

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Титовец Т.Е., к. п. н., доцент

*Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка
Минск, Республика Беларусь*

Долгое время в практике образования преобладал деперсонифицированный идеал познания, согласно которому объективность результатов познания обеспечивалась абстрагированием от личностных компонентов. Такой способ овладения знанием оставлял незадействованной личностную сферу обучаемых, их ценностное сознание. Достижения гносеологии и философской герменевтики, возрождающие роль личностного знания в процессе обучения, предоставляют методологическую основу для разработки новых видов обучения, учитывающих индивидуальное своеобразие, сложившийся опыт и личностные позиции и предпочтения обучаемого. Одним из таких видов является проектное обучение.

В образовательной практике широко используются три вида проектного обучения [1]. Первый вид – конструктивное проектное обучение – опыт коллективного или индивидуального решения проблем и задач, в результате которого будет сформировано новое знание. Как правило, данный вид обучения является аналогом имевшего место в истории педагогики проблемного обучения, при котором формирование новых знаний происходит путем погружения в поисково-исследовательскую деятельность, а не путем их разъяснения со стороны педагога, как при объяснительно-иллюстративном обучении. В современном педагогическом дискурсе сам процесс усвоения новых знаний в поисковой деятельности именуется как учебный проект.

Второй вид проектного обучения – интегрированное проектное обучение – использование мультидисциплинарного подхода к решению комплексных проблем, требующих интеграции знаний из различных дисциплин. Интегрированное обучение часто применяется на

завершающих этапах обучения, когда требуется восстановление связей между разрозненными учебными дисциплинами или модулями.

Третий вид проектного обучения – контекстное проектное обучение – организация учебной и производственной практики студентов, которая нацелена на изучение профессиональных проблем на рабочем месте (где организована практика) и учета множества контекстов профессиональной сферы при принятии решения. При данном подходе учебная или производственная практика именуется проектом, результаты которого студент должен представить в форме полученного продукта или отчетности.

Каждый из видов проектного обучения имеет свои достоинства и недостатки. Так, при организации конструктивного проектного обучения основную трудность вызывает процесс управления процессом обучения: как создать единые для всех студентов педагогические условия для активизации их поисково-исследовательской деятельности, любой ли учебный материал можно проблематизировать и представить в форме учебной задачи, как реагировать на неудавшуюся попытку студента решить эту задачу и т. д. К нерешенным проблемам использования данного вида обучения в образовательной практике также относится большая его трудоемкость и временные затраты: традиционное объяснительно-иллюстративное обучение позволяет в более короткий срок транслировать социально-когнитивный опыт.

Анализ отечественного и зарубежного опыта организации работы студентов в рамках проектного обучения второго типа (интегрированного проектного обучения) позволяет выявить следующие проблемы: формулировка тем для междисциплинарных проектов зачастую не позволяет обучаемым раскрыть полноценно свой творческий потенциал при их выполнении и недостаточно внимания уделяется начальному этапу организации проектной деятельности студентов (сбору исходных данных, работе с первоисточниками и их анализу), что приводит к поверхностному обучению, мешает развитию критического мышления, основанного на доказательном исследовании.

Организация контекстного проектного обучения является наименее изученной проблемой педагогической науки. Несмотря на большой накопленный опыт инновационных форм организации производственной и учебной практики студентов, теория обучения

не предлагает методологических и методических регулятивов интеграции множества контекстов профессиональной реальности в единицу времени. Поэтому попытки организации проектного обучения данного вида зачастую приводят к фрагментарному и поверхностному изучению проблем профессиональной реальности.

Общей проблемой для всех трех видов проектного обучения выступает необходимость разработки критериев оценки учебной деятельности студентов. Экстраполяция традиционных параметров оценивания из традиционного обучения в проектное приводит к искажению образовательной ценности последнего: студенты недостаточно мотивированы на творческую деятельность, на использование в проекте своего личного опыта и индивидуального стиля деятельности, потому что последние не являются объектом оценивания.

По нашему мнению, независимо от разновидности проектного обучения, работа над любым учебным проектом профессиональной направленности должна основываться на требовании соблюдения единства трех звеньев управления процессом познания: формализации – умения оценивать полноту своих профессиональных знаний в заданной ситуации для решения заданной проблемы; интернализации – умения проецировать новую, полученную вследствие выполненного проекта информацию на имеющуюся схему понимания профессиональной реальности и обогащать эту схему, повышая ее когнитивное разнообразие; реконструкции – умения реорганизовывать свою концептосферу, переструктурировать имеющиеся знания с целью повышения емкости и системности собственной концептосферы. Проектное обучение содержит большой потенциал для активизации каждого из трех звеньев когнитивного менеджмента, и поэтому данные умения должны войти в состав критериев оценки выполненного проекта.

Использованный источник

Mergendoller, J. R. Managing project based learning: principles from the field / J. R. Mergendoller, J.W. Thomas / [Electronic resource]: Mode of access: <http://www.bie.org/files/researchmanagePBL.pdf>.