

Областное государственное автономное  
профессиональное образовательное учреждение  
«Старооскольский педагогический колледж»  
(ОГАПОУ СПК)

# МЕТОД ПРОЕКТОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ



Старый Оскол

# МЕТОД ПРОЕКТОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ

**Составитель:**

**Чуваева О.А.,** методист ОГАПОУ СПК

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>1. «Метод проектов» как перспективная педагогическая технология современного образования</b>	<b>3</b>
1.1. Что такое хороший образовательный проект и чего он должен достигать по Д. Жаку?	3
1.2. Из истории метода проектов	5
1.3. Определение образовательного проекта и требования к нему по А.В. Хуторскому	7
1.4. Структурная основа образовательных проектов и их тематика по А.В. Хуторскому	7
1.5. «Метод проектов» как технология четвёртого поколения по В.В. Гужееву	8
1.6. Процессуальная схема процесса этапов работы над образовательным проектом по И.Д. Чечель	9
1.7. Последовательность работы над проектом по В.В. Гужееву [5, С. 196—197]	10
1.8. Соответствие этапов присвоения новой информации, стадий работы над проектом и форм организации обучения по В.В. Гужееву	12
<b>2. Метод проектов как наиболее адекватная образовательная технология развития «высших компетенций» по Дж. Равену</b>	
<b>Библиография</b>	<b>16</b>

# ***1. «Метод проектов» как перспективная педагогическая технология современного образования***

## **1.1. Что такое хороший образовательный проект и чего он должен достигать по Д. Жаку?**

«В начале статьи Дэвид Жак ставит вопрос: «Почему работа с проектами является эффективной?»

Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, позволяя студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения. Это становится возможным потому, что студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу.

С этой точки зрения хороший проект должен:

- иметь практическую ценность;
- предполагать проведение студентами самостоятельных исследований;
- быть в одинаковой мере непредсказуемым как в процессе работы над ним, так и при ее завершении;
- быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения;
- предполагать возможность решения актуальных проблем;
- давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями;
- содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра;
- способствовать налаживанию взаимодействия между студентами» [1, С. 121].

«**Каких целей достигает работа над проектом?**» по Д. Жаку.

«Не следует удивляться, обнаружив, что спектр задач, решаемый при выполнении проекта, значительно отличается и более многообразен, чем при любой другой форме образовательной работы. Эти отличия имеются не только между различными проектами и людьми, ими занимающимися, но изменения часто возникают в процессе работы над проектом, и некоторые задачи необходимо определять заново. Следующий список целей, полученный в результате изучения работы над проектами в Великобритании, может стать отправной точкой для дискуссии на тему: «Что могли бы студенты продемонстрировать, какие навыки развить, работая над проектом?».

Проекты охватывают огромное количество задач. Мы можем разделить их на два типа:

К первому типу можно отнести проекты, которые занимаются решением определенной проблемы и имеют практический характер. Студенты должны предоставить доклад со своими результатами или чертеж работающего устройства.

Задачи проектов второго типа определены менее четко. Студенты должны либо изучить какой-то материал, либо делать определенные упражнения для достижения какой-либо цели.

Если более детально посмотреть на эти два типа задач, то можно обнаружить несколько новых идей, касающихся организации процесса руководства проектами, и то, что мы пытаемся оценивать в проектах, станет более очевидным.

Задачи проектов второго типа могут быть разделены на следующие группы:

**а) Индивидуальные навыки:**

Определять задачи, которыми стоит заниматься	Формировать независимые суждения
Развивать личный интерес и углублять знания в определенной области	Приобретать навыки самоорганизации
Развивать практические навыки	Создавать что-либо свое
Делать то, что имеет практическое применение	Делать что-либо уникальное
Развивать способность справляться с новыми проблемами	Собирать и анализировать незнакомую информацию
Изучать и внедрять в практику стратегии разрешения проблем (алгоритмы решения задач)	Учиться анализировать и оценивать чужую работу (124)
Научиться более активно учиться	Развивать в себе инициативность

**б) Междисциплинарные навыки:**

«Выходить» за пределы одной кафедры	Интегрировать знания, получаемые из различных источников
Научиться воспринимать факты, точки зрения и ситуации в незнакомых ракурсах	Учиться быть готовым к противоречивым, спорным утверждениям

**в) Навыки работы в группах:**

Учиться работать в группах	Учиться возглавлять команду и организовывать проведение встреч
----------------------------	--

Участвовать в процессе принятия решений	Приобретать навыки сотрудничества
Развивать чувство такта и дипломатичность	Руководить людьми и направлять их деятельность

### г) Работа с личным самосознанием:

Изучать собственные сильные и слабые стороны	Получать чувство удовлетворения от проделанной работы
Давать реальную оценку своим возможностям по отношению к поставленной задаче	Добиваться чувства автономии и свободы в процессе обучения

### д) Навыки общения:

Выносить свою работу на обсуждение в ясной и эффективной форме (письменно или устно)	Совершенствовать навыки убедительной, логически построенной аргументации
Развивать навыки восприятия информации на слух и постановки вопросов в процессе выбора и усвоения информации	Учиться писать понятный отчет о проделанной работе

Кроме вышеназванных, студенты в процессе работы над проектом будут ставить и решать свои собственные, более специфические задачи. На некоторые из навыков, такие, как умение собирать и анализировать информацию и писать связанный отчет, следует обратить внимание студентов еще до того, как они понадобятся» [1, С. 139].

## 1.2. Из истории метода проектов

«Метод проектов. Этот метод возник во 2-й половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и был затем перенесен в общеобразовательную школу. Американский педагог У.Х. Килпатрик (ученик Дж. Дьюи) считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее выработать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности.

У.Х. Килпатрик различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский, проект решения проблемы, проект-упражнение. Основная задача проектов — вооружение ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. В 20-х годах XX века метод проектов был признан близким целям построения социализма и начал применяться в отечественных школах.

Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей, и данный метод был исключен из школы вместе с его преимуществами. Сегодня в стране происходит возрождение метода проектов» [2, С. 337—338].

**«Возможно ли объединение классно-урочной и проектной формы занятий?»**, — такой вопрос выносит А.В. Хуторской — автор современного учебника по дидактике — как тему для обсуждения со студентами. И действительно для современных реформ в образовании этот вопрос является, пожалуй, центральным. Ведь, как писал выше указанный автор, использование метода проектов в практике советской школы привело «к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей, и данный метод был исключен из школы вместе с его преимуществами». «Постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в практике» [3].

По сути дела, именно данную проблему имеет в виду Дж. Дьюи когда говорит: «...Одна из важнейших проблем, с которой приходится иметь дело философии образования, найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования. Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, «ушных» лишь в учении. Чем дальше продвигается вперед формальное образование, тем труднее становится избегать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством школьного учения, и опытом, который они бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми» [4, С. 14].

А.В. Хуторской в этом контексте пишет: «Проектную форму обучения широко используют на отдельных уроках, в дополнительном образовании, имеются попытки распространения метода проектов на базовый учебный процесс. Занятия в проектной форме уже не отрицают систематического освоения знаний, такая деятельность включается в содержание проекта. Основная ценность проектной системы обучения состоит в том, что она ориентирует учеников на создание образовательного продукта, а не на простое изучение определенной темы. Школьники

индивидуально или по группам за определенное время выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему. Их задача — получить новый продукт, решить научную, техническую или иную проблему» [2, С. 338—339].

«Проектное обучение — полезная альтернатива классно-урочной системе, но оно отнюдь не должно вытеснять её и становиться некоторой панацеей. Специалисты из стран, имеющих обширный опыт проектного обучения, считают, что его следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом. Проект может быть монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным).

В первом случае он вполне «вкладывается» в классно-урочную систему» [5, С. 197—198].

### **1.3. Определение образовательного проекта и требования к нему**

по А.В. Хуторскому

«*Образовательный проект* — это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени — от одного урока до нескольких месяцев.

К организации проекта предъявляются следующие требования:

1. Проект разрабатывается по инициативе учащихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе — разные. Возможно одновременное выполнение учащимися разных проектов.
2. Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся — одноклассников, родителей, знакомых.
3. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.
4. Проект педагогически значим, то есть учащиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.
5. Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.
6. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.
7. Проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении школы ресурсы» [2, С. 338].

### **1.4. Структурная основа образовательных проектов и их тематика**

по А.В. Хуторскому

«Тематика образовательных проектов может быть разнообразна: экспериментальное изучение и использование природных явлений (дождь,

изменение температуры, воздуха), исследование технических процессов (очистка выхлопных газов); сборка электрической конструкции с заданными параметрами (например, средства сигнализации); создание теоретических моделей, фантастических и социальных разработок; конструирование объектов с заданными свойствами; литературные, культурные, исторические и иные темы.

Образовательный проект имеет структурную основу, которая отражается в его положении, или программе.

Название проекта;

Цитата, лозунг или иная форма представления проекта;

Общая характеристика проекта;

Идея проекта;

Цели и задачи проекта;

Участники проекта;

Условия регистрации в проекте;

Сроки реализации проекта;

Этапы проведения проекта;

Условия участия в проекте (организационные, технические, другие);

Особенности проведения проекта, виды деятельности участников;

Формы взаимодействия организаторов проекта с его участниками и другими субъектами;

Критерии оценки работ отдельных участников, всего проекта;

Диагностическая и оценочная группа;

Результаты проекта, их оценка. Призы и награды;

Возможное продолжение и развитие проекта;

Авторы, координаторы, администраторы, организаторы проекта.

Название, количество, последовательность, содержание и стиль структурных элементов проекта формулируются на основе конкретных целей и задач. Стиль положения о проекте может соответствовать основной идее проекта. Например, описание проекта, посвященного историческим событиям, может иметь форму верительной грамоты» [2, С. 339].

## **1.5. «Метод проектов» как технология четвёртого поколения**

по В.В. Гузееву

«Технологии рассмотренных трёх поколений строились главным образом как дидактоцентрические с той или иной степенью признания субъектности ученика. Распространяющаяся сейчас педагогическая парадигма личностно-ориентированного обучения сталкивается с серьёзной проблемой — недостаточностью на образовательном рынке обеспечивающих её претворение в практику образовательных технологий. Тем самым речь идет о проектировании, построении и освоении технологий четвёртого поколения. Очевидно, что они могут оказаться дальнейшим развитием



цельноблочных технологий, но структура блока уроков в этих технологиях обязательно должна усложниться. Сегодня среди существующих технологий к этому классу можно отнести только технологию (точнее — группу технологий) проектного обучения, культивируемую зарубежными педагогами» [5, С. 194].

### **1.6. Процессуальная схема процесса этапов работы над образовательным проектом по И.Д. Чечель**

«Представим эту образовательную технологию сначала в виде некоторой схемы процесса, заимствованной у И.Д. Чечель и представляющей американский вариант «метода проектов».

Цифрами в овалах обозначены этапы работы над проектом:

1. Постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формулировка задач.
2. Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов
3. Самообразование и актуализация знаний при консультативной помощи учителя
4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.
5. Исследование: решение отдельных задач, компоновка и так далее.
6. Обобщение результатов и выводы.
7. Анализ успехов и ошибок» [5, С. 194—195].

В.В. Гузев приводит процессуальную схему И.Д. Чечеля, смысл которой иллюстрируется графически и заключается в том, что процесс перехода от первого к четвертому этапу сопровождается уменьшением доли учителя в совместной работе, а при переходе от четвертого к седьмому — возрастанием. Доля же ученика в совместной работе низка на первом этапе, а на остальных держится устойчиво на высоком уровне. Последней стрелкой (переход от седьмого вновь к первому этапу) скрыт этап коррекции или перехода к новому проекту.

«Андреас Папандреу (Институт Образования, Кипр) считает, что проектное обучение является непрямым и здесь ценны не только результаты, но и в ещё большей мере сам процесс. Проект может быть индивидуальным, но обычно каждый проект есть результат скоординированных совместных действий группы учащихся. В полной форме работа над проектом в европейском варианте проходит шесть стадий:

В целом при работе над проектом учитель:

- помогает ученикам в поиске нужных источников;
- сам является источником информации;
- координирует весь процесс;
- поощряет учеников;

– поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы учеников над проектом.

Проектное обучение стимулирует истинное учение самих учеников, потому что оно:

- лично ориентировано;
- использует множество дидактических подходов;
- самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлечённости в работу по мере её выполнения;
- поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях [6];
- позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле;
- приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда» [5, С. 195—197].

### 1.7. Последовательность работы над проектом

по В.В. Гузееву [5, С. 196—197]

Стадия работы над проектом	Содержание работы на этой стадии	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
Подготовка	Определение темы и целей проекта	Обсуждают предмет с учителем и получают при необходимости дополнительную информацию. Устанавливают цели	Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Помогает в постановке целей
Планирование	а) Определение источников информации б) Определение способов сбора и анализа информации в) Определение способа представления результатов (формы отчета)	Вырабатывают план действий. Формулируют задачи	Предлагает идеи, высказывает предположения

	г) Установление процедур и критериев оценки результатов и процесса д) Распределение задач (обязанностей) между членами команды		
Исследование	Сбор информации, решение промежуточных задач. Основные инструменты, интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Выполняют исследование, решая промежуточные задачи	Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью
Результаты и/или выводы	Анализ информации. Формулирование выводов	Анализируют информацию	Наблюдает, советует
Представление или отчёт	Возможные формы представления результатов (отчёта): устный отчет, устный отчет демонстрацией материалов, письменный отчёт	Отчитываются, обсуждают	Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника
Оценка результатов и процесса		Участвуют в оценке путём коллективного обсуждения и самооценок	Оценивает усилия учащихся, креативность, качество использования источников, неиспользованные возможности, потенциал

			продолжения, качество отчёта
--	--	--	---------------------------------

### 1.8. Соответствие этапов присвоения новой информации, стадий работы над проектом и форм организации обучения по В.В. Гузееву

«Определим теперь соответствие этапов присвоения человеком новой информации и стадий работы над проектом. Поскольку каждая стадия занимает некое время и имеет логически законченное содержание, то вполне можно установить соответствие этих стадий с «уроками» и рассмотреть организационные формы этих «уроков».

Конкретные применяемые средства и приёмы определяются характером решаемой данным проектом задачи.

При всей условности и неточности приведённой таблицы она всё-таки позволяет стадии работы над проектом рассматривать как стадии учебного процесса, и тогда можно увидеть здесь те же модули, что и в обычном блоке уроков, а именно: организационная структура блока уроков «метода проектов» близка к структуре лекционно-семинарской системы, но отличается от неё в лучшую сторону. В плане применяемых форм её отличает большой удельный вес интраактивных режимов (формы семинаров, практикумов, самостоятельных работ), а также самостоятельной деятельности в других режимах, что расширяет зону неопределённости. Это увеличивает творческий потенциал, гуманитарную составляющую технологии, так как основное отличие гуманитарных систем — наличие вероятностных моделей, оперирование неопределённостями и существование в их среде» [5, С. 204—205].

Этап присвоения новой информации	Стадия работы над проектом	Организационные формы «уроков»
Мотивация, Целеполагание	1. Постановка цели	Рассказ, беседа, лекция и другие
Планирование	2. Обсуждение вариантов	Беседа
Построение ориентировочной схемы действий	3. Самообразование	Самостоятельная работа 4. Продумывание хода деятельности Семинар («мозговой штурм»), практикум
Действия (операции)	5. Исследование	Самостоятельная работа, практикум, экскурсия, практическая работа, лабораторная работа

Рефлексия	6. Обобщение и выводы	Семинар, консультация
Оценка	7. Анализ успехов и ошибок	Беседа, консультация
Коррекция	8. Коррекция	.....

[5, С. 205].

«Конкретные применяемые средства и приемы определяются характером решаемой данным проектом задачи (см. табл. ниже)» [7, С. 85].

**Таблица. «Блок уроков» при использовании учителем метода проектов**

ВП, Орг.	1.	где <b>1, 2, 3...</b> и т.д. — стадии работы над проектом (см. в табл. соответствия). <b>ВП</b> — Вводное повторение <b>Орг</b> — организация деятельности. <b>П</b> — Повторение <b>ИНМ</b> — изучение нового материала <b>З</b> — Закрепление <b>ОП</b> — Обобщающее повторение <b>Кон</b> — Контроль <b>Кор</b> — Коррекция [5, С. 204; 7, С. 85;].
ИНМ	2. 3. 4.	
З	5	
ИНМ	5	
З	5	
ОП	6	
Кон	7	
Кор	8	

## ***2.Метод проектов как наиболее адекватная образовательная технология развития «высших компетентностей» по Дж. Равену***

Современный анализ метода проектов, с нашей точки зрения, не может обойти концепцию «высших компетентностей» Дж. Равена и его анализ передовой педагогической практики. К сожалению, основные педагогически ориентированные работы Равена не переведены на русский язык, однако мы уже «имеем под рукой» две его книги [8, 9].

Дадим слово самому автору при кратком изложении его одной из основных педагогических работ.

«Между тем, важность работы над проблемой оценивания оказалась значительней, чем ожидалось первоначально. Она позволила всем участникам исследования прояснить свои представления о природе качеств, которые должны быть сформированы, и, соответственно, понимание того, как именно это можно делать. Некоторых читателей, возможно, особенно заинтересуют те идеи о путях совершенствования педагогического процесса, которые возникли в ходе этой работы. Правда, их описание заняло бы, по крайней

мере, еще одну книгу. Но, к счастью, мои статьи и книги, обобщающие эту работу, уже опубликованы. Raven (1977, 1984, 1985, 1986, 1987, 1990a, 1990c, 1990d). Издательством «Триллиум Пресс» выпущена книга «Ценностные ориентации определяют наиболее важные задачи образования» («The most important problem in education is to come to terms with values», 1990), в которой обсуждаются серьезные и порой неожиданные препятствия на пути распространения эффективных обучающих программ, основанных на ценностной природе компетентности, а так же необходимые меры по их преодолению на уровне системы образования.

Несмотря на доступность этих материалов, полезно хотя бы кратко напомнить ряд выводов, уже упоминавшихся в ходе изложения в этой книге. Один из них заключается в том, что если любое обучение, независимо от его формы, ориентировано на развитие компетентностей, оно должно базироваться на ценностях учащихся. Поэтому учителя должны уметь выявлять и уважать (прежде, чем стремиться их изменить) индивидуальные ценности своих учеников. Совсем не часто приходится видеть, что они готовы и хотят делать и то, и другое. Другой вывод состоит в том, что, содействуя развитию различных компетентностей у разных учащихся нужно использовать педагогические технологии, которые отличаются от применяемых для формирования одинаковых компетентностей у разных учащихся. Этот вывод не слишком хорошо согласуется с нынешней нацеленностью на стандартизованную жестко привязанную к возрасту учащихся и унифицированную в национальном масштабе учебную программу. Хотя во многих работах и говорится об индивидуализации обучения Например: Goodlad (1983); Carnegie Reports по предписанному учебному плану, сама идея такого плана отрицает смысл понятия "индивидуализация". Совершенно невозможно понять, что именно имеет в виду Goodlad когда использует этот термин» См.: Raven (1986). [8, С. 112—113].

Дополним Дж. Равена высказыванием автора предисловия к книге «Педагогическая диагностика», который пишет: «Следует подчеркнуть, что предложенная Дж. Равеном трактовка компетентности несколько отличается от привычного для нас значения этого термина. По Равену, компетентность — это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Быть компетентным фотографом, ученым, пожарником, учителем, родителем и т.д. — значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня (наблюдать, быть глубоко осведомленным в предмете, самостоятельно ставить вопросы, писать деловые письма, доказывать собственную правоту, справляться с межличностными конфликтами и т.п.).

Кроме того, Равен говорит о так называемых «высших компетентностях», которые — вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, — предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

*Природа компетентности* такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности человека в данном виде деятельности — будь то выращивание диковинных цветов на дачном участке или исследование строго определенной темы в области физики.

У Дж. Равена понятие компетентности выступает в качестве ведущего содержательного основания, позволяющего сформулировать четыре важнейших следствия о необходимости:

*во-первых*, пересмотра взглядов на возможности каждого ребенка, ибо все ученики могут стать компетентными, сделав свой выбор в широчайшем спектре занятий; соответственно учителю нужно научиться видеть каждого ребенка с точки зрения наличия у него уникального набора качеств, важных для успеха в той или иной специальной области;

*во-вторых*, переформулировки целей образования; на первый план выходит задача развития личности на основе индивидуализации обучения;

*в-третьих*, изменения методов обучения, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентностей учеников в зависимости от их личных склонностей и интересов; в качестве основного дидактического средства предлагается использование метода проектов;

*в-четвертых*, радикального отказа от традиционных процедур тестирования учащихся и оценивания образовательных программ» [10, С. 6—7].

### **Место метода проектов в системе других методов обучения и его ограничения.**

«Далее, нуждается в обсуждении вопрос о месте метода проектов в системе других методов обучения. Несомненно, метод проектов весьма эффективен с точки зрения формирования у учащихся того набора компетентностей, которые необходимы для успеха их будущих профессиональных занятий. Тем не менее, этот метод скорее является формой организации внеучебной деятельности детей. На мой взгляд, стержневая линия психического развития ребенка в школе связана все-таки с его учебной деятельностью. При условии, конечно, что эта деятельность строится на основе реформирования содержания школьных учебных предметов, использования психологически ориентированных технологий обучения с корректной компьютерной поддержкой, изменения статуса школьного учебника и функций учителя и т.д. Дело в том, что стимулирование

самостоятельности и инициативы ребенка без контроля со стороны содержания образования и педагогических технологий, ориентированных на выстраивание механизмов интеллектуального поведения, может дать горькие плоды, несмотря на изначально благие намерения сторонников метода проектов» [10, С. 9].

## **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. **Жак Д.** Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. — Мн.: ПроPILEI, 2001. — С. 121—140. [Перевод Л.А.Лашкевич; Источник: David Jaques. Supervising Projects / SEDA Further Induction Pack II. — 1992, April. — P. 6—35.]
2. **Хуторской А.В.** Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544.: ил. — (Серия «Учебник нового века»). [Метод проектов. — С. 337—341]
3. **Полат Е.С.** Метод проектов
4. **Дьюи Дж.** Демократия и образование: Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
5. **Гузев В.В.** Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001. — 240 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии»). [«Метод проектов» как технология четвертого поколения. — С. 194—207]
6. **Гузев В.В.** Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. — 1995. — № 6. — 39—47.
7. **Гузев В.В.** Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — 112 с. (Метод проектов как развития блоков урока, С. 79—86).
8. **Равен Джон** Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.
9. **Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 2002. — 396 с.
10. **Холодная М.А.** Предисловие к книге: Равен Джон Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — С. 5—10.