преподаватели не беспокоят их, требуя проект. Но, в конце концов, преподаватели захотят увидеть, что делают студенты и предметом обсуждения станет их ответственность и отношение к делу. Следующие пункты могут оказаться полезны­ми при принятии преподавателями решения о том, когда и каким образом следует вмешаться в работу студентов.

* Хочет ли студент получить ваш совет или какую-либо ин­формацию?
* Объяснили ли вы студенту, как к вам обращаться, если у не­го возникают какие-либо сомнения?
* Вы действительно достаточно хорошо квалифицированы для того чтобы помочь? Если да, то в каких именно областях?
* Вы нуждаетесь в привлечении внешних экспертов?
* Как вы думаете, приемлемо ли для студентов то, что вы предлагаете?
* Могут ли студенты распределить между собой ответствен­ность за те решения, которые вы от них ждете?
* Что вы рассчитываете достичь в случае успеха или провала по каждому решению или по проекту в целом?
* Вы верите только в пользу определенных результатов?
* Вы считаете, что правильно выбрали время для того чтобы вмешаться?
* Должна ли быть стратегия ваших действий хорошо проду­манной и спланированной?
* Не навязываете ли вы свою помощь в большей степени, чем это необходимо?
* Как четко вы проводите различие между двумя своими ро­лями — человека, который дает советы, и человека, который оце­нивает?

Этот перечень вопросов мог бы помочь преподавателю и сту­денту произвести пересмотр процесса курирования в завершаю­щей стадии работы над проектом.

Проблемы, поднимаемые этими вопросами, в том числе дву­смысленность роли преподавателя (советовать и оценивать), воз­можно, и не являясь самыми значимыми, стоят того, чтобы обра­тить на них внимание. Неопределенность в отношениях часто ме­шает открытому общению. По этой причине многие вопросы ка­жутся слишком рискованными для обсуждения, что необходимо оговорить в своем соглашении и провести четкую границу между процессами консультирования и оценивания. Можно, например, разделить эти процессы по времени. Этот подход мог бы быть уме­стен там, где работа над проектом ведется в течение года.

Когда работа над проектом близится к завершению, преподава­тель берет на себя три дополнительные и очень важные задачи, ко­торые могут помочь студенту улучшить качество готового проекта:

* посмотреть на поставленные перед проектом цели, выяснить были ли они изначально оговорены и затем последовательно про­работаны; обсудить со студентом, насколько они были достигну­ты и, если необходимо, выяснить, что еще должно быть сделано, чтобы их достичь;
* открыто обсудить со всеми студентами вместе или с каждым отдельно, критерии оценки проектов;
* просмотреть предварительный вариант отчета и сделать свои конструктивные замечания.

1. Оценивание проектов

Проекты, кроме всего прочего, должны быть оформлены для того чтобы у студентов была возможность проявить и развить та­кие качества и навыки, которые игнорируются в обычных учеб­ных курсах. Проекты обычно применяются в более свободных и демократических системах обучения, чем обычная система лек­ций и экзаменов. Тем не менее, должна быть разработана процеду­ра оценки проектов, учитывающая не только конечный резуль­тат, но и то, как студент работал в течение этого времени.

1. Самооценка и оценка, даваемая сокурсниками

Самооценка подразумевает, что студент берет на себя ответст­венность за составление требований и критериев, предъявляемых к учебе, а затем решает, насколько его работа им соответствует. Нет необходимости упоминать, что преподаватель не участвует в этом процессе. С ним можно лишь обсудить требования и стандар­ты. Убедительным преимуществом самоконтроля является то, что студент освобождается от авторитаризма преподавателя и мо­жет высказывать собственные критические суждения. Это также означает, что студенты учатся работать самостоятельно и приме­няют эти требования к своей деятельности охотнее, нежели это приходится делать, подчиняясь преподавателю. Многие могли бы поспорить, говоря, что самооценка — это навык, который каж­дый студент должен развить в себе, так как впереди его ждет про­фессиональная работа с огромным грузом ответственности и т. д. Тем не менее не все студенты чувствуют себя комфортно в ситуа­ции, когда необходимо дать самооценку, и если это связано с бо­язнью серьезного риска или неудачи, то необходимо уделить вни­мание их ознакомлению с этим навыком.

В этом случае могут оказаться полезными следующие реко­мендации:

1. Предоставьте логическое обоснование и проведите откры­тую дискуссию, касающуюся проблем, которые естественным об­разом возникают в процессе работы над проектом.
2. Четко сформулируйте, каким будет вклад преподавателей и студентов.
3. Организуйте четкую процедуру разъяснения или принятия решения по поводу критериев оценки и используйте ее.

Проводите подготовительные мероприятия перед процедурой оценки для того чтобы исправить шероховатости.

Есть еще один простой способ организации самоконтроля, при котором студенты должны вначале заполнить специальную фор­му, в которой они излагают:

* что они намереваются делать и каких результатов достичь;
* как может выглядеть результат;
* что могло бы способствовать успеху или спровоцировать не­удачу.

Процедура оценивания проектов друг друга не слишком попу­лярна среди студентов: они неохотно выносят на обсуждение свои работы и предпочитают давать слишком мягкие оценки. Такого рода оценивание не приносит желаемых результатов. Студенты потенциально имеют возможность получить полезную информа­цию о своих сильных и слабых сторонах от тех, кто их близко знает. Нет причины для того чтобы самооценка и оценка сокурс­ников оставались сами по себе: они должны комбинироваться между собой, а также с оценкой преподавателя. Таким образом, появляется окончательная оценка [14].

Анализ упомянутых работ различных авторов, исследующих метод проектов, свидетельствует о том что, несмотря на разное количество выделяемых этапов проектной деятельности, на разное их наименование, общая логика работы над проектом обязательно подразумевает следующую последовательность: ориентация исполнителей, постановка целей и задач деятельности, собственно проектирование, самоанализ анализ итогов деятельности, их презентация.

**Вопрос 6.** Говоря о требованиях к использованию метода проектов, нужно отметить, что проектная работа разделяется на подготовительные упражнения, которые служат как бы мостиком к выполнению проекта, и на работу над самими проектами.

Подготовительные задания могут быть на любые темы, по которым выполняются проекты. Задания выполняются в аудитории, а работа над проектом ведется вне её.

С точки зрения формирования компетенций и развития автономии обучающегося выполнение проекта ставит его в такие условия учебной деятельности, в которых он самостоятельно, и что очень важно, во взаимодействии с группой, последовательно осваивает все её компоненты:

* целеполагание и структурирование учебной деятельности, что связано с определением цели и характера проекта, отбором материала, построением программы учебной деятельности;
* способность управлять своей учебной деятельностью, в том числе посредством рефлективного анализа, самоконтроля и самооценки характера и результата учебных действий на последовательных этапах выполнения проекта;
* технологический аспект, связанный с использованием стратегий и приёмов учебной деятельности, использование которых обусловлено задачами проекта;
* способность принимать ответственные решения относительно характера и конечного результата учебной деятельности на всех этапах выполнения проекта, причём внося по необходимости коррекцию в задачи и способы учебной деятельности;
* способность взаимодействовать с учебной группой в процессе решения учебных задач.

Преподаватели стремятся создавать в аудитории ситуации, как можно приближенные к действительности и способствующие применению студентами знаний, полученных в процессе обучения. Наиболее эффективным средством в этом случае являются игровые ситуации или, как их называет А.А. Леонтьев, «стимулирующие ситуации».

При проведении проектной работы преподавателю необходимо обеспечить заинтересованность студентов в работе над проектом, мотивацию, которая станет незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности.

Как это сделать? Для этого существуют заложенные в метод проектов механизмы.

Во-первых, решение проблемы проекта, для практической и общественной пользы. Такое практическое применение имеющихся или полученных в ходе проекта знаний привлекательно для студентов, стремящихся в силу своего возраста к социализации.

Во-вторых, заманчивой является для студентов сама деятельность и самостоятельная активность, так как при этом удается проявить, показать, испытать себя в деле.

В-третьих, «по законам жанра» в работе над проектом студенты принимают активное участие в постановке цели и задач проекта, которые педагог иногда имеет право помочь сформулировать, но в неполной форме. Конкретизируя цель и задачи проекта, вытекающие из её проблемы, студенты, уже приняв проблематику как свою личную, в ещё большей степени приобретают личностную заинтересованность в её решении. Это создаёт мотивацию личного участия в работе.

В-четвертых, грамотный учет особенностей юношеского возраста при подборе темы, проблемы и сюжетной канвы проекта должен обеспечить ещё один вид мотивации. Та проблема, которая волнует одну возрастную группу, не будет интересна для другой; та сюжетная канва, которая заинтересует студентов старших курсов, оставит равнодушными первокурсников. Таким образом, мотивация обеспечивается доступными, выбранными сообразно с интересами и возможностями возраста темой, сюжетной канвой и проблемой учебного проекта.

И, наконец, нельзя не назвать еще один мотив. Это предусмотренная, подводящая итог проектной работе презентация полученных результатов. Рассказать о проделанной работе, своих достижениях, о том, что узнал нового, что научился делать, как работал весь коллектив и он лично, необходимо человеку в любом возрасте.

Проектные задания предполагают большой объём работы для преподавателя. Он может сам предложить тему проекта, но чаще всего предлагаютстуденты, и педагогу необходимо продумать, какой материал будет необходимо повторить или обсудить с группой заранее, какие вопросы будут рассматриваться в течение работы над проектом (чем длиннее проект, тем более детальной разработки он требует).

Е.С. Полат считает, что метод проектов при наличии определённых условий может быть использован на любом этапе обучения, если он соответствует следующим требованиям:

1. Наличие значимой в исследовательском плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная деятельность обучающихся: индивидуально, в паре, в группах, в аудитории и вне её.

4. Структурирование содержательной части проекта, с указанием поэтапных результатов и распределением ролей.

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотезы решения обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы [19, с. 8].

Время работы над проектом зависит от его темы и того, как преподаватель решил работать над проектом: на каждом занятии в течение двух-трех недель или же один час в неделю в течение более длительного времени. Несмотря на политику «невмешательства» в выполнение проектов, педагог должен интересоваться успехами и достижениями студентов: узнали ли они что-либо действительно новое, что они не знают, но хотят узнать, какие разделы дисциплины им необходимо повторить. Для этого преподаватель может попросить их заполнить специально составленную анкету.

Стоит также подчеркнуть, что дости­жение личностного роста и формирование базовых компетенций в процессе работы над учебными, образовательными и исследо­вательскими проектами возможно лишь с учетом следующих принципов:

* выявления и развития способностей обучаемых (требует ак­центирования внимания не на передаче информации, а на форми­ровании механизма саморазвития);
* субъектности (активная позиция обучающего по отношению к своей учебной деятельности);
* коммуникативности (построение учебного процесса как кол­лективной мыследеятельности);
* контекстности (организация обучения с учетом будущей профессиональной деятельности учащихся);
* модульности (сочетание этапности, последовательности и целостности учебного процесса) [4].

Вопрос 7. Использование любого метода обучения осуществляется в конк­ретных педагогических условиях и должно гарантировать дости­жение определенного стандарта. Поэтому немаловажное значение приобретает оценка эффективности результатов, которая может осуществляться как традиционными методами контроля (тестиро­вание, контрольные работы и срезы, экзамен, зачет), так и в ре­зультате совместной рефлексии обучающего и обучаемых. При этом важно подчеркнуть, что контроль и оценка эффективности ме­тода обучения выступают в качестве одного из средств достижения общих целей обучения, среди которых выделяют три важнейшие области: когнитивную, или познавательную, которая касается за­поминания, организации и синтеза знаний; аффективную, или эмоциональную, касающуюся интересов, отношений и ценностей; психомоторную, включающую манипулятивные и моторные навы­ки, такие, например, как пользование оборудованием и проведение эксперимента. Кроме того, оценка эффективности обучения при­звана решать также задачи обеспечения оперативной обратной свя­зи и объективной информации о качестве усвоения учебного мате­риала или регулирования и коррекции обучения, т. е. выполнять не только контролирующую функцию, но и обучающую, и воспи­тывающую.

Д. Жак [14] считает, что один из первых вопросов, который должен быть обращен к процедуре оценки, это вопрос о том, в какой степени студент достиг поставленных перед ним целей?

На этот вопрос нельзя ответить, не принимая во внимание за­траченное студентом время, используемые им источники и качест­во курирования. Таким образом, возникают следующие вопросы:

* Каковы достижения студента с точки зрения глубины и широ­ты охватываемого материала?
* В какой степени руководители (или различные контрольные мероприятия) помогали или мешали процессу достижения конеч­ных целей?

Если не уделять слишком много внимания конеч­ному результату, а сделать акцент на том, как именно студент ищет решение поставленных перед ним вопросов, следует спросить: «Какие доказательства серьезного процесса работы над проектом мы можем получить (промежуточные решения, мысли, действия)?» Как можно оценить эту работу студента?

Ответом на первый вопрос может послужить дневник или жур­нал, который ведет студент, или записи встреч, которые делает ру­ководитель. По этим документам можно проследить ежедневную и еженедельную активность студента и преподавателя. Но они не по­могают студенту оценить, насколько получаемые ими результаты приведут к успешному завершению проекта. Что касается ответа на второй вопрос, то некоторые оценки могут быть проставлены еще в процессе работы над проектом. Если это делается, то Д. Жак рекомендует четко разделить встречи, предназначенные для консульта­ций, и встречи, на которых оценивается работа студентов. Много проблем, связанных с достижением требуемого конечного резуль­тата, возникает из-за того, что студенты не поняли, на чем основа­ны критерии оценки. Поэтому необходимо уточнить:

* Что такое критерий?
* Понимают ли студенты это?
* Кто и когда определяет их?

Адекватный метод оценки проектов должен рассматривать их в соответствии с утвержденным перечнем критериев. Совершенно очевидно, что некоторые критерии в приложении к одним рабо­там более уместны, нежели к другим. Нельзя ко всем подходить с одной и той же меркой. Действительно, оригинальные проекты порождают свои собственные критерии оценки.

Эти вопросы могут быть приняты во внимание при принятии решения о том, как следует оценить проект:

* Кто и когда будет принимать решение о соответствии работы указанным критериям?
* На основании чего производится оценка – отчета, коммен­тариев студента (составленных на основании журнала), отчета руководителя или устного экзамена. Какова значимость каждо­го из них?
* Какова роль руководителя в оценивании? А роль самих сту­дентов?
* Является ли процентный показатель достаточным для того чтобы оценить качество работы над проектом? Или успехи/неус­пехи следует оценивать по другим профилям?

Оценка проекта является мно­гомерной задачей, и существуют трудности в определении общего процентного балла. Даже когда необходимо ранжировать студен­тов в порядке успеваемости, не очень уместно делать это, опираясь на полученные ими проценты: 5-балльная шкала кажется более подходящей. Самый простой метод оценки – сдал/не сдал».

Процесс оценивания проекта должен осуществляться различ­ными типами критериев – внутренних и внешних.

Внутренние критерии делятся на два типа. Первый тип связан с тем, как ру­ководитель оценивает работу студента над проектом и как он оценивает степень компетентности студента и его способность справляться с предъявляемыми к нему требованиями. Из всех, оценивающих проект, именно руководитель является наиболее осведомленным, но из-за степени своей вовлеченности в проект, присутствие других лиц во время оценивания является необходи­мым.

Второй тип внутренних критериев связан с оцениванием ра­боты руководителя его коллегой по кафедре, который имеет бес­пристрастный взгляд на проекты. Он просматривает два и более проектов и устанавливает критерии сравнения. И наконец, внеш­ний эксперт необходим для того чтобы подтвердить существую­щие стандарты.

На этой стадии необходимо организовать обсуждение, на кото­ром будут присутствовать студент и руководитель проекта (они могут вдвоем представлять проект для внешнего эксперта), а так­же коллеги по кафедре и внешний эксперт, обеспечивающие вто­рой уровень объективности оценки. Во время обсуждения прово­дится очень кропотливая работа.

Д. Жак предлагает следующую стратегию оценивания: половину оценок вы­ставляет руководитель проекта, другую половину выставляют три преподавателя, делая это независимо друг от друга. Один из них будет проводить экспертизу в той области знаний, к которой непосредственно относится проект, другой – в смежной области (например, биолог может просмотреть проект, связанный с физи­ологией). Третий человек, заведующий кафедрой или декан факуль­тета, не только выставляет оценку, но и ищет расхождение, или несоответствие в оценках других экспертов. Затем проект переда­ется на внешнюю экспертизу вместе с «запечатанными» оценка­ми, поставленными внутренними экспертами. Каждый отчет со­провождается замечаниями руководителя, фиксирующими осо­бые проблемы, с которыми мог столкнуться студент. Это один из методов оценивания ежедневной и планомерной работы над про­ектом. Суждение выносится не только на основании отчета как заключительного этапа работы, но и на основании всего процесса работы над проектом, в частности проектирования.

Эксперимен­ты часто терпят провал, но это часть обычной исследовательской работы. Студенты, у которых результаты экспериментов оказа­лись неудачными, не наказываются, если в их отчетах четко из­ложено, что должно быть сделано, чтобы избежать провала при следующей попытке.

В процессе оценивания проектов может возникнуть еще один фактор: в какой степени преподаватель может почувствовать, что оценивается также и его академический уровень. На это не следу­ет закрывать глаза.

Следует рассмотреть и проблему согласования мнений двух экспертов, один из которых – руководитель проекта досконально знает, как студент работал над проектом, другой же оценивает от­чет о работе над проектом, считая его показателем компетентнос­ти студента. Но второй эксперт не может реально оценить, какая именно часть работы проделана самим студентом и как много за­висело от помощи руководителя, от его идей и инициативы? Поэ­тому руководитель заполняет специальную форму, предназначен­ную для второго эксперта, в которой указывает объем оказанной им помощи. Возможно, студенту стоит разрешить в нее заглянуть и даже добавить свои соображения по этому поводу [14].

Особого подхода требует оценивание групповых проектов. Групповые проекты представляют собой довольно сложную задачу для оценивания, так как нужно разграничить индивидуаль­ный вклад и коллективные усилия. Слабость индивидуальной ра­боты может быть замаскирована работой других, и общая оценка может необъективно отражать вклад в проект каждого из членов группы. Для разрешения этой острой проблемы были сделаны различные предложения:

* 1. Обеспечить каждого студента конкретным заданием, кото­рое будет оцениваться отдельно.
  2. Присудить группе общий балл, который они сами разделят между собой, делая это с учетом вклада каждого в работу над про­ектом.
  3. Совместить оценку, полученную от группы, с той, что поста­вил руководитель.
  4. Оценивать каждого студента с помощью устного экзамена или «экзамена по проекту».

В случае, когда студенты несут ответственность за распределе­ние оценок в группах (либо индивидуально), необходимо, чтобы уже на ранних стадиях были разработаны критерии такой оцен­ки. Когда студент принимает участие в отборе критериев оценки, то, вероятнее, что в процессе работы над своим проектом он обра­щает на это больше внимания [14].

Авторы электронного учебника по курсу «Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства» [22] предлагают для индивидуального проекта использовать рейтинговую оценку. Индивидуальная карта для такой оценки представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Индивидуальная карта рейтинговой оценки проекта**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии оценки | | Самооценка | Оценка педагога | Оценка однокурсников |
| 1 | | 2 | 3 | 4 |
| 1. Достигнутый результат (из 15 баллов) | |  |  |  |
| 2. Оформление проекта (из 15 баллов) | |  |  |  |
| Защита проекта | 3. Представление  (из 15 баллов) |  |  |  |
| 4. Ответы на вопросы  (из 15 баллов) |  |  |  |
| Процесс проектирования | 5. Интеллектуальная активность  (из 10 баллов) |  |  |  |
| 6. Творчество  (из 10 баллов) |  |  |  |
| 7. Практическая деятельность  (из 10 баллов) |  |  |  |
| 8. Умение работать в команде  (из 10 баллов) |  |  |  |
| ИТОГО |  |  |  |
| Среднеарифметическая величина | |  | | |
| от 85 до 100 баллов – «5»  от 70 до 85 баллов – «4»  от 50 до 70 баллов – «3» | | | | |
| менее 50 баллов – «2» | | | Оценка | |

Для оценки работы над проектом можно предложить заполнить анкету как самому проектанту, так и его однокурсникам, преподавателю (См. таблицу 4).

Таблица 4

**Анкета для оценивания качества проекта в ходе его защиты**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Оценка работы | Фамилия, имя |  |
| Актуальность и новизна предлагаемых решений, сложность темы | 15,19,20 |
| Объём разработок и количество предлагаемых решений | 15,10,20 |
| Реальность и практическая ценность | 5,10 |
| Уровень самостоятельности | 10,20 |
| Качество оформления записи, плакатов и др. | 15,10,20 |
| Оценка рецензентом | 5,10 |
| Оценка защиты | Качество доклада | 15,10,20 |
| Проявление глубины и широты заданий по теме | 15,10,20 |
| Проявление глубины и широты заданий по данному предмету | 15,10,20 |
| Ответы на вопросы преподавателя | 15,10 |
| Ответы на вопросы однокурсников | 15,10 |
| Оценка творческих способностей докладчика | 15,10,20 |
| Субъективная оценка деловых качеств докладчика | 15,10,20 |
| Итоговая оценка (балл)  180-220 - отлично  120-175 - хорошо  90-115 - удовлетворительно  менее 80 - неудовлетворительно |  |

Предлагается и более сложный рейтинговый подход, где выделяются и оцениваются 10 критериев на 4 уровнях (0, 5, 10, 20 баллов). Сложность заключается не в оценке, а в повышенных критериях. Сама оценка складывается из суммы среднеарифметической величины коллективной оценке, самооценки и оценки преподавателя (естественно, для получения средней величины сумма делится на три). Выделяют 5 критериев защиты проекта, и каждый из них оценивается отдельно. Правда, при таком подходе исключена оценка собственно деятельности студента в процессе проектирования.

Оформление и выполнение проекта:

1. Актуальность темы и предлагаемых решений, реальность, практическая направленность и значимость работы.

2. Объём и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность и значимость работы.

3. Уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений.

4. Аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов, полнота библиографии, цитируемость.

5. Качество записи: оформление, соответствие, рубрицирование и структура текста, качество эскизов, схем, рисунков, качество и полнота рецензий.

Защита:

1. Качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов, аргументированность, объём тезауруса, убедительность и убежденность.

2. Объём и глубина знаний но теме (или предмету), эрудиция, межпредметные связи.

3. Педагогическая ориентация: культура речи, использование наглядных средств, манера, чувство времени, импровизационное начало, удержание внимания аудитории.

4. Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность и убежденность, дружелюбность, стремление использовать ответы для успешного раскрытия темы и сильных сторон работы.

5. Деловые и волевые качества докладчика: ответственное решение, стремление к достижению высоких результатов, доброжелательность, контактность.

Суммарная оценка работы и защиты:

* отлично – 155-200 баллов;
* хорошо – 100-154 балла;
* удовлетворительно – менее 100 баллов.

Теперь преподавателю следует лишь подготовить упрощенную экспертную таблицу, обозначить номерами от 1 до 1 [там же].

Оценивание проекта, как отмечает Н.А. Краля, – это имитация профессиональной экспертизы, происхо­дящая на последнем этапе проектирования – презентации. Участники проекта должны отстоять свою работу, убедить комиссию в ее значимости, показать не только свою компетентность в специальных вопросах, касающихся проекта, но и раскрыть значение проекта с экономической и экологической точек зрения: на­сколько экологически безопасна работа, с какими затратами была связана, какую нишу может занять на сегодняшнем рынке. Таким образом, у участников проек­та формируется целостное представление о проекте, происходит осознание за­конченности и значимости своей деятельности, повышается самооценка [9].

Автор считает, что критериев для оценки проекта должно быть не бо­лее 7-10. Должна оцениваться не столько презентация, сколько качество проекта в целом. Очевидно, что кри­терии должны быть известны всем проектантам задолго до защиты (презента­ции).

Для выработки системы оценок жюри требуется определиться, будут ли включаться самооценки участников проектных групп в общую оценку проекта.

Н.А. Краля также предлагает рейтинговую оценку проекта, форма для неё представлена в таблице 5. В ходе защиты она заполняется педагогом-консультантом, участниками проекта, а затем и жюри. После этого под­считывается среднеарифметическая величина из расчета баллов, выставляемых по каждой позиции.

Весьма интересен способ оценки, разработанный П.С. Лернером [11]. Правда, в данном случае речь идет не об оценке выполнения проекта, а о выполнении ряда творческих заданий. Оценивается не конкретное задание, а общее влияние исследовательской поисковой деятельности на образовательный процесс. Здесь также предлагается комплексный вариант, интегрирующий объективную часть (коллективное оценивание экспертов) и часть субъективную, формируемую самим исполнителем задания и преподавателем по всем 12 позициям. Полученную сумму, естественно, следует разделить на три (по числу экспертных групп).

*Объективная часть:*

1. Полнота присутствия на занятиях, где обсуждались творческие задания.

2. Внимательность на занятиях, выполнение установленных требований.

3. Уровень познавательной активности (выступления, вопросы, поиски ответов на вопросы).

4. Качество выполнения основных и дополнительных творческих заданий.

5. Уровень обучаемости, восприимчивости.

6. Волевые качества, стремление к личным высоким достижениям в учении.

*Субъективная часть:*

1. Внимательность на занятиях, качество выполнения установленных

Таблица 5

**Рейтинговая оценка проекта**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Этапы | Критерии оценки | Баллы   1. - не проявлено 2. - проявлено слабо 3. - проявлено средне   3 - проявлено сильно | | |
| Сводная  Само-­  оценка | Оценка  консуль­-  танта | Сводная  оценка  жюри |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Оценка работы | Сложность темы |  |  |  |
| Актуальность и новизна предлагаемых решений |  |  |  |
| Объем разработок и количе­ство предлагаемых решений |  |  |  |
| Практическая ценность |  |  |  |
| Уровень самостоятельности участников |  |  |  |
| Качество оформления доклада |  |  |  |
| Визуальный ряд проекта |  |  |  |
|  | Внешняя оценка (отзыв, ре­цензия специалистов, дру­гих заинтересованных лиц) |  |  |  |
| Оценка защиты (презентации) | Качество доклада (ориги­нальность представления) |  |  |  |
| Проявление глубины и ши­роты представлений по из­лагаемой теме |  |  |  |
| Проявление глубины и ши­роты представлений по дан­ному предмету |  |  |  |
| Ответы на вопросы жюри |  |  |  |
| Ответы на вопросы участни­ков других проектов |  |  |  |

требований.

2. Уровень познавательной активности (участие в поисковой и исследовательской деятельности на занятиях).

3. Качество выполнения основных, дополнительных и специальных творческих занятий.

4. Уровень интереса к содержанию занятий, введению новых педагогических технологий.

5. Влияние занятий по курсу с творческими заданиями на улучшение успеваемости по другим дисциплинам.

6. Степень расширения кругозора.

Оценивание по всем критериям проводится по 10-балльной системе. Коллективная экспертная оценка проектов и творческих заданий позволяет снять субъективность, однако еще не дает полного педагогического эффекта от проектной деятельности. Для этого необходимо дать возможность каждому исполнителю поразмышлять, что дало выполнение этого проекта ему лично, что не удалось по собственной вине и в чем именно это заключалось (непонимание, недостаток информации, неадекватное восприятие своих возможностей и т.п.).

Требования к участникам проекта:

* наличие значимой (социально и личностно) проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска решения;
* теоретическая, практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
* самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
* структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
* использование исследовательских методов (определение проблем, целей и вытекающих из них задач, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов);
* оформление результатов, анализ полученных данных, выводы;
* защита проекта.

Н.В. Матяш и Ю.А. Володина в контексте современной образовательной парадигмы предлагают рассматривать в качестве результата проектной деятельности студентов уровень сформированности проектной компетентности. Ими обоснована возможность ее оценки с помощью психологических измерительных средств. Для изучения степени сформированности проектной компетентности была разработана методика Оценка проектной компетентности студентов (ОПКС). Структурные компоненты проектной компетентности конкретизированы в содержании четырех основных факторов («целеустремленность», «гностичность», «освоенность проектной деятельности», «самоконтроль»), которые направлены на диагностику компетенций на основных этапах проектной деятельности: исследовательском, технологическом и заключительном. Также в структуру методики включена шкала достоверности (дополнительный фактор), позволяющая оценить, насколько объективно испытуемый отвечает на предложенные вопросы. Было установлено, что измеряемый конструкт (проектная компетентность) формируется на различных этапах проектной деятельности и выражается в уровне развития субъектных характеристик как показателей отношения студентов к получаемым результатам [13].

Заключая раздел об оценке результатов выполнения студентами проектов, следует отметить, что в процессе оценивания следует опираться на его ключевые ценности:

* Оценивание должно быть валидным (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям курса).
* Оценивание должно быть надежным (использовать единообразные стандарты или критерии).
* Оценивание должно быть справедливым (разные студенты должны иметь равные возможности добиться успеха).
* Оценивание должно быть развивающим (фиксировать что могут студенты, и как им улучшить свои результаты).
* Оценивание должно быть своевременным (поддерживающим развивающую обратную связь).
* Оценивание должно быть эффективным (выполнимым, не забирать все время преподавателя и время студентов) [1].

**Заключение**

## Модернизация образования, переход к компетентностному образованию определили широкий и всесторонний интерес к проектированию. Проектная техноолгия, в основе которой лежит концепция личностно-деятельностного подхода, отвечает современным образовательным требованиям. Группа навыков и умений по оперированию знаниями, приобретаемыми в процессе проектной деятельности, включает:

## интеллектуальные (умение работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве, систематизировать знания, выделять главную мысль, умение вести поиск новой фактологической информации, анализировать гипотезу и ее разрешение, умение делать обобщения и выводы, работать со справочными материалами);

## творческие (умение генерировать идею, находить несколько вариантов решения проблемы, выбирать более рациональное из них, прогнозировать последствия принятых решений, умение видеть новую проблему);

## коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль).

## Следует также отметить, что проектная технология более других отвечает требованиям актуальной в настоящее время здоровье сберегающей технологии:

## позволяет создать благоприятный психологический климат в коллективе;

## установить оптимальный режим работы;

## уменьшить ежедневную учебную нагрузку на студента.

## Проектное обучение – это тип развивающего обучения, основанный на творческом усвоении знаний в процессе совместной поисковой деятельности. Структура проектной деятельности студентов характеризуется единством целевого, мотивационного, содержательного, оценочно-результативного компонентов.

## Развитие проектной деятельности студентов обеспечивается совокупностью ряда педагогических условий: структурирование предметного содержания курсов в системе внедрения комплекса творческих заданий-проектов; обеспечение концептуального многообразия при освоении различных предметных областей; разработка и реализация социальных, профессионально-ориентированных и личностных проектных технологий обучения; внедрение ситуаций, направленных на развитие диалогического общения студентов, на сотрудничество и совместный поиск; использование критериально-оценочного аппарата по определению качества развития личности студентов в проектной деятельности.

## Особенности развития проектной деятельности состоят в формировании у студентов мотивационно-ценностного отношения к профессионально-ориентированной деятельности, творческой активности и воображения; ориентации обучаемых на творческое решение проблем; включении студентов в поисково-исследовательскую деятельность в рамках работы над проектами; формировании у будущих специалистов рефлексивно-оценочных способностей, направленности на самооценку, саморазвитие и самовыражение; организации опыта работы в коллективе, формировании коммуникативных умений, гибкости и творческого стиля общения.

Немаловажно, что метод проектов основан на развитии умения осваивать окружающий мир на базе научной методологии, а это, в свою очередь, **–** одна из важнейших задач современного качест­венного образования. В связи с этим подчеркнем, что учебный ис­следовательский проект всегда структурируется в соответствии с общенаучным методологическим подходом по следующей схеме:

* определение целей исследовательской деятельности;
* выдвижение проблемы исследования по результатам анали­за исходного материала (предпочтительно, чтобы этот этап преду­сматривал самостоятельную деятельность обучаемых, например, в форме «мозговой атаки»);
* формулировка гипотезы о возможных способах решения пос­тавленной проблемы и результатах предстоящего исследования;
* уточнение выявленных проблем и выбор процедуры сбора и обработки необходимых данных;
* сбор информации, ее обработка и анализ полученных ре­зультатов;
* подготовка соответствующего отчета и обсуждение возмож­ного применения полученных результатов.

Все сказанное выше достаточно ясно объясняет повышенный интерес, проявляемый к методу проектов в течение вот уже мно­гих десятилетий. Причины широкой популярности проектного обучения в системах образования разных стран мира лежат не толь­ко в сфере собственно педагогики, но главным образом, в сфере социальной, и связаны с:

1. Необходимостью научить студентов способам и приемам са­мообучения, умениям пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.
2. Актуальностью приобретения коммуникативных навыков и умений – умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и пр.).
3. Актуальностью широких человеческих контактов, знакомств с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему.
4. Значимостью для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информа­цию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, вы­двигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Работа с учебным проектом как раз и подразумевает постепен­ное развитие таких способностей обучаемых, а потому есть все ос­нования утверждать, что реализация метода проектов – эффек­тивное средство формирования не только общекультурных, но и профессиональных компетенций.

В заключение отметим, что метод проектов, выступая в качест­ве полезной альтернативы традиционной системе обучения, отнюдь не является правилом или панацеей. Специалисты из тех стран, где имеется обширная работа с проектами, указывают, что подобная работа должна быть полез­ным дополнением к другим видам прямого или косвенного обуче­ния, в качестве средства ускорения роста и в личностном, и в академическом смыслах.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования № 6 *(июль – декабрь 2003 г.)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://charko.narod.ru/index16.html
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст]: книга для учителей: пер.с макед. / Кристе Ангеловски. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
3. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2007. – №2. – С. 11-15.
4. Гильманов, С. Творческая индивидуальность педагога [Текст] / С. Гильма­нов // Народное образование. – 1999. – № 1. – С. 197-205.
5. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 240 с.
6. Джуринский, А.Н. История педагогики [Текст]: учеб. пособ. для студентов пед. вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 431 с.
7. Игнатова, И.Б.Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ [Текст] / И.Б. Игнатова, Л.Н. Сушкова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 164-168.
8. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Коджаспирова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с.
9. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятель­ности учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.А. Краля; под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
10. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения [Текст] / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону,2005. – 474с.
11. Лернер, П.С. Проектный метод в технологической подготовке школьников [Электронный ресурс] / П.С. Лернер. – Режим доступа: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1184>
12. Мазур, И.И. Управление проектами [Текст] / И.И. Мазур. – М.: Омега-Л, 2005. – 655с.
13. Матяш, Н.В. Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Н.В. Матяш, Ю.А. Володина. – Режим доступа: http://www.psy.su/psyche/projects/287/
14. Метод проектов в университетском образовании [Текст]: сб. науч.-метод. статей. Вып. 6 / сост. Ю. Э. Краснов; редкол. : М. Г. Богова [и др.]; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. – 244 с.
15. Николина, В.В. Метод проектов в географическом образовании [Текст] / В.В. Николина // География в школе. – 2002. – №6. – С. 37-44.
16. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 736 с.
17. Организация проектной деятельности на уроке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://odiplom.ru/pedagogika/organizaciya-proektnoi-deyatelnosti-na-uroke>
18. Пахомова, Н.Ю. Учебный проект и его возможности [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – с.52-55.
19. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе   образования [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
20. Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе от 5 сентября 1931 года [Текст] //Педология. – 1931. – №4. – С. 3-8.
21. Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства [Электронный ресурс]: электронный учебник. – Режим доступа: http://bg-prestige.narod.ru/proekt/index.html
22. Прокопьева, Н.И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии [Электронный ресурс] / Н.И. Прокопьева // Сибирский учитель. – 2004. – № 2. – Режим доступа: [www.websib.ru](http://www.websib.ru)
23. Розанов, Л.Л. Школьный геоэкологический проект: рекомендации по выполнению [Текст] / Л.Л. Розанов // География в школе. – 2004 – №7. **–** С.39-42.
24. Сауренко, Н.Е.Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа [Текст]: дис. канд.пед. наук / Н.Е. Сауренко. – М., 2004. – 218 с.
25. Сауренко, Н.Е. Адаптация проектного подхода как методологии образовательного процесса к условиям современного вуза [Электронный ресурс] / Н.Н. Сауренко. – Режим доступа: http: //www.rusnauka. com/6\_PNI\_ 2012/ Pedagogica/4\_102204.doc.htm
26. Сердюк, М.Л. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Сердюк. – Киров, 2002. – 209 c.
27. Сибирская, Н.П. Проектирование педагогических технологий [Текст] / Н.П. Сибирская // Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. – В 3-х т. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – С. 344-345.
28. Симоненко, В**.**Д**.** Методика обучения учащихся технологии: книга для учителя [Текст] / В.Д. Симоненко. – Брянск – Ишим: ИГПИ, НМЦ «Технология», 1998. – 296 с.
29. Стернберг, В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике ХХ века [Текст]: дис. канд. пед. наук / В.Н. Стенберг. – Владимир, 2002. – 194 с.
30. Тарасова, И**.**П**.** Метод проектов в образовательном учреждении [Текст] / И.П. Тарасова // Профессиональное образование: приложение к журналу. – 2004. – № 12. – 110 с.
31. Титовец, Т.Е.Междисциплинарные проекты в учебном процессе вуза: методический аспект [Электронный ресурс] / Т.Е. Титовец. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/Титовец>

### Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

1. Чечель, И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов [Текст] / И. Чечель // Директор школы. – 2008. – №4. – С. 3-10.
2. Bruffee, K. Collaborative Learning and the Conversation of Man kind [Text] / K. Bruffee // College English. – 1984. – № 46(1). – P. 635-652.
3. Fried-Booth D.L. Project Work [Text] / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – Р. 20-33.