



Новые возможности оптимизации проектной деятельности в школе

Интеграция урочной и внеурочной работы

Н.М. КОНЬШЕВА,

доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет

Различные виды исследовательской, в том числе проектной деятельности учеников, за последние десятилетия стали привычным явлением в нашей системе образования. Уже в течение нескольких лет регулярно проводятся конкурсы детских проектно-исследовательских работ на уровне образовательных организаций, районов, городов и регионов. За это время успели сложиться отработанные, привычные формы и алгоритмы проведения подобных мероприятий. Что касается основного образовательного смысла учебной проектно-исследовательской деятельности, то и по данному вопросу на сегодня особых разногласий нет. Из одного источника в другой, с небольшими модификациями, повторяются примерно следующие задачи:

- приобретение учащимся навыка исследования как универсального способа освоения действительности;
- развитие исследовательского мышления;
- формирование исследовательского поведения как средства развития познавательного интереса и становления мотивации к учебной деятельности;
- активизация личностной позиции учащихся в образовательном процессе.

Тем не менее более пристальный анализ сложившейся практики позволяет заметить, что в реализации этих задач мы сталкиваемся с разными и порой весьма неожиданными их интерпретациями, которые подчас ведут к прямому искажению смысла проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе. Так, наиболее

распространенным видом учебных «проектов» в современной практике являются выступления школьников с сообщениями по различным темам (предметного или межпредметного характера), выходящими за рамки основного учебного содержания. Например: «Чем лечились наши прабабушки?», «Эта многоликая плесень», «Традиции празднования Рождества у разных народов мира», «От телеги — до машины: история развития автомобилестроения» и т.п.

Из приведенных примеров ясно, что в большинстве случаев это традиционные тематические сообщения на основе информации, заимствованной из доступных источников (прежде всего из Интернета). Непроектный, репродуктивный характер подобных работ очевиден.

Чтобы более строго аргументировать эту мысль, обратимся к сущности понятия *проект* (от лат. *projectus* — брошенный вперед) — это мысленное предвосхищение, прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого акта или действия; план, замысел [5, 401]¹. Проект в образовательном процессе целесообразно рассматривать как частный случай проблемного обучения; самая существенная его характеристика — поисковая деятельность, решение познавательной проблемы [3].

Именно необходимостью активизации проблемно-поисковой деятельности школьников и была вызвана идея внедрения учебных проектов и исследований в образовательный процесс. Однако эта работа была пущена по формальному руслу, что было след-

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ствием недостаточно убедительного научно-го обоснования внедряемых технологий.

В частности, одной из наиболее существенных ошибок следует признать наукообразную алгоритмизацию в оформлении и представлении учебных проектов. Подготовка каждого проекта сопровождается серьезным обременением в виде обязательного пакета документов явно не детского содержания (обоснование актуальности, выдвижение проектной гипотезы и т.п.). Поскольку такую документацию ни один младший школьник подготовить не в состоянии (подобная работа вызывает серьезные затруднения даже у аспирантов), излишней формализацией фактически были запрограммированы предсказуемые следствия, которые в результате и привели практически к полной потере первоначального смысла этой работы. Охарактеризуем их.

Следствие 1. Подготовка пакета документов и итоговой презентации занимает центральное положение в «проектной» работе, поскольку без них работа вообще не будет принята к рассмотрению для участия в конкурсе. Вся тяжесть этого процесса ложится в виде неизбежной дополнительной нагрузки на плечи учителя и главным образом родителей ученика.

Следствие 2. Проект выполняется за рамками основного образовательного процесса. К участию в такой работе привлекается незначительная часть всего контингента обучающихся, так как не каждому ученику могут помочь родители, и учитель также не в состоянии уделить всем столько внимания, сколько требует работа над проектом.

Следствие 3. Письменные обоснования выбора темы, формулировки проектных гипотез, задач исследования, а также «исследовательские» методы повторяются в детских проектах, будто списанные под копирку, даже несмотря на значительный разброс их направлений и тематики. Это свидетельствует о формальном отношении и выполнении работы.

В итоге именно этими обстоятельствами и объясняется низкая эффективность «проектно-исследовательской» деятельности учащихся при высоких затратах педагогических ресурсов.

Формальный характер, научную несостоятельность и дидактическую слабость подобных алгоритмов и требований можно продемонстрировать на любых типичных примерах учебных проектов. Например, третьеклассница представила на конкурс творческий проект по технологии «Торт медовый». Цель работы была сформулирована следующим образом: «научиться выпекать и украшать торт, отличающийся оригинальностью». Естественно, она не является ни проектной, ни исследовательской. В соответствии со списком задач школьница включила в итоговую презентацию информацию из истории возникновения тортов, описание их разновидностей, объяснение причин выбора из всех найденных кулинарных рецептов именно медового торта (на уровне «нравится — не нравится», «справлюсь — не справлюсь»), подробную рецептуру и технологию, а также фототчет о процессе изготовления торта по выбранному рецепту. Аналогично оформленную презентацию мы найдем в проектах на другие темы: «Современная космическая техника», «Новая жизнь пазлов», «Железнодорожный транспорт — будущее России» и т.п. Везде присутствуют сведения из истории (космической техники, пазлов, транспорта и т.п.), другая информация по теме, выписанная из информационных источников. Какие-то «проекты» сопровождаются изготовлением макетов и моделей (большей частью по инструкции из выбранного источника). В некоторых работах школьники даже демонстрируют владение исследовательскими методами другого рода: проводят опросы, беседы, анкетирование по выбранной теме. К сожалению, и подобная часть исследования в подавляющем большинстве случаев лишь формальная дань требованиям. Так, сформулировав цель исследовательской работы: «изучение возможности использования готовых пазлов для изготовления различных предметов», — ученик в ходе анкетирования узнает у одноклассников о том, в какой мере они увлекаются пазлами; знают ли, где и когда появились пазлы, для чего они использовались. На основе полученных сведений его презентация «украшается» дополнительными таблицами, хотя по существу темы и пос-



тавленной цели вся эта информация является бессмысленной и лишней (как и исторические и прочие сведения).

Разумеется, несмотря на всю удручающую формализацию, нельзя сказать, что от подобной работы для учащихся вообще нет никакой пользы. В конце концов, они работают с источниками информации и расширяют свой кругозор, учатся выступать с публичными сообщениями. Весь вопрос в том, что, во-первых, эта деятельность не может быть отнесена к классу проектно-исследовательских работ и, во-вторых, ее коэффициент полезного действия (в плане образования и развития учащихся) невелик. В соответствии с теорией о сознательности учения собранная из источников обширная информация по теме даже не будет полноценно усвоена самим учеником, поскольку «актуально осознается только то содержание, которое занимает совершенно определенное место в деятельности» [4, 16]. В данном случае она существует «параллельно» основному предмету деятельности, не имея с ним необходимой связи.

Работа с источниками информации в рамках исследовательского поиска или решения проектной задачи имеет другой характер и смысл: она предполагает не просто заимствование и формальное изложение, а целенаправленный отбор, анализ и творческое использование в свете решаемой задачи. Рассмотренные выше примеры нельзя считать проектами именно потому, что они изначально не предполагают настоящей поисковой деятельности в смысле решения познавательной проблемы.

Справедливости ради следует отметить, что среди учебных проектно-исследовательских работ встречаются и такие, для которых характерны черты настоящего исследования, однако практически все они выполняются при активном участии родителей ученика или (реже) учителя. Это всегда исключительно «штучный» товар, а подготовка подобных проектов изначально предполагает, что они будут представлены на конкурсах для «защиты чести учреждения» и выполняются наиболее благополучными учениками, которым и без того уделяется достаточно внимания в образовательном процессе.

Таким образом, сегодня не удалось преодолеть нежелательные тенденции в реализации этого важного направления работы, которые мы отмечали ранее: формализм, шаблонность, малый охват обучающихся, обособленность от основного образовательного процесса [1, 6–10]. Очевидно, что сложившаяся практика проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях фактически не отвечает декларируемым задачам и требует корректировки по следующим направлениям:

- демократизация (она должна стать доступной и для выполнения непосредственно учениками);
- проблемно-поисковая направленность;
- включение в целостный образовательный процесс (она должна стать органичной частью общей системы образования).

Наиболее благоприятным средством оптимизации проектно-исследовательской деятельности сегодня может стать внеурочная работа. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), она является неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, расширяющей его возможности именно в творческих видах деятельности обучающихся, следовательно, все три обозначенных направления могут быть представлены здесь. Однако на автоматическое решение проблемы рассчитывать не приходится. Серьезным препятствием к этому пока еще остается то обстоятельство, что сложившаяся практика организации учебных проектов и исследований на основе ошибочных и неэффективных технологий довольно прочно утвердилась в сознании педагогического сообщества.

Педагогам-практикам должна быть оказана надежная, состоятельная в научном отношении учебно-методическая поддержка, позволяющая эффективно и профессионально организовывать системную проектно-исследовательскую деятельность школьников, в соответствии с требованиями и идеологией нового образовательного стандарта. Один из продуктивных путей оказания такой поддержки – включение системы проектно-исследовательских заданий непосредственно в предметное содержание



конкретных учебных предметов с расчетом на их творческое продолжение и развитие во внеурочной работе. При этом возможное содержание, способы и технологии такого творческого продолжения должны быть также обозначены в учебно-дидактических материалах (учебнике, рабочей тетради и т.п.) наряду с основными учебными заданиями по предмету. В этом случае проектно-исследовательская деятельность школьников не изолируется в обособленный блок, а является продолжением урочной работы, направляется на расширение и углубление основной образовательной программы и может строиться как на предметном, так и на межпредметном содержании. Согласно требованиям ФГОС, в освоении образовательной программы должна быть предусмотрена вариативность заданий; это требование очень важно для внеурочной работы по предмету, поскольку речь идет о необходимости включения в эту деятельность каждого ученика и обеспечении для каждого возможности успешной, продуктивной работы. Предлагаемые задания проектно-исследовательского характера должны заинтересовывать, мотивировать, вызывать желание выполнить их.

Как оказывается, одной из самых больших сложностей воплощения педагогических идей является переход от «правильных» деклараций к практике. С целью разъяснения и доказательства возможности построения системы проектно-исследовательской деятельности на основе интеграции урочной и внеурочной работы покажем это на некоторых примерах из учебного курса «Технология» (по нашей авторской программе и учебно-методическому комплексу).

Согласно общей концепции курса, в учебники для каждого класса включена система творческих работ проектного характера, которые можно классифицировать на виды следующим образом:

- проектные задачи в рамках учебной темы (локальные) — выполняются на уроке;
- мини-проекты в рамках учебной темы, которые переходят из урока во внеурочную работу;
- мини-проекты повышенного уровня (на основе содержания одной или нес-

кольких тем), которые выполняются во внеурочной работе;

- обобщающие итоговые проекты, тематически связанные с общим программным содержанием учебного года. Они выполняются во внеурочной работе.

В каких-то темах и видах работ имеется возможность последовательно предложить учащимся задания первых трех видов, и их выполнение будет интересно школьникам. В других целесообразно и достаточно дать, например, только более простые проектные задачи в рамках темы. Все возможные варианты находят свое отражение в учебнике, что и обеспечивает учителю необходимую методическую поддержку.

Задания первого вида, как правило, предполагают решение задач на доконструирование, т.е. внесение дополнений в исходную конструкцию в соответствии с расширением функционального назначения предмета, области его применения. Например, второклассники изготавливают дорожную игольницу простой конструкции — в виде обложки из картона, внутрь которой вклеен вкладыш из ткани для иголок (рис. 1). В учебнике им предлагается задача на доконструирование игольницы, чтобы в ней можно было взять в дорогу и небольшое количество ниток. Такие задачи ценны рационализаторским, изобретательским характером. Основные их преимущества заключаются в возможности включения едва ли не в каждый урок и развитии «вкуса» к решению проектных (проблемных) задач, а также в формировании начал проектного мышления практически у каждого обучающегося. Подобные задачи школьники в состоянии решить в полном объеме непосредственно на уроке, так как они не рассчитаны на масштабную практическую работу.

Задачи второго вида чаще всего предполагают переконструирование, т.е. внесение проектных изменений в первоначальную конструкцию изделия под определенные новые требования. Обычно при этом всегда появляется больше возможностей для вариативного решения задачи и творческого самовыражения. К тому же это связано с проектированием и изготовлением деталей другого вида (чем в первоначальной

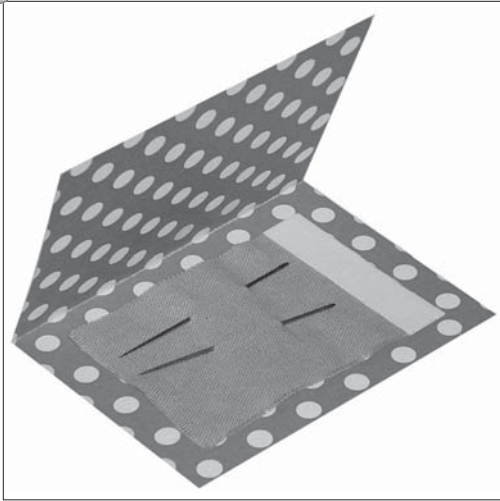


Рис. 1

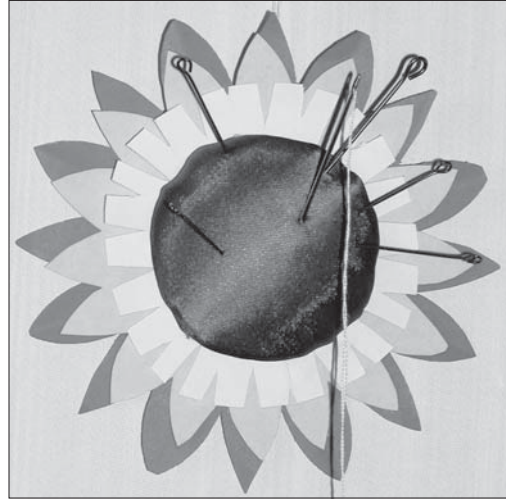


Рис. 2

конструкции), поэтому работа получается более масштабной, требует больше времени для материального воплощения и может быть гармонично связана с внеурочной работой. Например, на уроке изготавливают декоративную игольницу-цветок с подушечкой для иголок (рис. 2). В развитие темы на базе освоенной технологии и полученных знаний предлагается придумать игольницу аналогичного устройства, но чтобы она по внешнему виду подходила под стиль определенного интерьера — замка Снежной королевы. В рамках урока ученики могут решить эту задачу лишь в виде предварительных эскизов или даже только обсудить, аргументировать проектные гипотезы, что обеспечивает творческое осмысление задачи и создание мотивации на ее дальнейшее решение. Затем работа может быть продолжена в группе продленного дня, на занятиях клубного типа, выполнена в рамках творческого конкурса и пр.

При всей внешней простоте задачи обоих видов всегда отвечают сути проектной деятельности: предлагаемое решение должно точно соотноситься с условиями (требованиями) задачи, а в процессе решения ученик обязательно должен выдвинуть первоначальные гипотезы, проанализировать и сравнить их, сделать выбор, правильность которого затем проверяется практическим путем, по результату.

Мини-проекты повышенного уровня также связаны с содержанием конкретных учебных тем, но предполагают более высокий уровень творческой свободы и самостоятельности; в них более отчетливо просматриваются черты настоящей проектной деятельности. Например, в рамках темы «Формы природы в бытовых вещах» третьеклассники повторяют и закрепляют усвоенные знания о правилах дизайна в конструировании бытовых вещей, а также знакомятся с новыми правилами — стилизации форм природных объектов при преобразовании их в формы вещей. На уроке они изготавливают соответствующие изделия на вариативной основе с элементами творчества. Далее им предлагается творческое задание (мини-проект): «Придумайте и смастерите самостоятельно какой-нибудь чудо-предмет: кувшин, чашку, вазу для фруктов, светильник или что-нибудь другое. За основу возьмите любую природную форму, но помните, что она должна быть уместна в изделии и соответствовать его назначению» [2, 42]. На основе творческих задач проектного характера, включенных в содержание курса, учитель может создать целостную программу внеурочной работы по данному направлению, например, в форме «Творческой мастерской юного дизайнера».

Итоговые проекты по предмету в каждом классе носят обобщающий характер и



предполагают наиболее свободное и творческое использование всей системы знаний и умений предметного содержания, а также метапредметных результатов образования. В учебниках предлагаются вариативные темы таких проектов, список которых может быть значительно расширен за счет локальных творческих заданий по отдельным темам. Дело в том, что большинство из таких заданий может быть выполнено на углубленном и более масштабном уровне, а проектный характер им задан изначально. Необходимые разъяснения, подготовительные упражнения и задачи также включены в учебники и рабочие тетради, что облегчает учителю не только руководство и организацию проектно-исследовательской деятельности, но и наглядное представление ее итогов.

Вопрос об оформлении и представлении такой системы проектно-исследовательских работ остается важным как для учителя, так и для учащихся. Помимо самих изделий, являющихся материализованным результатом проблемно-поисковой деятельности, по мере их выполнения в течение года накапливается довольно внушительный пакет документов, которые имеют не формальный характер, а отражают систему выполненной работы по существу. К этим документам относятся, в частности, наброски и эскизы, отражающие процесс решения проектной задачи, дополнительные опорные материалы, которые были собраны в ходе анализа и поиска подходов к решению задачи. Эти документы можно

выборочно систематизировать и наглядно представить на итоговой выставке, сопроводив их пояснительной запиской с необходимыми комментариями относительно образовательного и развивающего смысла и роли в подготовке проекта.

Разумеется, не все школьники будут включены в одинаковой степени в проектно-исследовательскую деятельность в рамках содержания конкретного учебного предмета, поскольку выбор в этой сфере определяется личными интересами обучающихся. Тем не менее благодаря такой системной работе у каждого ученика накапливается внушительное творческое портфолио. Даже его выборочные элементы в совокупности позволят выгодно представить масштабы и образовательный смысл реальной проектно-исследовательской деятельности детей.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Коньшева Н.М.* Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: Кн. для учителя нач. классов. Смоленск, 2006.
2. *Коньшева Н.М.* Технология: Учеб. для 3 класса общеобразовательных учреждений. 10-е изд., перераб. и доп. Смоленск, 2013.
3. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. М., 1975.
4. *Леонтьев А.Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995.
5. Словарь иностранных слов. 17-е изд., испр. М., 1988.