

КОНСУЛЬТАЦИИ

Л. Ф. Зиангирова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье раскрываются педагогические условия организации проектной деятельности, которые предполагают педагогическое стимулирование учебно-познавательной активности старшеклассников, кооперативное взаимодействие участников проекта и коррекционно-педагогическое сопровождение работы над проектом.

The article reveals pedagogical conditions under which project activity can be successfully organized. These conditions include pedagogical encouragement of developing senior students' cognitive activity, cooperative interaction of the project participants and pedagogical facilitation of project work.

Проблема проектной деятельности учащихся не является абсолютно новой в педагогической теории и практике. В трудах отечественных и зарубежных педагогов конца XIX – начала XX в. (П. П. Блонский, Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик и др.) раскрыты философско-методологические основы организации этого вида деятельности. В настоящее время проектная деятельность школьников является предметом историко-педагогических исследований (А. Э. Коробова, Е. Ю. Рогачева и др.), рассматривается со стороны педагогических закономерностей (В. В. Гузеев, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель и др.), психологических (Н. В. Матяш и др.) и методических особенностей (П. А. Петряков, Н. Г. Чанилова и др.). Однако в изученных нами источниках не в полной мере отражены педагогические условия ее организации.

Наши исследования показали, что для успешной организации проектной деятельности необходимы определенные педагогические условия: педагогическое стимулирование учебно-познавательной активности старшеклассников, кооперативное взаимодействие участников проекта и коррекционно-педагогическое сопровождение работы над проектом.

Рассмотрим первое условие – педагогическое стимулирование. Ш. А. Амонашвили отмечает, что «процесс обучения следует организовать так, чтобы учение, познание стало для школьника смыслом жизни, одной из ведущих личностных потребностей, определяющим мотивом; нужно, чтобы ученик был увлечен учением, а трудности его принимал как осознанную необходимость» [1, с. 136]. Включение личности в ту или иную деятельность происходит не иначе как через внутреннюю предрасположенность к предстоящим учебным действиям. Подобная предрасположенность возникает не спонтанно, ее нужно целенаправленно формировать как учителю, так и самому ученику. Таким образом, важны не только мотивы, но и стимулы активной учебно-познавательной деятельности.

В нашем исследовании под стимулом будем понимать «внешнее воздействие на личность, коллектив, группу людей, активизирующее их мотивационную сферу, а через нее определенную деятельность» [3, с. 143]. Педагогическое стимулирование предполагает создание соответствующей ситуации включения ученика в познавательный процесс, называемой «ситуацией напряженности» [4; 7]. Ситуация «направленной напряженности» означает конкретный пространственно-временной участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и «запускающего» механизма проектирования, «ввергая человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа решения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [9].

По мнению М. В. Зверевой и В. В. Репкина, «стремление к поиску может возникнуть только в ситуации, обнаруживающей недостаточность, непригодность ранее усвоенных способов действия и требующей либо их модификации, либо конструирования принципиально нового способа» [5, с. 323]. Иными словами, необходим начальный этап разворачивания поисковой активности в рамках проектной деятельности, требующей, «с одной стороны, от учителя фиксации или создания образовательной «напряженности», формулировки проблемы, связанной с объектом; а с другой стороны, от ученика – осознание возникшей ситуации, постановки цели деятельности по отношению к познанию объекта или решения проблемы» [10]. Этапами данной ситуации затруднения являются мотивация деятельности, ее проблематизация, создание образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и рефлексия результатов.

Следующее педагогическое условие организации проектной деятельности старшеклассников – кооперативное взаимодействие участников проекта. По мнению В. В. Рубцова, кооперация – это тип перераспределения деятельности [8]. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способами организации совместной деятельности и ее продуктом, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы.

Кооперативное взаимодействие предполагает организацию совместно-распределенной деятельности старшеклассников по работе над проектом, имеющую тенденцию к развитию, так как с каждым этапом проектного цикла при усложнении функций всех участников возрастает потребность в объединении совместных усилий по достижению результата.

М. В. Кларин отмечает, что «на протяжении последних десятилетий выделение в классе малых групп стало общим приемом, основой для активизации взаимодействия между учащимися» [2]. Этот прием ориентирован на выдвижение идей и их последующую разработку. Его отличает важная организационная черта: последовательное сочетание индивидуальной активности (первичное выдвижение идеи), работы в малых группах и общего классного обсуждения. В результате, идеи каждого ученика напрямую или в преобразо-

ванном виде включаются сначала в обсуждение в малой группе, затем в общую дискуссию.

Таким образом, проектная деятельность организуется как деятельность коллективно-распределенная, развернутая в атмосфере сотрудничества, совместных поисков, готовности к обсуждению различных вариантов решения.

Следующее педагогическое условие организации проектного труда определяется нами как коррекционно-педагогическое сопровождение работы над проектом. Успешное создание проекта возможно при умелом руководстве со стороны учителя, которое должно носить сугубо индивидуальный характер. Важность коррективного этапа обусловлена тем, что заранее «запрограммировать» пути поисков учащихся трудно, равно как и предусмотреть возможные препятствия и ошибки. Чтобы направлять действия школьников в соответствии с целью, стимулировать их интерес, педагогу необходимо знать, как продвигается класс в работе.

Как любой управляемый процесс, учебная деятельность предполагает наличие контроля. Из двух его видов (по результату и по процессу [6]) в проектной деятельности наиболее приемлем последний, предусматривающий выяснение операций и способов действий, с помощью которых получен результат. Именно такой контроль в наибольшей степени отвечает задачам проектной деятельности, так как позволяет выявить ошибочные приемы и своевременно скорректировать соответствующие поисковые процедуры.

Формирование у учащихся полноценного самоконтроля возможно только на основе контроля по процессу [6]. Этой цели служит промежуточная рефлексия, проводимая на каждом этапе проектного цикла. Систематическое инициирование и активизация рефлексии позволяет выявить различные затруднения учащихся задолго их появления.

Контроль и коррекция учителя должны быть направлены на получение информации, которая характеризует состояние процесса деятельности: 1) способы выполнения учеником задания (их целесообразность, адекватность, быстрота); 2) затруднения, возникающие в процессе работы, и причины, их порождающие; 3) самостоятельность ученика (в освоении задачи, выборе способа решения); 4) самоконтроль ученика (его направленность, приемы, эффективность).

Коррекционно-педагогическое сопровождение можно разделить на три этапа: диагностика затруднений учащихся; постановка совместно с ними коррекционных целей, достижение которых можно осуществить за сравнительно короткий период; создание системы мер по актуализации потребности в самостоятельном овладении способами деятельности, обеспечивающими самосовершенствование личности. Коррекционно-педагогическое сопровождение предполагает оперативное выявление и ранжирование трудностей («барьеров»), возникающих у учащихся в процессе создания проекта, установление возможных причин их появления, определение системы мер по их предупреждению и, соответственно, реализацию этих мер.

Реализация этих функций в рамках проектной деятельности возможна, если, во-первых, учитель станет реальным участником совместного поиска, а не его руководителем, во-вторых, если он включится в реальный, фактически осуществляемый учениками поиск.

Рассмотрим методические аспекты апробации названных педагогических условий. Экспериментальное исследование было проведено в Башкирском лицее № 2, СОШ № 68, № 125 г.Уфы Республики Башкортостан на уроках изучения информационных технологий с элементами межпредметности. Проверка эффективности педагогических условий организации проектной деятельности старшеклассников осуществлялась в ходе выполнения проектов «Универсальные платы для уроков физики», «Школьные годы» и др.

На начальном этапе проектной деятельности особое внимание уделялось созданию ситуации «направленной напряженности», требовавшей своего разрешения посредством продуктивной (творческой) активности ее участников. На мотивационном этапе реализации проекта экспертами фиксировалась «напряженность», которая выражалась, прежде всего, во включении старшеклассников в активный мыслительный процесс и создании определенного эмоционального настроения и позитивных отношений между учениками и учителем.

Для создания особой, побуждающей к творчеству обстановки нами предусматривались следующие действия: предоставление условий для свободного размышления; воздержание от критических замечаний, позитивная оценка каждого высказанного мнения и предложения; поддержка проявления фантазии, свободы воображения. Мы учитывали тот факт, что внешне заданной обстановкой учебного диалога учитель может побуждать ученика в случае необходимости отстаивать оригинальность своей идеи. В связи с этим предпринимались попытки помочь учащимся увидеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, развитие собственных возможностей для решения творческой задачи.

Кооперативное взаимодействие участников проекта было организовано с помощью специальных методов: ориентированных на коллективное взаимодействие на всех этапах проектирования; предполагавших равное соотношение индивидуальной и коллективной работы; направленных на самостоятельную активность.

Метод «кооперативного взаимообучения» заключается в постоянной взаимопомощи и взаимоподдержке учащихся посредством взаимопроверок и взаимоконтроля, совместной подготовки к проекту, его защите и представлению.

Метод «американской мозаики» реализуется по следующей схеме: коллективное проектное задание делится на фрагменты (соответственно количеству участников), которые распределяются между членами команды для самостоятельного изучения. Затем члены разных команд, изучавшие одинаковый фрагмент проектного задания, собираются вместе для обсуждения. После этого они возвращаются в свои команды и каждый из них поочередно со-

гласно логике проекта) докладывает остальным членам команды содержание проделанной работы.

Среди методов коррективного контроля как наиболее значимый и приемлемый был выбран метод непосредственного наблюдения за процессом выполнения проекта. Учитель использовал следующие приемы: 1) уточнение сути задания; 2) предупреждение о сложном моменте в процессе выполнения проекта; 3) показ и обсуждение промежуточных результатов работы; 4) ориентирование учащихся на контроль своих действий. Применение этих приемов предполагало не столько подсказку, сколько одобрение избранного учеником пути («Правильно начали, продолжайте», «Попробуйте сделать иначе» и т. п.). Такое поведение позволяло реагировать на процесс деятельности всей группы.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что вышеперечисленные педагогические условия действительно способствуют успешной организации проектной деятельности старшеклассников.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 222 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
4. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.
6. Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1999. – 142 с.
7. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
8. Рубцов В. В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психол. журн. – 1989. – № 3 – С. 7–16.
9. Саутина Е. В. Формирование основ проблемного мышления у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 1999. – 173 с.
10. Хуторской А. В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 55–75.