



Мкртычан Ася Ованесовна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная многопрофильная школа № 44 им. В. Кудзоева», г. Владикавказ
somsh44@mail.ru

О концептуальной модели развития самостоятельности школьников в ходе проектного обучения

Аннотация. Статья посвящена концептуальной модели развития самостоятельности школьников в ходе проектного обучения. Автор предлагает информацию о группе деятельностных компонентов самостоятельности школьников и критериев их идентификации.

Ключевые слова: проектное обучение, концептуальная модель, деятельность, методика, школьное образование.

В условиях изменения социального заказа целесообразно освоение научно-практического потенциала проектного обучения, накопленного мировой педагогикой, применение его не как образец для подражания, но как важный ориентир, использование которого требует творческого, преобразующего отношения.

В разрабатываемой концептуальной модели процесса развития самостоятельности школьников проектное обучение рассматривается нами как тип развивающего обучения, базирующегося на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний. Оно представляет собой целостную дидактическую систему, основанную на творческом усвоении знаний в процессе самостоятельной поисковой деятельности.

Таким образом, система проектного обучения представляет собой целостную дидактическую систему, базирующуюся на основных закономерностях развития психики и включающую последовательное выполнение комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний. Материализованным продуктом проектирования является учебный проект, который можно определить как самостоятельно принимаемое учащимися развернутое решение по какой-либо проблеме материального, социального, нравственного, исторического, научно-исследовательского и т. д. характера.

Возможны следующие типы учебных проектов по предметам гуманитарного цикла:

- конструирование процессов, событий, явлений в условиях осуществления решений, альтернативных исторически достоверным, прогнозирование хода их развития;
- создание альтернативных вариантов исторических документов (указы, приказы, распоряжения, дневники, отчеты, письма, путевые заметки, завещания, манифесты и т. д.) от имени учеников по впечатлениям от «путешествия» в изучаемую эпоху;
- разработка предполагаемых решений по проблемам современной жизни от имени конкретного лица, перенесенного в наше время;
- дискуссии между субъектами разных эпох, т. е. рассмотрение проблем в контексте сопоставления различных исторических этапов в развитии цивилизации;
- диалоги между субъектами одной эпохи, т. е. рассмотрение проблем в рамках ограниченного исторического отрезка.

Проектировочная деятельность может организовываться как моделирование объекта изучаемой эпохи или как трансакция субъекта обучения с реальной исторической личностью – ярким представителем своего времени. Ученик ставится в ситуацию принятия решения за данное лицо, а затем прогнозируются пути развития ци-



визации (экономики, культуры, политики, государственного устройства и т. д.) в случае, если бы предложенное учениками решение имело место. Таким образом, происходит проживание изучаемой эпохи в роли одного из ее современников, причем проработка альтернативных решений требует от учащихся понимания смысла процессов и явлений в контексте той эпохи. Алгоритм функционирования сознания человека часто строится по принципу регулярного соотнесения событий исторически отдаленной эпохи с современностью, что детерминирует более глубокое понимание причин и путей, которые сформировали облик современного мира. Принимаемые решения подвергаются экспертизе с позиций нравственного идеала прошлой и настоящей эпох. Проблема моральной ответственности за последствия реализованного проекта закладывается в его содержание наряду с интеллектуальной частью. Школьники учатся принимать во внимание последствия принимаемых решений, т. к. мир, общество становятся после них иными. Если проектировочная деятельность имеет на выходе удачное решение, она вызывает именно те последствия, на которые учащиеся рассчитывают. Если принятое решение оказывается ошибочным, то его влияние может быть далеким от расчетов и прогнозов. Социально значимые результаты проектирования должны стать предметом ученических дискуссий, в ходе которых детально прогнозируются последствия реализации решения.

Необходимо указать на значение эмоционального фактора в учебной деятельности. Исключительно благоприятным условием в ней является взаимная эмоциональная притягательность участников педагогического процесса, порождающая атмосферу своеобразного подъема душевных сил, повышенной общей активности. Состояние эмоционального и интеллектуального консенсуса вызывает эффект фасцинации, который усиливает субъективную значимость ощущения сотрудничества в учебном процессе, принося удовлетворенность и радость ученику и учителю.

В разрабатываемой концептуальной модели процесса развития самостоятельности школьников в ходе проектного обучения мы опираемся на нижеследующие ключевые положения, выступающие в качестве методологических принципов технологии выполнения проекта.

1. Процесс работы не менее важен, чем ее результаты. В «ЗУНовской» системе подобное требование не формулируется, что приводит в большей степени к загрузке памяти и в меньшей – к развитию процесс мышления. Энциклопедический тип образования не в полной мере обеспечивает проявление творческой самостоятельности ученика, раскрытие его самобытности и индивидуальности. Эрудиция является основным показателем результативности традиционного образования. В системе же проектного обучения особая роль принадлежит универсализации знаний, т. е. использованию базовых знаниевых единиц в максимально возможном количестве ситуаций и обстоятельств.

2. Учебный процесс строится не в логике изучаемых предметов, а в логике деятельности, что позволяет сблизить учебные задачи, составленные с большой долей искусственности, с задачами общения с реальным миром. В этом случае декларация о назначении школы как учреждения по подготовке детей к жизни наполняется реальным содержанием. Школьное образование становится продолжением повседневного образования, естественным образом творимого окружающей средой во внешкольной жизни ребенка.

Опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы воспитывает привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути. Это качество во взрослой жизни индивида приобретает особую значимость, повышая дееспособность любой



практической инициативы. В системе проектного обучения особую важность приобретает умение самостоятельно думать, вырабатывать собственное решение.

4. Допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создает равные возможности для личностного роста всех учащихся. Это не означает равенства в условиях развития, каждый выходит на свой «потолок», определенный его генотипом. Образование понимается как реализация потенциала, заложенного в ребенке природой. В данном случае образование выполняет гуманную миссию по отношению ко всем обучаемым, не сдерживая идущих быстро по его ступеням и не подгоняя тех, кому общий ритм традиционного обучения непосилен.

5. Комплексный характер деятельности в системе проектного обучения создает условия для сбалансированного развития основных физиологических и психологических функций школьника, что особенно важно в детском возрасте. Актуальная проблема культуры детства, пока еще только обозначенная в педагогической литературе, находит здесь естественный способ для своего разрешения.

6. Система проектного обучения влияет на мотивационную сферу, повышая интерес как к процессу учебной деятельности, так и к ее результатам. Когда работа приносит удовлетворение, она меньше утомляет, активизируя и тренируя проявление добрых чувств к окружающему миру. Творение собственных рук и разума всегда нам дорого по особому, оно интенсифицирует поиск по его усовершенствованию, а значит, придает учебной деятельности исследовательский характер. Кроме того, отработывается шкала индивидуальных ценностей, в которой результаты не только своего труда, но и труда других людей приобретают особую значимость.

7. Гуманистический смысл системы проектного обучения состоит в том, что она не просто предполагает деятельность учащихся по решению новых для них задач, но преследует в качестве основной и конечной цели развитие их творческих способностей. С другой стороны, на передний план в системе проектного обучения выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества.

На основе изложенных положений рассмотрим сущность предлагаемой концептуальной модели развития самостоятельности школьников в ходе проектного обучения.

Настоящая модель предполагает выделение в работе над проектом пяти стадий:

- разработка проектного задания,
- разработка самого проекта,
- реализация проекта,
- общественная презентация,
- рефлексия. Охарактеризуем их более подробно.

Стадия разработки проектного задания требует высокой методической и научной подготовки и протекает за рамками учебного времени. Разработчики проекта – это педагоги и психологи, объединенные в творческие группы по принципу добровольности, либо их объединение в формальные рабочие группы производится распорядительным путем. Задача группы – определить учебные, развивающие, воспитательные цели проектной работы и содержание проекта, которое должно отвечать следующим требованиям:

- учет основных положений Государственных образовательных стандартов общеобразовательной школы;
- согласованность с законами развития психики учащихся;
- специальная педагогическая обработка, в процессе которой конструируется удобная форма трансакции учащихся с проектом;
- смысловая завершенность;



- системная увязка с другими проектами;

- информационная обеспеченность в виде подборок конкретных материалов либо ссылок на литературу.

Содержание проекта должно опираться на наличный жизненный и учебный опыт ученика, а работа над проектом предполагает обогащение этого опыта. Объем и характер прироста опыта планируются при разработке учебного проекта. В этом и состоит развивающий характер проектного обучения.

Стадия разработки проекта включает ряд этапов, характеризующихся тесной взаимосвязью, взаимной соотнесенностью и обусловленностью.

На первом этапе осуществляется формулирование идеи, проблемы, постановка целей проекта, вербальное проговаривание того, что должно получиться в итоге. Главная задача этого этапа – заинтересовать учащихся и побудить их к проектной работе. Учитель формулирует тему проекта таким образом, чтобы перед учащимися высветилась некая требующая решения проблема или группа проблем.

Второй этап предполагает вводное информирование, включающее в себя представление отобранного учителем минимума фактологических сведений, необходимых для выполнения проекта.

На третьем этапе производится анализ имеющейся информации, для которого характерны группировка и обобщение информации, рассмотрение различных аспектов проблемы, установление недостающей информации. После того, как выявлены дополнительные информационные потребности, которые являются текущим сдерживающим обстоятельством, у учащихся появляется потребность преодоления его.

Четвертый этап предполагает концентрацию усилий на активном самостоятельном поиске недостающей информации и ее усвоении. Именно этот поиск дополнительных сведений, исходящий от ученика, при успешном его осуществлении и будет являться «интеллектуальным приростом» в ходе выполнения проекта, источником расширения зон ближайшего развития.

На пятом этапе осуществляется рабочее проектирование, включающее синтез перспективных решений, продумывание структуры, композиционное построение проекта и его оформление.

Шестой этап – этап промежуточной рефлексии, при которой каждый акт фазы синтеза сопровождается его оцениванием и внесением корректив в полном соответствии с принципом пошагового улучшения проекта. Она же включает обзор всего проекта от начала до конца, осмысление его отдельных частей и всей совокупности в целом, выявление его сильных и слабых сторон, формулировку «улучшающих» решений, соотнесение интеллектуальных достижений с требованиями нравственных норм.

Следует отметить, что все этапы данной стадии находятся в тесной взаимосвязи и включают взаимопереходы. Например, уточнение цели проводится постоянно на всех этапах. Анализ, выявление новых информационных потребностей, синтез постоянно перемежаются. Таким образом, хотя логика проектной деятельности предполагает выделение основных этапов на стадии разработки проекта, их протекание носит скорее не линейный, а концентрический характер.

Стадия реализации проекта объединяет действия учащихся по материализации знаковых или символьных решений, полученных как результат проектировочной деятельности.

Стадия общественной презентации проекта представляет собой его представление в какой-либо заранее оговоренной форме. Эта стадия может включать защиту проекта, в процессе которой исполнители должны быть готовы к обоснованному по-



яснению любых аспектов, информационных, знаниевых или процессуальных, связанных со стадией реализации. В качестве эксперта чаще всего выступает учитель, группа учащихся, общественная комиссия. Для целей презентации могут использоваться творческие выставки, конкурсы, смотры и т. д.

Стадия рефлексии характеризуется двумя уровнями: учительским и ученическим. Она объединяет осмысление проделанной работы, самооценку результатов и процесса индивидуального и коллективного творчества, анализ личностного отношения к проектной работе, поиск путей улучшения проекта. При необходимости составляется план дальнейшей работы над проектом. Рефлексия помогает выработке важных человеческих качеств: самостоятельности, восприимчивости к другой личности или мнению, способности увидеть себя в отражении разных мнений, что позволяет строить поведение, адекватное социальным нормам.

Важная роль в реализации предлагаемой концептуальной модели принадлежит технологии выполнения проектного задания. Под проектным заданием следует понимать континуум сведений, фактов, числовых и качественных параметров и т. д., создающих определенную целевую заданность конечного результата. В процессе решения проектного задания учащиеся сами выдвигают версии, сами ищут доказательства и сами определяют, каких знаний им не хватает для решения проблемы, после чего эти знания самостоятельно добывают, используя книги, учебники и просто общение с педагогом.

Решение проектного задания рассматривается рядом исследователей [1–3] как трехступенчатый процесс: анализ или расчленение задания на части, синтез или соединение частей по-новому, оценивание или изучение последствий от внедрения новой конструкции. Эти стадии обычно многократно повторяются, каждый следующий цикл отличается от предыдущего большей детализацией. Данные три ступени определяются как дивергенция, трансформация и конвергенция.

Под дивергенцией понимается расширение границ проектного задания «с целью обеспечения достаточно обширного – и достаточно плодотворного – пространства для поиска решения» [4, с. 91]. Провести дивергентный поиск – значит, исследовать исходную ситуацию, определить стабильные и нестабильные точки отсчета, накопить информацию, выдвинуть идеи, проработать их на предмет ценности и осуществимости. На этой ступени нельзя ждать появления упорядоченной картины, поэтому принятие решений необходимо отложить до следующей ступени, когда на основе всех имеющихся знаний можно предвидеть вероятные последствия различных способов комбинирования полученными данными. Эта ступень представляет собой трансформацию, которая включает стадию создания общей концептуальной схемы проектируемого объекта. Формирование концептуальной схемы представляет собой творческий акт преобразования сложной задачи в простую путем изменения ее формы. Задача расчленяется на подзадачи, которые могут решаться по последовательной или параллельной схемам. Некоторые из подзадач могут неожиданно приобрести особую важность, и их разрешение влечет за собой изменение ранее принятых вариантов, что приводит к цикличности. Последняя из трех стадий – стадия конвергенции – наступает тогда, когда определены цель и задачи, выдвинуты идеи, и теперь необходимо из многих альтернативных конструкций оставить одну, принять окончательное решение. Цель конвергенции, как отмечает Дж. Джонс, состоит в том, чтобы «сократить поле возможных вариантов до единственного избранного проекта с минимальными затратами времени и средств и без необходимости совершать непредвиденные отступления» [5, с. 83].



Таким образом, работая над проектным заданием, школьник осуществляет исследовательскую, творческую деятельность, связанную с анализом и синтезом общественных предметов, их внутренних соотношений и компонентов, экспериментирование (в том числе и мысленное) с ними, апробирование возможных способов преобразований предметных ситуаций. При этом ученику нередко приходится выходить не только за рамки наличных систем знаний, умений и навыков, но и за пределы требований исходной проектной задачи, выдвигать новые цели и решать новые задачи.

В определенном смысле система проектного обучения знаменует собой новый этап в развитии теории и практики обучения. В отличие от ранее сложившихся подходов, эта концепция привносит в педагогический процесс не просто отдельные приемы активизации познавательных интересов, мышления и т. д., а систему формирования творческих способностей учащихся как важной составляющей психического и личностного развития. Традиционная образовательная парадигма базируется, как известно, на мощном допущении, что большой объем учебной информации, заложенной в памяти обучаемого, автоматически продуцирует активные умения по использованию знаний в конкретных ситуациях. Технологически это выглядит как складирование информации «на всякий случай», которая когда-то, может быть, потребуется. Следствием такого подхода является содержательная перегруженность учебных программ. Модель системы проектного обучения очерчивает контуры структурных преобразований перспективной образовательной системы. Ее ключевым принципом является максимум умений при наличном количестве теоретических сведений, удовлетворяющем обязательному минимуму каждой образовательной области. Иными словами, упор делается на динамизм, подвижность знаний, изобретательность в их использовании.

Содержание модели наиболее ярко проявляется в использовании таких взаимосвязанных и взаимно соотнесенных исследовательских методов, как наблюдение, опрос, тестирование. Рассмотрим их более подробно.

Наблюдение – важнейший и самый распространенный метод педагогической диагностики. Но многие психолого-педагогические категории (интерес, память, обученность, воспитанность и т. д.) можно определить не прямо, а косвенно через какие-то признаки (индикаторы). Поэтому первое, что надо сделать, если метод наблюдения выбран как исследовательский, установить соответствие между исследуемыми качествами и теми внешне наблюдаемыми явлениями, которые выступают в роли признаков присутствия интересующего нас качества. Например, количество поднятых ученических рук после заданного учителем вопроса можно принять за индикатор степени усвоения классом соответствующего учебного материала. Основными способами описания исследуемого качества в процедуре наблюдения являются система признаков, система категорий, система рейтинга [6, с. 65]. Они позволяют упорядочить действия наблюдателя и освободить его от значительной доли неумышленного псевдонаучного волюнтаризма. Кроме того, в значительной мере усиливается степень доказательности, т. к. интерпретация результатов наблюдения перемещается из области эмоционально-подсознательной символики в логико-рациональный спектр мыслительных операций.

Признаки научного наблюдения сформулированы К. Ингекампом в виде принципов целенаправленности, константности, контроля [7, с. 59–60]. Принцип целенаправленности состоит в том, чтобы наблюдение имело ясно обозначенный вектор, а не распылялось по разным ситуативным событиям и явлениям. Считается целесообразным перед началом эксперимента иметь несколько рабочих гипотез, которые и



проверяются в ходе его. Принцип константности требует, чтобы наблюдение, повторяемое в сопоставимых ситуациях, давало качественно одинаковые результаты (при одном наблюдателе). Если одну и ту же ситуацию отслеживают несколько человек, то должна быть проведена проверка согласованности результатов наблюдения разными экспертами. Принцип контроля постулирует требование о том, чтобы выводы, полученные по результатам наблюдения за определенными группами лиц, проверялись с помощью контрольных испытаний в других группах.

Опрос как метод исследования имеет свою сферу применения. По сравнению с наблюдением, он является более экономным по времени, процедурно упрощенным, что не требует от исследователя высокой профессиональной подготовки на стадии самого опроса, особенно в его стандартизованных формах. Зато подготовительная часть, составление программ опроса и методик его проведения немыслимы без тщательного психолого-педагогического обоснования. Опрос связан с выявлением отношения респондента или его мнения по поводу какого-то события, явления. Он может быть полезным для составления представления о системе ценностей, сформированности социальных и иных норм в индивидуальном сознании субъекта. Косвенно данные опроса могут служить показателем развитости какого-то качества у школьника, но здесь более точным и приемлемым оказывается следующий метод – тестирование, о котором речь пойдет ниже.

Опрос проводится в устной форме (интервью) или в письменной (анкетирование). Один из имманентных недостатков метода заключается в возможности респондентов сознательно исказить свои ответы, что снижает научную строгость эксперимента. Другой недостаток связан с отсутствием объективных критериев проверки корректности содержания и логики построения анкет и программ интервьюирования. Поэтому контрольный этап в процедуре опроса приобретает принципиальную значимость.

Научность опроса как диагностического метода определяют те же принципы, которые были сформулированы выше: целенаправленности, константности, контроля. Однако необходимо соблюдение и следующего ряда дополнительных условий надежности опроса. Во-первых, респондент не должен испытывать чувство психологического дискомфорта. Во-вторых, недопустимы ситуации, в которых уровень или направленность обсуждаемой проблемы выходят за рамки осведомленности респондента. В-третьих, необходимо избегать неоднозначных расплывчатых формулировок. В-четвертых, необходимо соблюдение добровольности участия респондента в опросе. В-пятых, суть вопроса должна затрагивать только одну проблему.

В исследовании самостоятельности степень развитости ряда ее компонент удобно оценивать с помощью анкетирования учеников и учителей по одним и тем же анкетам. Поэтому данный метод является для нас одним из рабочих и также применяется с соблюдением вышеуказанных принципов и условий.

Тестирование, широко распространенное в психологии, начинает уверенно проникать и в педагогическую область. Достаточно назвать такой широко распространенный тест, как школьный тест умственного развития (ШТУР), доказавший свою эффективность в оценке интеллектуального развития школьников. Тестирование отличается от анкетирования более узкой и четкой нацеленностью на предмет исследования, числовой выраженностью критерия, более скрытым смыслом поставленных вопросов, что уменьшает возможность «подгонки» ответов респондентов под более презентабельный вид. Чаще всего тест выглядит как небольшое стандартизованное задание (вопросы и задачи), с помощью которых выявляется уровень разви-



тия какого-то качества или комбинации нескольких качеств. Однако, область использования тестов в педагогике не такая уж и широкая, поскольку конструировать тест может только специалист (чаще всего психолог), да и использование тестов в конкретной обстановке почти всегда требует его высоко профессионального адаптирования. Наиболее четкое определение данного метода принадлежит, на наш взгляд, Р. С.Немову, рассматривающему тестирование как «научный метод..., цель которого определить относительную выраженность индивидуального признака на основании максимального использования количественных показателей» [8, с. 119].

В диагностике метод тестирования применяется всегда, если имеются разработанные под исследуемую проблему тесты. Он позволяет кратчайшим путем получить количественную оценку выбранного критерия. Кроме того, тесты просты в применении, и к ним обычно прикладывается подробная инструкция по подготовительному этапу, процедуре их применения и интерпретирования полученных результатов. Поскольку методики тестирования достаточно строго стандартизированы, то этим самым обеспечивается высокая сопоставимость результатов. Последнее означает, что оценки, полученные с помощью теста, можно сравнивать друг с другом независимо от того, где, когда, как и кем они получены, при условии выполнения инструкции по применению теста.

Оценка качества диагностической работы выполняется с помощью трех наиболее значимых критериев: объективности, надежности, валидности. Объективной признается такая диагностика, в которой субъективное влияние личности исследователя на полученные результаты минимально. Практически это проверяется путем сравнения итогов, представленных несколькими экспертами. Если итоги как в качественном, так и в количественном выражении близки друг к другу, то они имеют высокий уровень объективности. Другой способ проверки объективности – применение разных методов диагностики одним и тем же исследователем и сравнение полученных результатов. Они должны хорошо согласовываться друг с другом. Практический вывод из изложенного: для повышения объективности диагностирования определенного качества, свойства или процесса необходимо привлекать нескольких исследователей, работающих по одной и той же методике, или использовать как минимум два разных диагностических метода, если работает один исследователь.

Надежность диагностики определяют через устойчивость и точность результатов. Если реализация требования объективности сводилась к исключению влияния субъективных факторов, то для обеспечения надежности необходим более точный инструментарий оценивания и соответствующая методика без значительных систематических погрешностей. Практически это означает, что нужно использовать апробированные по этому критерию методики, а если они разрабатываются и применяются впервые, то должны пройти предварительную психолого-педагогическую экспертизу у квалифицированных специалистов.

Критерий валидности – это показатель релевантности, т. е. наличия однозначной связи оцениваемых параметров с изучаемым качеством объекта. Иными словами, валидность методики означает, что мы измеряем именно то, что хотим. В нашем исследовании условие валидности приходится проверять дважды: во-первых, при выборе критериев нужно позаботиться об их смысловом соответствии установленным компонентам самостоятельности, во-вторых, при назначении диагностической методики нужно проследить, чтобы она имела прямое отношение к соответствующему критерию.



Известно, что однозначных методик выбора критериев сформированности любого личностного качества не существует. В настоящей работе при установлении критериев самостоятельности мы исходили из понимания ее как многокомпонентного интегративного образования специфических личностных качеств, детерминирующих развитие желаний, умений и способностей человека без посторонней помощи формулировать значимые для него проблемы и доводить их разрешение до положительных результатов. Следуя принятому нами допущению о том, что в исследовании самостоятельности можно ограничиться группой ее деятельностных компонентов, остановимся на анализе пяти составляющих этой группы. Для каждого компонента определим критерии, наиболее полно идентифицирующие названные составные части рассматриваемого личностного качества. Сведем информацию о группе деятельностных компонентов самостоятельности и критериях их идентификации в следующую таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Деятельностные компоненты самостоятельности и критерии их идентификации

Компонент самостоятельности	Критерии идентификации
Автономность	Показатель предпочтений групповых и индивидуальных форм работы
	Характер запрашиваемой педагогической помощи
Полнота учета факторов и условий	Системность мышления
Рефлексивность	Потребность в оценочных действиях
	Объективность самооценки
Изобретательность при реализации идей	Развитость интуиции
	Проявление творчества в практических действиях
Достижение конечной формы в практической реализации идей	Целеустремленность

Как видно из таблицы, в исследовании такого компонента, как автономность в формулировке идей, постановке проблем, поиске и принятии решений, мы опираемся на два критерия – показатель предпочтений коллективных и индивидуальных форм работы и объем и характер запрашиваемой педагогической помощи.

Первый критерий вытекает из сформулированного дидактического требования о необходимости чередования коллективных и индивидуальных форм работы. Для восполнения недостающих элементов психических структур ученик включается или сам организует коллективную работу, в которой он может заимствовать опыт других людей. Преодолев возникшее затруднение, ученик вновь переходит в автономный режим. Подтверждение этому находим у Л. С. Выготского в его законе развития высших психических функций: «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая.» [9, с. 449]. Отдавая предпочтение коллективной или индивидуальной формам работы, школьник тем самым сигнализирует об уровне сформированности психических структур, отвечающих специфике выполняемой деятельности. Однако, их соотношение, преимущественная опора на одну из них приводит к качественно различным типам личности. Если ученик стремится большую часть дел выполнить в составе группы, можно говорить о его зависимости от других как о лич-



ностном качестве. Наоборот, предпочтительный выбор индивидуальной формы деятельности свидетельствует о достаточно развитой автономности, привычке рассчитывать на собственные силы. Таким образом, наличие обеих форм деятельности объективно необходимо.

Вторым критерием автономности является объем и характер запрашиваемой педагогической помощи. Стремление осознать существо недостающей информации, препятствующей реализации задания, умение найти источник пополнения ее дефицита и воспользоваться им приобретают особую важность для успешного осуществления деятельности. Объем требуемой помощи со стороны более опытного товарища или педагога сокращается по мере интериоризации содержания и способов деятельности, в связи с чем уменьшение объема запрашиваемой помощи, переход от пошаговой к поэтапной поддержке свидетельствуют о возрастании автономности ученика. С другой стороны, в определении степени автономности школьника следует принимать во внимание характер запрашиваемой педагогической помощи, учитывая при этом, кто выступает инициатором поддержки – учитель или ученик, ориентирован ли запрос на получение готового ответа или на поиск источника, разъясняющего затруднение, и т. д.

Критерием идентификации такого компонента самостоятельности, как полнота учета факторов и условий, является системность мышления, проявляющаяся в учете всего комплекса явных и неявных, существенных и второстепенных факторов и условий и их взаимосвязи и взаимообусловленности при принятии решения в полиальтернативной ситуации. Задачи, решения для которых ищутся «в ситуации скрытых, неявных альтернатив», относятся В. Д. Шадриковым к интеллектуальным [10, с. 62]. Системность мышления требует проявления следующих интеллектуальных способностей: выделение общего, абстрагирование от несущественного, классификация объектов, явлений, событий и установление отношений между ними, использование обобщения и аналогии как мыслительных приемов, переход от общего принципа к конкретным задачам и т. д. В различных комбинациях эти способности лежат в основе всех интеллектуальных задач, стоящих перед человеком, и особенно важны тогда, когда поиск решения для какой-либо задачи осуществляется впервые.

В качестве критериев сформированности рефлексивности следует назвать потребность в оценочных действиях, а также объективность самооценки школьников. Потребность в оценочных действиях у ученика является следствием его стремления к самопознанию и самосовершенствованию. Осознаваемая школьниками необходимость активного осмысления своих действий, оценивания собственной позиции в происходящем и позиции других учеников, включенных в схему совместной деятельности, является одним из показателей развитости рефлексивности. Вторым показателем выступает объективность самооценки школьников, которая является продуктом процесса рефлексии. Она может быть определена с помощью регистрации совпадения или несовпадения самооценки с оценкой учителя и анализа аргументации самооценки.

К критериям такого компонента самостоятельности, как изобретательность при реализации идей, мы относим развитость интуиции и проявление творчества в практических действиях. Интуиция является необходимой составляющей поиска решения, она проявляется в выходе за границы сложившихся стереотипов, который приводит к внезапному осознанию способа решения задачи. Степень развитости интуиции определяется способностью учащихся решать задачи творческого характера. Справиться с задачей, способ решения которой неизвестен, а имеющихся знаний и умений для нахождения этого способа недостаточно, школьник может, проявив творчество в практических действиях. Проявление творчества предполагает способность увидеть несколько



путей решения одной проблемы, умение выделить приемлемые варианты в каждой конкретной ситуации. Проявление творчества в практических действиях означает создание различных комбинаций из известных о проблеме сведений и фактов, а также о применявшихся ранее удовлетворительных подходах к подобным проблемам, что ведет к появлению неординарных путей решения данной проблемы.

Целеустремленность учащихся мы рассматриваем как критерий последнего из предложенных нами компонентов самостоятельности – достижения конечных форм в практической реализации. Упорное стремление добиться своего, несмотря на встречающиеся затруднения и препятствия, проявление решительности в неопределенных ситуациях, настойчивости в достижении цели приводят к практической реализации замыслов и намерений. Высокая степень проявления целеустремленности способствует успешному доведению задуманного до конечной цели, что в реальности означает практическую реализацию решения, имеющего в начале умозрительную форму.

Таким образом, для каждого компонента самостоятельности в разработанной концептуальной модели представлены репрезентирующие критерии как формы количественной или качественной меры развитости отдельных составляющих рассматриваемого феномена.

Ссылка на источники

1. Джонс Дж. К. Методы проектирования. – М., 1986. – 326 с.
2. Джужук И. И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2004.
3. Чанилова Н. Г. Развивающие технологии как центральное звено современной педагогической культуры. – Саратов: Слово, 2006.
- 4–5. Джонс Дж. К. Указ. соч.
- 6–7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
8. Немов Р. С. Психология. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1993. – Кн. 3. – 640 с.
9. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 519 с.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1995. – 631 с.

Mkrtychan Asya,

vice-principal at the municipal comprehensive multiprofile secondary school № 44, Vladikavkaz
somsh44@mail.ru

The conceptional model of development of schoolchildren's self-realization in project teaching

Abstract. Paper is devoted to the conceptional model of development of schoolchildren's self-realization in project teaching. The author offers informational of group of schoolchildren's activity components and criterions of their identification.

Keywords: project teaching, conceptional model, activity, methods, school education.

ISSN 2304-120X



1 2



9 772304 120128

Рецензент: Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»