

УДК 373.1+372.881.111.1

Бакшаева А. И.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: метод проектов, деятельность, личностно ориентированный подход, коммуникация, междисциплинарные знания, проблемная ситуация, проблемное обучение, иностранный язык, исследовательская деятельность.

На протяжении последних лет в нашей стране идет процесс преобразования российской системы образования, направленный на постепенную интеграцию в мировое образовательное пространство. Это обстоятельство, а также стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий обуславливают существенные изменения подходов к образовательному процессу. Соответственно данным изменениям теперь на первый план в процессе обучения школьников выходит необходимость формирования у них универсальных междисциплинарных знаний, приобретения ими опыта самостоятельного подхода к решению познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, которые представляют собой содержание образования.

Устанавливается необходимость переориентации процесса обучения с усвоения готовых знаний, умений и навыков на непосредственно развитие личности каждого учащегося, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности. Так, еще в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» было представлено положение о том, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования» (Концепция модернизации..., <http://docs.cntd.ru/document/901816019>). Для реализации

такого подхода к обучению в условиях современной общеобразовательной школы российская педагогика взяла за основу личностно ориентированный подход. Наряду с такими методами, как лекции, беседы, дидактические и ролевые игры с поставленной проблемой, метод проектов способствует наиболее полному отражению основных принципов личностно ориентированного подхода, базирующегося на принципах гуманистического направления в психологии и педагогике.

Метод проектов в том или ином виде появлялся в трудах разных исследователей на протяжении долгого периода развития педагогики (Морозова, 2007). Немецкий ученый М. Кноль в своем историческом исследовании утверждает, что идея проектного метода (или рабочего проекта) появилась при обучении архитекторов-инженеров в Италии в конце XVI в. (Knoll, 1993). В начале прошлого столетия в США этот метод также называли методом проблем. В основе метода проектов лежит «прагматическая педагогика» американского философа-идеалиста Джона Дьюи. Условиями для успешного обучения согласно теории Д. Дьюи являются: ясная постановка проблемы при подаче учебного материала; познавательная активность ребенка; связь обучения с жизненным опытом ребенка; организация обучения как деятельности (например, игровой вид деятельности, трудовой) (Дьюи, 1999).

Метод проектов российских учителей заинтересовал в начале XX в. Под руководством русского педагога-экспериментатора С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, поставившая целью внедрение и активное исполь-

зование проектных методов в практике преподавания (Шацкий, 1962). Работа с детьми исходила из утверждения необходимости создания определенных условий, которые бы раскрывали детей с умственной и творческой стороны. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу (на базе приютов и коммун), но недостаточно продуманно и последовательно. Из-за недостатка квалифицированных преподавателей и педагогов, а также четко сформулированной образовательной программы с использованием проектного метода данный подход оказался слаборезультативным. В 1931 г. Постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден, а его использование в школе – запрещено. И только много лет спустя Е.С. Полат, Т.А. Воронина, Е.И. Брусникина и А.И. Савенков способствовали возрождению этого метода на практике. Евгения Семеновна Полат разработала теоретические основы метода проектов в России.

По определению Е.С. Полат, «метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по самой своей сути» (Полат, 2000).

Современные исследователи выделяют следующие черты проектного метода обучения:

- учащиеся усваивают знания для решения задач, с которыми они будут сталкиваться в реальном мире;
- увеличивается контроль учащихся над процессом своего обучения;
- учитель выступает в качестве тренера и координатора исследовательской деятельности и помогает учащимся проанализировать ее результаты;
- учащиеся (обычно, но не всегда) работают в парах или группах.

Американские исследователи Б. Баррон и Л. Дарлинг-Хаммонд утверждают, что учителя могут создать проблемные ситуации, в которых учащиеся должны будут решать вопросы и задачи. Это соответствует двум разным подходам преподавания: проблемное обучение, направленное на решение поставленной проблемы, но не обязательно включающее в себя некий совместный проект, и проектное обучение, включающее в себя комплекс задач, которые необходимо выполнить, и последующую защиту проекта (Barron, Darling-Hammond, 2008).

В середине XX в. этот метод подвергался критике из-за отсутствия строгих критериев оценивания. Б. Баррон и Л. Дарлинг-Хаммонд определили ряд компонентов, которые делают проектный метод более эффективным.

1. Реалистичность, жизненность проблемы или проекта:

- соответствие навыкам и интересам учащихся;
- требование определенных навыков и умений.

2. Структурированная групповая работа:

- группы, состоящие из двух-четырех студентов, имеющих различные уровни мастерства и взаимозависимые роли;

- командная награда;
- индивидуальная отчетность на основе прогресса каждого учащегося.

При составлении группы учащихся для выполнения проекта учитель должен изучить индивидуальные способности, интересы, жизненный опыт каждого ученика. Также для формирования хорошо сбалансированных команд необходимо принять во внимание склонности учащихся к логичным рассуждениям, к формированию выводов, к оформлению проектной работы. В противном случае проектный метод работы на уроках иностранного языка не окажет нужного воздействия на учащихся. Проблемами формирования групп учащихся для выполнения совместных проектов занимались А.М. Матюшкин и В.Д. Шадриков. Результаты исследований показали, что работа даже в небольших группах (не более 3–5 человек) может быть малоэффективной для слабых учеников. Более сильные ученики (одаренные учащиеся с явными лидерскими качествами) сразу занимают главенствующую роль в рабочей группе. Слабым ученикам приходится обходиться второстепенной ролью. У некоторых учеников создается установка на неучастие в процессе работы с проектом, так как даже не прикладывая усилий для работы, они получают общую с другими учениками оценку (Матюшкин, 1989). Также некоторые одаренные ученики, не обладающие сильными лидерскими качествами, однажды выполняя второстепенную роль, не в силах изменить сложившегося статуса самостоятельно и навсегда остаются в роли помощников (Шадриков, 1983). При такой организации проектной деятельности в действительности учитель

видит лишь имитацию равноценного участия всех детей – участников группы – в коллективном учебном поиске. Однако не только продуктивность коллективного творческого процесса, но и его результативность с точки зрения работы с одаренными детьми возрастает, если учитель при формировании группы работающих над проектом будет учитывать соотношение позиций участников и присущий каждому стиль мышления (Савенков, 2002). Для эффективной работы группы специалисты рекомендуют при разделении учащихся на рабочие группы учитывать не уровень подготовленности учеников по данному предмету, т.е. не делить их на сильных и слабых, а использовать более личностный подход к школьникам и подбирать учащихся в группы по принципу дополняющих друг друга качеств и навыков каждого отдельно взятого ребенка, по образу его мышления и личностной позиции.

3. Многогранная оценка:

- множество возможностей для учащихся получить отклик на проделанную работу (например, показатели, отражающие деятельность);
- несколько результатов обучения (например, решение проблем, содержание, сотрудничество);
- презентации, поощряющие участие (например, выставки, портфолио, выступления, доклады).

4. Участие в профессиональном сетевом обучении:

- сотрудничество и совместный анализ опыта проектной деятельности в классе;
- вводные занятия по обучению работе с проектами. Учащиеся должны быть определенным образом подготовлены вести аналитическую

поисковую деятельность. В большинстве случаев они не готовы к проектной деятельности в полном объеме, что обуславливает необходимость организации пропедевтического курса.

Подготовка проектного задания для учащихся осуществляется по определенной схеме:

1. Необходимо четко сформулировать цель данного проекта в контексте школьной программы по поданному предмету. Какое знание или умение учащиеся должны приобрести при выполнении проектного задания? Ожидания должны соответствовать текущему этапу обучения школьника и его исследовательским навыкам.

2. Определить контекст. В каких жизненных ситуациях учащийся сможет применить данные навыки и умения?

3. Составить перечень возможных проектов. Какие проекты могут быть реализованы в данном контексте? Какие проблемы будут актуальными и интересными для учащихся?

4. Описать возможные решения проблемы. Какой способ решения проблемы является самым оптимальным? Какие еще есть способы решения данной проблемы? Какие рассуждения наиболее вероятны и желательны при подготовке проекта? Какие знания, понятия, определения необходимы учащемуся для выполнения этого проекта?

5. Отредактировать проект. Соответствуют ли приобретаемые знания и навыки (из четвертого пункта) тем, которые необходимо получить учащемуся на данном этапе обучения? Насколько сложно выполнение данной задачи?

6. Составить точное описание задачи. Что именно должны сделать учащиеся? Есть ли вспомогательная информация по данной проблеме? Задачный материал должен быть представлен как система со своими связями, последовательностью, расширяющимися в процессе преодоления трудностей зонами развития. Система задач должна включать в себя выполнение учащимися следующих мыслительных операций: сравнение, аналогия, обобщение, систематизация, конкретизация, выделение главного и общего, анализ, синтез, классификация и т.д.

7. Рефлексия. Как оценивают результаты проектной деятельности учащиеся? С какими трудностями они столкнулись? Какие удачные действия были предприняты учащимися? Как была оценена работа учащихся? Из каких показателей складывалась оценка?

В зависимости от признаков, положенных в основу типологизации, выделяются разные виды проектов:

- по количеству участников: индивидуальные, парные и групповые проекты;
- по содержанию и предмету работы: проект в рамках одной предметной дисциплины и междисциплинарный проект;
- по продолжительности – краткосрочные и долгосрочные;
- по основному виду деятельности при выполнении проектной работы: исследовательские, творческие, ролевые, прикладные;
- по принципу подбора участников проекта: классные, внутриклассный, внутришкольный, городской, региональный, международный.

Но независимо от классификации проекта все они имеют следующие качества:

- уникальность;
- направленность на достижение определенных заданных целей;
- ограниченность во времени (т.е. есть точное время окончания работы над проектом);
- согласованность в выполнении взаимосвязанных действий.

Замечено, что при систематическом привлечении к проектно-исследовательской деятельности и при условии их регулярного и систематического участия учащиеся приобретают устойчивые навыки исследовательской деятельности, а также у них формируются способность к творческой деятельности на основе приобретенных знаний и умений, умение последовательно строить и воплощать алгоритм решения исследовательских задач.

Исходя из определения проектной деятельности, можно выделить следующие основные структурные элементы проектно-исследовательской компетентности:

- мотивационный (наличие системы мотивов, составляющих личностное отношение учащихся к данному виду деятельности);
- когнитивный (владение системой знаний об основах научной исследовательской деятельности);
- деятельностный (практический опыт использования в самостоятельной учебной деятельности знаний, исследовательских умений и навыков);
- ценностно-смысловой (отношение к процессу исследовательской работы, ее содержанию и результату, определяющему значимость и не-

обходимость данного вида деятельности);

- эмоционально-волевой (эмоционально-волевая регуляция процесса исследования).

Таким образом, этот метод позволяет учителю выполнять не только учебные задачи, но и воспитательные. Свободный выбор темы в соответствии с интересами учащихся, разнообразие источников информации, логика исследования и этапы работы, исполнения общественной защиты стимулируют умственную деятельность и способствуют формированию у учащихся инициативности, способности к самоконтролю, целеустремленности, широты взглядов. Работа над проектом или исследованием в группах развивает коммуникативные навыки учащихся, уважение к другим, умение работать в команде. При поиске решений учащиеся порою вынуждены проводить нестандартные по отношению к школьным учебникам рассуждения. Такой подход является хорошей практической школой для творческого мышления, даже когда ученик только слушает аргументы, которые приводят другие. Каждый тип противоречий по-своему проявляется в специфических условиях задачи, выражается в ее содержании и требует своеобразного подхода к решению. Вот почему в обучении ставится задача не научить человека разрешать конфликты определенных типов, а развить творческое мышление, умение подбирать необходимый алгоритм действий для каждого отдельного случая, умение делать предположения, формулировать гипотезу решения, а также соответствующие выводы.

Одна из основных задач изучения иностранного языка в рамках школь-

ной программы – это приобретение и отработка навыков коммуникативной деятельности учащихся, т.е. практического владения иностранным языком. Задача учителя – активизировать деятельность каждого учащегося, создать ситуации для их творческой активности в процессе обучения. При обучении иностранному языку перед учителем возникает целый ряд проблем, связанных с отсутствием у некоторых учащихся положительной мотивации к изучению английского языка (при осознании в обществе в целом значимости его изучения). В жизни большинства учащихся коммуникация на иностранном языке не является ежедневной потребностью. Проблема создания и воплощения в жизнь устойчивой мотивации к изучению иностранных языков решается более успешно, если в ее основе лежит формирование потребности к общению на иностранном языке (т.е. учащийся должен понимать конечную цель изучения иностранного языка – способность к успешной коммуникации), что, в свою очередь, предполагает наличие определенной языковой среды. Использование метода проектной деятельности помогает развить интерес и стимул у учащихся к данному предмету. Процесс совместной работы над проектом стимулирует школьников к активной деятельности, развивает у них интерес к английскому языку, воображение, творческое мышление, самостоятельность и другие качества. Наличие элементов поисковой деятельности, творчества создает условия для взаимовыгодного общения как на родном, так и на иностранном языке.

Благодаря проектному методу учащиеся могут посмотреть на реалии

своей каждодневной жизни, на историю и культуру своей страны и, конечно, самостоятельно открыть для себя интересные факты о жизни страны изучаемого языка и таким образом понять историко-культурный аспект формирования данного языка. Все это, в свою очередь, призвано способствовать более глубокому пониманию роли Российской Федерации в мировом сообществе, а также определению места нашей страны в глобальной картине мира, помогает формированию активной гражданской позиции учащихся, показывает способы проявления этой позиции, а также приводит к максимальному развитию индивидуальных способностей и талантов каждого ученика. Преимущество метода проектов среди множества разнообразных технологий обучения иностранному языку обеспечивается его интегративным характером. Учащиеся становятся не сторонними наблюдателями, а участниками коммуникации. Они получают навыки владения языком в разных жизненных ситуациях, учатся распознавать и понимать на слух иностранную речь, расширяют свой кругозор. Дети улучают свои навыки работы со справочными материалами, словарями (в том числе и электронными) и компьютером.

В школьном учебном курсе иностранных языков метод проектов может использоваться при изучении практически любой темы согласно школьной программе и календарно-тематическому планированию. Проектная технология сочетается с любым учебно-методическим комплексом, а также другими учебными средствами. Многие авторы учебников включают проектные задания непосредственно в

учебный материал пособия. При этом включение выполнения проектного задания в урок может рассматриваться как определенная форма адаптации материалов учебника к непосредственным особенностям образовательной ситуации и индивидуальным особенностям учащихся.

Литература

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901816019>.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29-34.
4. Морозова М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // Интеграция образования. 2007. № 3-4. С. 36-41.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3-9.
6. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в условиях образования: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
7. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. 1983. Т. 4, № 5. С. 38-46.
8. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. М.: Просвещение, 1962. Т. 1.
9. Barron, B. and L. Darling-Hammond, 2008. Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In: Cervetti, G.N. et al. (Eds.). Powerful learning: What we know about teaching for understanding. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
10. Knoll, M., 1993. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. Pädagogik, 7-8: 58-63.

References

1. Dewey, J., 1999. Psychology and pedagogy of thinking. Moscow: Labyrinth. (rus)
2. Concept of modernization of Russian education until 2010. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901816019>. (rus)
3. Matyushkin, A.M., 1989. Concept of creative endowments. Psychology Questions, 6: 29-34. (rus)
4. Morozova, M.M., 2007. Method of projects in the history of national and foreign pedagogics. Education Integration, 3-4: 36-41. (rus)
5. Polat, E.S., 2000. Method of projects at foreign language lessons. Foreign Languages at School, 3: 3-9. (rus)

6. *Savenkov, A.I.*, 2002. Development of children's endowments in education: Doctoral Thesis in Pedagogy. Moscow. (rus)
7. *Shadrikov, V.D.*, 1983. About the content of the concepts "abilities" and "endowments". Psychological Journal, 4 (5): 38-46. (rus)
8. *Shatsky, S.T.*, 1962. Pedagogical essays: in 4 vols. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
9. *Barron, B. and L. Darling-Hammond*, 2008. Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In: Cervetti, G.N. et al. (Eds.). Powerful learning: What we know about teaching for understanding. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
10. *Knoll, M.*, 1993. 300 years of design training. Audit of our history. Pedagogics, 7-8: 58-63. (Germ)