

Организация проектной деятельности младших школьников с позиций компетентностного подхода*

М.В. Дубова



Статья 1 Теоретические аспекты организации проектной деятельности в начальной школе

Рассматриваются исторические предпосылки актуализации метода проектов в современном общем образовании, педагогические цели проектной деятельности младших школьников, основные категории темы: «проект», «метод проектов», «проектная деятельность».

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная деятельность, организация проектной деятельности, ученический проект, педагогический проект, компетентностный подход.

Организация проектной деятельности учащихся становится всё более популярной в современной образовательной практике. Её возрождение в 1980–90-х годах связано с реформированием школьного образования, поиском продуктивных форм познавательной деятельности школьников. Получив первоначально широкое распространение в среднем и старшем звене общего образования, проектирование стало также довольно активно использоваться в обучении младших школьников как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности. Участие в течение нескольких лет в жюри конкурсов детских проектов среди учащихся начальных классов поставило перед автором данной статьи много вопросов, касающихся теоретической обоснованности и практической организации проектной деятельности детей младшего школьного возраста, а именно:

– каковы педагогические цели проектной деятельности школьников;

– в чём состоит специфика работы над проектом в рамках урока и во внеурочной деятельности в начальной школе;

– насколько возрастные возможности младших школьников позволяют им принимать полноценное участие в проекте или, если сформулировать точнее, какова доля самостоятельности ребёнка этой возрастной группы в работе над проектом;

– существуют ли методические рекомендации по руководству проектной деятельностью учащихся начальных классов.

Наше исследование проблемы и экспериментальная работа позволили в некоторой степени систематизировать имеющиеся теоретические и практические материалы по рассматриваемой теме, а также предложить собственные идеи по организации проектной деятельности младших школьников. Представляя свою точку зрения, мы не рассчитываем на получение исчерпывающих ответов на поставленные вопросы. Скорее мы видим свою задачу в приглашении читателя к размышлениям по актуальной проблеме.

Новое – хорошо забытое старое

История возникновения педагогического явления, известного как «метод проектов», восходит ко второй половине XIX в. Появился он в США и основывался на теоретических концепциях так называемой прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством де-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счёт средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (02.740.11.0427).

лания» (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс). В начале XX в. этот опыт был подхвачен отечественными педагогами С.Т. Шацким, В.Н. Шульгиным, М.В. Крупениной, Б.В. Игнатьевым, но, в связи с чрезмерным увлечением преобразованием «школы учёбы» в «школу жизни» вплоть до отказа от проведения уроков, метод проектов в 1931 г. был осуждён и в дальнейшем в практике советской школы не применялся.

Возвращение метода проектов в разряд актуальных связывают с обновлением содержания образования, основанным на идеях *компетентного подхода*. Смысл этой концепции заключается в том, что содержание образования формируется «от результата», на основе выделения компетентностей, которые признаются значимыми за пределами системы образования. В связи с этим образовательный цикл разворачивается вокруг ситуаций, которые являются подлинно проблемными для учащегося. Решая эти ситуации, ученик использует приобретённые ранее знания и умения, получает из разных источников новые знания, осваивает необходимые способы деятельности, получает неоценимый личностный практический опыт, т.е. овладевает некоторым уровнем компетентности в «разрешении проблемы»*, приближенной к жизненной. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, наибольшими возможностями для реализации компетентностно ориентированного образования обладает метод проектов. В.В. Сериков указывает на неразрывную связь компетентности и проектного метода: «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы. <...> речь идёт о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода, обеспечивающего формирование компетентности, – проектный» [5, с. 22].

Здесь необходимо заметить, что, получив своё второе рождение, метод проектов по сравнению «с первым

пришествием» осовременился, претерпел значительные изменения. Если в идеях зарубежных и отечественных педагогов начала XX в. он зачастую провозглашался как *единственный* способ обучения, почти полностью заменяющий традиционный, то в настоящее время работа над проектом рассматривается как *одно из ряда* приближенных к естественным условиям для формирования опыта продуктивной деятельности ученика. Проектная деятельность органично вписывается в школьное жизнеустройство, не заменяя уже сложившиеся формы организации обучения, но активизируя их.

Цели проектной деятельности

Вопрос о понимании целей учебного проектирования педагогом, который его организует, является, на наш взгляд, архиважным. Школьная практика организации проектирования демонстрирует, что формальное, поверхностное отношение к этому процессу связано с подменой истинных целей работы над проектом, направленных *на учащегося*, – овладение компетентностью в решении лично значимых для учащихся проблем, формирование новообразований и развитие качеств личности – на субъективные цели педагога, рассчитывающего на получение ощущения от видимого продукта этой деятельности, которым, например, может являться демонстрация применения нового метода на открытом уроке или факт участия школьников в конкурсах проектов, если это внеурочная деятельность. В результате переориентации целевых установок проект на уроке выглядит не более чем фиксация в использовании «модного» метода, причём, вследствие искусственного привязывания его к учебному содержанию, очевидна неэффективность его применения. А работа над межпредметным проектом отдаётся на откуп родителям, чем полностью снимается ответственность с педагога за результат – что получилось, то получилось...

* По мнению К.Н. Поливановой, вместо термина «решение» правильнее использовать термин «разрешение проблем» как более адекватно отражающий не просто решение задач, а разрешение трудной, часто не имеющей решения ситуации [2, с. 32].

Для осмысления и, соответственно, формулирования целей проектной деятельности, по нашему мнению, **необходимо развести такие понятия, как «педагогический проект» и «ученический проект»**. Субъектом первого проекта является учитель (руководитель проекта) как организатор ученической проектной деятельности. Согласно современной концепции теории содержания образования обучение должно быть направлено на формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевых компетентностей, определяющих современное качество содержания образования. В связи с этим и цели педагога должны быть сфокусированы на изменении учащегося в интеллектуальной и действенно-практической сферах. При этом деятельность педагога, принявшего такую целевую установку, претерпевает кардинальные изменения, она преобразуется с учётом личных интересов и устремлений его учеников. Таким образом, учитель целенаправленно изменяет свою собственную деятельность, становится главным участником педагогического проекта по созданию условий, повышающих вероятность формирования у учащихся ключевых компетентностей. Как у любого проекта, у педагогического проекта имеются временные ограничения. Например, в нашем эксперименте это промежуток времени от полугодия до целого учебного года.

Субъект второго проекта – ученик, который действует в рамках педагогического проекта. «Ребёнок... условно помещается в центр педагогического пространства, наполненного разнообразными видами деятельности. Но ребёнок сам выбирает, находится в ситуации выбора, и все векторы, стрелочки направлены от него в сторону, где сконцентрированы его пристрастия» [1]. При этом цели ученика не совпадают, особенно на первых этапах работы над проектом, с целями педагога. Это связано прежде всего с ещё не сформированными проявлениями или

вовсе с отсутствием рефлексии собственной деятельности детей младшего школьного возраста. В этом смысле, пожалуй, целесообразнее говорить не о целях, а о целях-мотивах школьника. Ребёнку в ходе работы над проектом важно удовлетворить познавательный интерес, самореализоваться, достичь определённого успеха в деятельности, причём достижение успеха в большинстве случаев превалирует над познавательными мотивами. «Дети хотят славы», – с нотками сожаления в голосе сказала однажды мама ученика, участника нашего эксперимента. Сознаемся, что мы с пониманием относимся к такой мотивации младших школьников, более того, считаем, что руководитель проектов обязан сделать всё возможное, чтобы *каждый участник* в качестве общественного одобрения получил свою «минуту славы». Надеемся, что со временем мотивы социального престижа и вознаграждения будут постепенно вытесняться познавательными мотивами: стремлением к познанию нового, самообразованию и самосовершенствованию.

Таким образом, интегрируя сущее и должное, т.е. образовательные цели и ученические мотивы, можно в общем сформулировать цели проектной деятельности, которыми должен руководствоваться педагог:

– направленность на формирование умений действенно-практического характера, требующих практического применения знаний и умений, *полученных на уроках*, а также создание условий, способствующих освоению *новых для ребёнка знаний* и выработке *собственных эффективных надпредметных действий* по организации деятельности;

– овладение учащимися *общими алгоритмами* решения теоретико-практических задач на примере знакомства с «кухней» проектной деятельности;

– поддержка и развитие *индивидуальных* склонностей, способностей, интересов, познавательной траектории, самостоятельности и инициативы учащегося;

– создание условий для *ситуации успеха* ребёнка.

О терминологии и не только

Разработка концептуальной модели проектной деятельности школьников требует выяснения терминологических нюансов основных смыслообразующих понятий проектной тематики: «проект», «проектная деятельность», «метод проектов». Обращение к терминам, как правило, влечёт за собой выяснение сущностных характеристик рассматриваемого явления.

Понятие «проект» пришло из производственной сферы: оно используется в архитектуре, строительстве, инженерном деле и др. Проектом может быть назван замысел, представленный на рассмотрение аудитории, работа по созданию продукта, сам продукт этой работы, а также воспроизводимость этого продукта в других условиях. С течением времени проекты стали распространённой формой продуктивной и общественно значимой деятельности людей в самых различных сферах, в том числе и общенаучной.

Следует подчеркнуть, что ученический проект мало напоминает проект производственный или социальный. Более того, если вдаваться в технологические подробности «взрослого» проекта, детский проект не может, по сути, являться таковым, хотя бы в плане разработанности, масштаба и социальной значимости. Эта специфическая деятельность учащихся получила своё название, скорее всего, из-за сходности основных процессуальных моментов.

Исследование понятия «проект» в педагогических источниках позволяет нам констатировать некоторую аморфность его использования. Приведём некоторые примеры трактовки этого понятия. Итак, проект – это

– мысленное предвосхищение, прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого акта или действия (С.В. Митрохина);

– реализация цели, принятой и осознанной учащимися, актуальной и интересной для них (Е.Г. Новолодская);

– метод педагогически организованного освоения ребёнком окружающей среды (Л.С. Киселёва, Т.А. Данилина);

– обоснованная, спланированная и осознанная деятельность, направленная на формирование у школьников определённой системы интеллектуальных и практических умений (Е.Н. Землянская);

– (от лат. *projectus* – брошенный вперёд) специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающийся созданием продукта (определение, наиболее часто используемое в источниках Интернета).

Неоднозначность и расплывчатость толкования этого понятия объясняется, на наш взгляд, естественным стремлением авторов обозначить его специфичность (например, прямое или косвенное указание на определённую возрастную группу, конкретных участников процесса, структурно-содержательные компоненты проектной деятельности и т.д.) и в то же время придать ему черты универсальности. Такой подход к формулированию определения в контексте рассматриваемой темы не может удовлетворить нас, исследователей данного феномена для начального общего образования. Учёт возрастных особенностей и многолетняя практика работы с младшими школьниками вызывают сомнения по поводу «прогнозирования», «самостоятельно выполняемой», «обоснованной, спланированной и осознанной деятельности» этой категории школьников.

Для формулирования определения понятия «проект» обратимся к дефиниции К.Н. Поливановой, которая трактует **проект** в общем, без конкретизации сопутствующих условий, как **целенаправленное управляемое изменение, фиксированное во времени**, а затем указывает на то, что все остальные рассуждения о проекте или проектной деятельности являются уточнением и детализацией двух принципиальных её признаков [2, с. 25]. **Под изменением мы понимаем процесс, состоящий из двух компонентов: качественные изменения ситуации** (разрешение учебной, т.е. зачастую берущей своё начало из учебного содержания, но при этом приближенной к жизненному кон-

тексту, проблемы) и **личностные изменения субъекта**, осуществляющего данное изменение ситуации. При этом первое, не являясь самоцелью, выполняет роль средства для появления личностных приращений школьника. «Уточнением» и «детализацией» будут являться теоретические и практические аспекты работы над проектом определённой возрастной группы учащихся.

Таким образом, **понятие «проект» как педагогическую категорию можно определить как целенаправленное, фиксированное во времени, управляемое педагогом и выполняемое учеником изменение учебной, приближенной к жизненной ситуации с целью формирования у школьника ключевых компетентностей.**

Аналогично определим и **проектную деятельность как специфическую деятельность (совокупность разных видов деятельности) субъектов от замысла до создания проектного продукта и его испытания.** Под субъектами проекта мы понимаем, во-первых, педагога (руководителя проекта), так как именно он создаёт учебные ситуации, из которых рождается замысел проекта, разрабатывает проектное задание и в связи с этим, как говорится, «находится в теме» проекта, выступая наряду с другими субъектами деятельности генератором идей; во-вторых, ученика (или группу учащихся), непосредственно(ых) исполнителя(ей) проекта; в-третьих, всех взрослых (педагогов-предметников, родителей и других лиц), которые принимают активное участие в работе над детским проектом.

Перечень продуктов проектной деятельности в традиционном понимании может быть достаточно большим: от изделия, изготовленного из имеющегося материала (наиболее распространённый продукт), до обращения в городскую администрацию по поводу несоответствия социального объекта нормам эксплуатации (единственный пример из нашей практики). Это видимые, осязаемые продукты, без которых нельзя обойтись в проектной деятельности, но при этом они не являются самоцелью. Выбор таких продуктов зависит от

целей проекта и возможностей исполнителя. Наиболее важным продуктом проектной деятельности, по нашему убеждению, является сам *процесс работы над проектом*, который может быть зафиксирован единственным образом – в детском тексте устной презентации и который, в свою очередь, представляется (проходит своего рода испытание) на суд жюри и зрителей.

Сложнее дело обстоит с понятием «метод проектов», под которым понимают и способ обучения, и педагогическую технологию:

– это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий (Л.Ю. Бритвина);

– это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (Е.С. Полат);

– это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики (Н.Ю. Пахомова);

– технология моделирования и организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности учащегося (источники Интернета).

Отнесение проектной деятельности к педагогической технологии, на наш взгляд, может быть правомерно лишь в случае обращения к моделям проектного обучения, сложившимся в начале XX в. Например, У. Килпатрик полагал, что весь учебный процесс в школе должен представлять собой ряд опытов, связанных таким образом, чтобы знания, приобретаемые в результате одного опыта, служили развитию и обогащению ряда последующих опытов. Практическая деятельность педагога основывалась на общих принципах, сформулиро-

ванных Дж. Дьюи, а также на собственной концептуальной модели. Его опыт имел определённые результаты и своих последователей как на родине, так и за её пределами. Итак, налицо все критерии педагогической технологии: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. В современной же отечественной практике образования подобные примеры не зафиксированы.

Мы полагаем, что в настоящее время целесообразнее говорить о методе проектов как способе передачи содержания образования. Действительно, в современной интерпретации содержания общего образования, и начального в частности, наряду со знаниевым представлен деятельностный компонент: «Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах...» [3, с. 6].

В процессе работы над проектом у ученика формируется большое количество надпредметных умений (в современной трактовке УУД – универсальные учебные действия), которые считаем необходимым перечислить:

- *проектировочные* – осмысливание задачи, планирование этапов предстоящей деятельности, прогнозирование её последствий;

- *исследовательские* – выдвижение предположения, установление причинно-следственных связей, поиск вариантов решения проблемы;

- *информационные* – самостоятельный поиск необходимой информации (в энциклопедиях, по библиотечным каталогам, в Интернете), поиск недостающей информации у взрослых (учителя, руководителя проекта, специалиста), структурирование информации, выделение главного;

- *кооперативные* – взаимодействие с участниками проекта, оказание взаимопомощи в группе в решении общих задач, поиск компромиссного решения;

- *коммуникативные* – умения слушать и понимать других,

вступать в диалог, задавать вопросы, участвовать в дискуссии, выражать себя;

- *экспериментальные* – организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов, проведение собственно эксперимента, наблюдение за его ходом, измерение параметров, осмысление полученных результатов;

- *рефлексивные* – осмысление собственной деятельности (её хода и промежуточных результатов), осуществление самооценки;

- *презентационные* – построение устного сообщения о проделанной работе, выбор различных средств наглядности при выступлении, навыки монологической речи, ответы на незапланированные вопросы.

Ещё раз подчеркнём, что метод проектов обладает большими возможностями для овладения учащимися *деятельностным компонентом* содержания образования. При этом нельзя не сказать об ощущении, что метод проектов стоит как бы особняком от известных, традиционных методов. Такая обособленность, по нашему мнению, объясняется процессуальными отличиями метода проектов от общедидактических методов:

- отсутствием чёткой регламентации в применении методических приёмов со стороны учителя и в свою очередь вариативностью в ответных действиях ученика;

- применение метода проектов не ограничивается рамками урока и может быть достаточно продолжительным во времени;

- использование учителем метода проектов может быть ситуативным, незапланированным, но при этом учитель должен «быть начеку» и «видеть» учебные и внеучебные ситуации, из которых может вырасти проект;

- результат применения метода (новообразования, личностные качества, компетенции школьника) отсрочен во времени, трудноизмеряем и требует многокритериальной оценки.

Вместе с тем некоторая изолированность метода проектов вовсе не влечет за собой отказа от употребления приёмов обучения, входящих в

состав общедидактических методов. Воспользовавшись достаточно подробным перечнем методических приёмов, приведённым Е.Н. Селивёрстовой [4, с. 100–107], можно выделить из него, например, следующие, применяемые при организации проектной деятельности:

- организация наблюдений ученика, побуждающих к самостоятельному формулированию проблемы;
- задание учащимся на самостоятельное, принципиально новое обобщение на основе собственных практических наблюдений;
- демонстрация объекта, явления, побуждающая ученика к его существенному изменению;
- столкновение учащихся с жизненными ситуациями, делающими для них очевидной ограниченность собственной теоретической подготовки;
- предъявление учащимся конфликтного примера, обнажающего остроту проблемы;
- задание учащимся с несформулированными вопросами и др.

Литература

1. *Гатилова, З.Н.* Личностно ориентированный аспект дидактической модели школы / З.Н. Гатилова // Завуч. – 2001. – № 2.
2. *Поливанова, К.Н.* Проектная деятельность школьников : пос. для учителя / К.Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008.
3. Примерные программы начального общего образования. – В 2 ч. ; ч. 1. – М. : Просвещение, 2008.
4. *Селивёрстова, Е.Н.* От школы знания – к школе созидания : теоретические и технологические аспекты обучения : учеб. пос. / Е.Н. Селивёрстова. – Владимир : ВГГУ, 2008.
5. *Сериков, В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Изд. центр «Академия», 2008.

Марина Вениаминовна Дубова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.