

Библиографические данные: Игнатьева Г.А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы // Психология обучения. – 2013. - № 11. - С.10-21.

## **Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы<sup>1</sup>**

**Г.А. Игнатьева**

В данной статье рассматривается процессуальная и организационно-инструментальная сторона технологии формирования проектной деятельности обучающихся на этапе основной и старшей ступеней общеобразовательной школы. Представлены задачные формы организации проектной деятельности и обосновывается новый тип учебного занятия, создающего условия для развития проектных способностей обучающихся.

**Ключевые слова:** *проектная деятельность, проектная задача, проектные действия, проектные способности.*

В главе книги «Шок будущего», посвященной образованию, Элвин Тоффлер фиксирует парадокс: образование делает очень странную вещь по отношению к этому всё время ускоряющемуся миру – оно стремительно погружает наших детей в прошлое. Почти 100% учебного материала, который изучают дети в школе, относится к прошлому. Школы наши обращены в прошлое и сориентированы не на нарождающееся новое общество, а на уже отжившую систему [7, с. 432]. Фактически Э. Тоффлер задал целую проблемную область современного образования, как может быть организовано обучение в современной школе, чтобы оно научило работать с будущим?

Основная идея разрешения данной проблемы, обозначенная в примерной основной образовательной программе основного общего образования, напрямую связана с введением в образовательную практику нового содержания (деятельностного, метапредметного и проектного). Точный образ умения работать с будущим представил Ю.В. Громыко, разработав мыследе-

---

<sup>1</sup> Исследование подготовлено при поддержке РГНФ. Проект № 1/1 110600114А «Инновационная модель управления образовательным учреждением в условиях модернизации образования»

ательностное содержание и утверждая, что основу для введения в массовую школу нового содержания обеспечивают два основных типа учебной деятельности – учебное исследование и учебное проектирование [5, с.33].

При этом надо понимать, что, во-первых, данные два типа учебной деятельности существенно различаются, во-вторых, имеется целый ряд компетенций и способностей, которые могут быть сформированы только при помощи проектной или исследовательской деятельности, в-третьих, проектные способности не могут появиться в результате традиционного обучения, когда учитель рассказывает или объясняет учебный материал, ни даже в результате решения учебных задач. Согласно Ю.В. Громыко, практически единственный способ включения подростка и старшеклассника в Будущее, - это сделать последнее предметом проектного преобразования [4, с. 31 - 34].

Проблемно-ориентированный анализ практики образования показал, что при введении проектной деятельности в школьном образовании применяется в основном два подхода, принципиально разных с точки зрения организации нового содержания. Первый связан с тем, что он превращает проектную деятельность в специальный учебный предмет; второй связан с включением обучающихся в той или иной проект (образовательный, учебный, социальный). При первом подходе в содержание образования вносится знание или представление о проектной деятельности, при втором подходе представляется опыт проектной деятельности обучающихся.

В этом контексте речь идет о том, что включение проектного содержания в существующее предметное содержание может строиться, либо как «пронизывание» проектной деятельностью в качестве принципа построения предметного содержания, либо как «полагание» предметной деятельности в качестве базовой составляющей и включение предметных знаний, обеспечивающих проектную деятельность. В первом случае, проектная деятельность выступает средством освоения предмета, т.е. в каждом учебном предмете вводятся специальные задания, предполагающие проектирование; во втором

случае, проектная деятельность выступает как интеграционный принцип, в котором предметные знания выступают средством реализации проектной деятельности обучающихся.

Как избежать данной дилеммы: проектирование в предмете или предметности в проектировании?

Одним из вариантов решения данной проблемы является построение «Школы будущего» Ю.В. Громыко, в которой содержанием образования является проектная мыследеятельность, где создание нового типа содержания образования осуществляется через построение надпредметных интегративных учебных курсов «Знак», «Знание», «Проблема», «Задача», позволяющих обучающимся получить рефлексивное знание о деятельности, проследить взаимосвязь опыта и деятельности, рассмотреть устройство предметного специализированного знания и формы организации мышления, охватывающего разные предметные области [8, с. 8].

В связи с введением новых образовательных стандартов, в которых построение нового содержания обеспечивают универсальные учебные действия, а также учебно-познавательные и учебно-практические задачи [5, с. 10-17], А.Б. Воронцов, представляя технологию и условия перехода «начальная-основная школа» в системе развивающего образования, раскрывает содержание понятия «проектная задача», представляя ее как плавный переход к проектным формам учебной деятельности обучающихся [1, с. 69-71].

Новое содержание образования, в которое включены компоненты деятельности, требует построения учебного предмета в виде системы задач: учебных, проектных, исследовательских, формирующих субъекта собственной учебной деятельности, способного не только реализовывать деятельность, но и строить ее, преобразовывать, проектировать, управлять ею [5, с. 32].

Педагогические коллективы образовательных учреждений-соисполнителей проекта ГБОУ ДПО НИРО «Проектно-сетевой институт инновационного образования» при построении нового содержания избрали задачный подход, позволяющий установить баланс предметной и деятельностной составляющих в рамках проектно-ориентированного содержания.

К психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим развитие проектных способностей обучающихся и педагогов, следует отнести представление о новой единице учебного процесса - *учебном занятии* - и его структуре, а также тесно связанную с последним типологию занятий, основанных на структуре проектной деятельности обучающихся.

Опираясь на созданную в системе развивающего образования Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова типологию учебных занятий на основе структуры учебной деятельности, включающей в себя учебные занятия: постановка учебной задачи, преобразования учебной задачи, моделирования, преобразования модели, отработки открытого способа, контроля и оценки [3, с.14 - 25], мы приступили к разработке задачных форм организации проектной деятельности подростков и старшекласников.

Поскольку рамки статьи не позволяют полно и глубоко раскрыть и представить все содержание проектно-исследовательской деятельности сотрудников кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО в этом направлении, остановимся на вопросе, раскрывающего полученный результат.

В основу построения принципиально новых форм учебных занятий была положена базовая схема проектирования (по В.И. Слободчикову) и структура проектной деятельности, т.к. именно в подростковом возрасте ученик подготовлен предшествующим освоением основ рефлексивного мышления, а также опытом «проживания» учебной деятельности, предметом которой являются научные понятия и опирающиеся на них общие способы решения некоторого класса конкретно-практических задач» [2, с.73].

Основная идея нового содержания в развивающем образовании, обеспечивающего развитие проектного сознания и проектных способностей, состоит в выдвижении учениками понятийно-мыслительных схем действия и затем в реализации этих схем с последующим анализом основных особенностей и условий их реализации. Обучающийся должен попытаться создать схему организации собственного действия, а затем попробовать его реализовать, анализируя условия, возможность и невозможность этой реализации.

Для того чтобы увидеть и понять специфику новой типологии учебных занятий проектного типа, необходимо знать содержание цикла проектной деятельности, включающей мотивационный, концептуальный, модельный, рефлексивно-экспертный этапы, которые в свою очередь содержат ряд приемов и процедур проектирования.

В структуре проектной деятельности мы выделяем такие компоненты как *проектная задача, проектные действия и рефлексия* (действия самоконтроля и самооценки). Рефлексия (полагающая, определяющая, сравнивающая, эмоциональная, синтезирующая и др. формы рефлексии) выступает в качестве проектного действия, связанного с осмыслением процесса решения проектной задачи, ее предметных оснований, освоение принципов построения проектно-деятельностного пространства развития обучающихся.

Понятие «*проектная задача*» мы определяем как обобщенную цель проектной деятельности, сформулированную в виде обобщенного проектного задания, позволяющего каждому участнику образовательного процесса выделять и анализировать проблемную ситуацию, понимать ее, осуществлять постановку и планировать решение задачи, оформлять и транслировать полученный новый образовательный и проектный продукт деятельности.

Проектная задача, с точки зрения целеполагания, представляется нами как *цель-способ* проектирования, которая задается через комплекс и последовательность определенных заданий и систему проектных действий; как *цель-средство* развития проектных способностей учащихся; как *цель-*

*результат* создания, организации и трансляции нового образовательного продукта; *цель-ценность* построения проектно-деятельностной кооперации (проектной команды); *цель-время-место*, связанная с благоустройством проектно-деятельностного пространства со-бытийной встречи педагогов, учеников и их родителей.

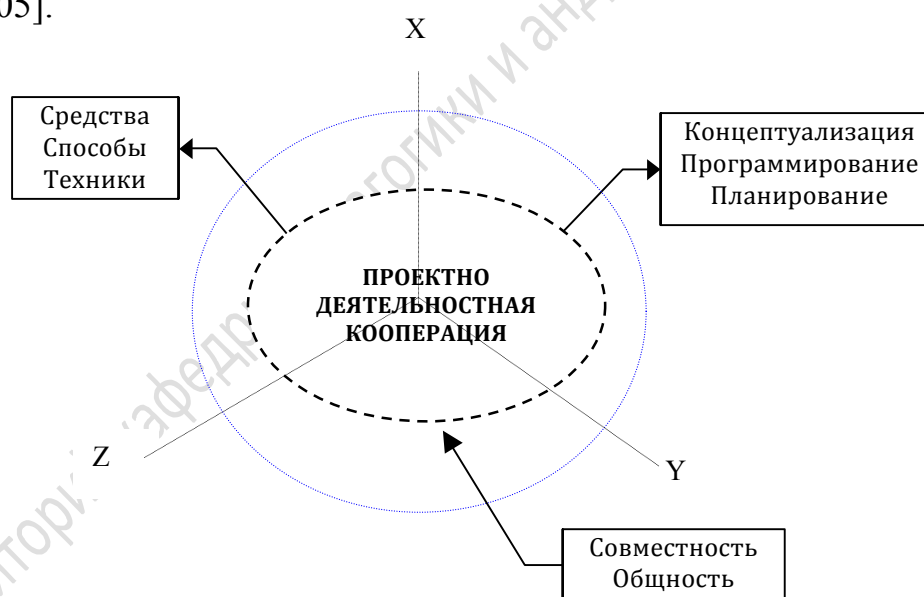
Опираясь на концептуальную идею В.И. Слободчикова о проектно-деятельностном пространстве как уникальном учебном событии встречи ученика и учителя («событийная модель»), мы определили проектную задачу как единство трех взаимосвязанных процессов: происхождение и развитие системы Знаний; «эволюцию» связанных с понятиями системы обобщенных способов решения проектной задачи; и, наконец, «эволюцию» эмансипации собственного действия становящегося целостного субъекта проектной деятельности. В проектной задаче «скрепляются и удерживаются все возможные слои образовательной практики», в ней соединяются, с одной стороны, структуры теоретического конструирования, а с другой – живая деятельность взрослых (учителей) и детей (учеников).

К основным признакам, отличающим проектную задачу от проекта, следует отнести: ее направленность на развитие проектного сознания и усвоение теоретических принципов построения проектных действий, проектная задача выполняет роль рефлексивного механизма регулирования процессом проектного обучения через построение проектных действий.

*Проектные действия* представляют собой специфические акты взаимодействия субъектов образования с окружающей действительностью, заключающиеся в мыслительном и практическом преобразовании образовательной ситуации с целью создания и реализации нового образовательного продукта (проекта). В составе проектной деятельности выделяют десять проектных действий, которые соответствуют базовым проектным шагам: диагностика наличной ситуации (выделение и анализ ситуации); актуализация и проблематизация (осмысление ситуации и постановка проблемы); целепола-

гание (постановка проектной задачи как обобщенной цели проектной деятельности); концептуализация (выдвижение креативной идеи или оформление комплекса идей преобразования); прогнозирование и моделирование (разработка модели); конструирование (построение кооперации и коммуникации для реализации замысла, программирование и планирование хода проектных работ и др.); презентация проектного (образовательного) продукта; рефлексия осуществляемой проектной деятельности, коммуникации и взаимодействия; экспертиза и оценка качества проектного продукта.

Поскольку проектирование - это построение потенциально возможного пространства многообразных видов деятельностей (см. рис. 1), соответственно структура учебного занятия проектного типа представляет собой трехмерное пространство «обретения учащимися собственной, индивидуальной субъектности», в рамках мышления, мыследеятельности и деятельности [6, с.105].



Принятые в рисунке условные обозначения:

1. XY – зона мышления;
2. XZ- зона мыследеятельности;
3. ZY – зона деятельности.

**Рис. 1. Проектно-деятельностное пространство учебного занятия**

Проектно-деятельностное пространство учебного занятия представляет собой пространство «мышления», включающее проектную идею как образ

будущего результата, анализ наличной ситуации, оценку ресурсов и выявление проектных шагов; пространство «мыследеятельности», предполагающее создание оперативных средств, приемов, способов, технологий осуществления образа желаемого результата. В «деятельностном» пространстве учебного занятия происходит со-организация учебного сообщества в виде проектной команды на основе единых ценностно-целевых ориентиров деятельности и конкретной кооперации внутри ее.

Представление об учебном занятии проектного типа как цикле проектной деятельности и этапах проектирования, элементы которых, в свою очередь, могут представлять собой отдельные занятия, показано на рис. 2.

Учебное занятие проектного типа									
Система проектных задач									
Ситуация актуализации и проблематизации		Ситуация концептуализации			Ситуация программирования и планирования			Рефлексивно-экспертная ситуация	
Проектные действия									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Этап анализа и диагностики наличной ситуации	Этап проблематизации	Этап целеполагания	Концептуальный этап	Этап прогнозирования	Этап моделирования	Этап конструирования	Этап презентации проектного продукта	Этап рефлексии	Этап экспертизы и оценки

**Рис. 2. Структура учебного занятия проектного типа**

Из схемы видно, что проектное учебное занятие включает четыре типа ситуаций развития, соответствующие основным проектным задачам, каждая из которых включает проектные действия.

Важно отметить, что каждый тип учебной ситуации характеризуется специфическими основаниями и содержанием, которые позволяют выделить и исследовать соответствующие системные объекты изучения и объяснения. При этом возникновение новой ситуации не приводит к полному исчезновению представлений предшествующей учебной ситуации. Напротив, между



ними существует преемственность. Вторая ситуация вовсе не уничтожает первую, а только ограничивает сферу ее действия в данный временной отрезок учебного занятия.

Дадим краткую характеристику каждой из проектных задач.

**Ситуация актуализации и проблематизации** связана с обращением отдельных индивидов к коллективному осуществлению своей учебно-проектной деятельности и предполагает количественную и качественную оценку образовательной ситуации, связанной с определенным блоком проектного содержания образования, решаемого двумя проектными действиями.

*Проектное действие анализа и диагностики образовательной ситуации* связано с созданием «ситуации успеха» по результатам осмысления предыдущего опыта, «выравниванием знаний» всех обучающихся, устранением «псевдопонятий», сложившихся в предшествующем обучении, освоение техник рефлексивного анализа, смену интенции с объекта деятельности на саму деятельность. Результатом выполнения данного действия должны стать ответы на вопросы: «В чем заключается несовершенство наших знаний, способов деятельности, смыслов?», «Каким актуальным уровнем ресурсов: интеллектуальных, деятельностных, ценностных, инструментальных мы обладаем?».

*Проектное действие проблематизации* предполагает выявление проблем, требующих решения в ходе предстоящей деятельности, их формулировку, систематизацию и иерархизацию. В результате осуществляется постановка проблемы проекта по самоизменению в виде четкого обозначения разрыва желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска.

**Ситуация концептуализации**, означающая выделение ведущих смыслов, идей и ценностей процесса проектного обучения, выстраивание общей системы ценностей как основания для формирования проектной деятельности, связана с совместным обсуждением условий и предполагаемых

результатов сотрудничества субъектов деятельности. Вектором развития становится освоение обучающимися способов организации коллективной деятельности, наращивание мотивационной оснащенности субъекта деятельности, формирование у них потребности в собственной цели деятельности.

Созданию ситуации, в которой у обучающихся возникает потребность в формулировке обобщенной цели деятельности, посвящен *этап целеполагания*. *Целеполагание* как базовое проектное действие в ситуации концептуализации – включает мотивацию, выделение предмета деятельности (тематический анализ) и постановку проектной задачи. Если на первом этапе рефлексивный анализ предполагает выявление актуальных проблем каждого находящегося в проблемной ситуации ученика, то на втором этапе через содержательный конфликт разных позиций функция рефлексии становится неизбежной и необходимой процедурой «рефлексивного выхода» для построения своего отношения к проявленной проблеме.

*Проектное действие концептуального шага решения проектной задачи* предполагает разработку концепции и наращивание средств проектных действий, раскрытие смысла и содержания идеального плана предстоящей деятельности, выделение основных подходов к решению проблемы, выбор направления и способов движения (способов организации различных субъектов). На данном этапе осуществляется «сборка» позиций коллективного субъекта деятельности и принимается ответственное решение, фиксирующее новую позицию индивидуального поведения обучающихся.

Результатами концептуального этапа являются, во-первых, категориальный анализ – выработка единого языка общения, согласование ценностей, определение границ и содержания категориального поля, актуального (доступного) для участников проекта и, во-вторых, создание ценностно-смысловой, целевой и стратегической платформы последующих действий.

*Проектное действие прогнозирования* предполагает разработку программы как структуры конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования и плана, определяющего порядок действий, объем требуемых ресурсов, временные границы и промежуточные продукты на пути к конечному результату. С точки зрения формирования проектной деятельности обучающихся прогнозирование выступает как нормативное, которое сводится к определению возможных путей решения проблем с ориентацией на заданные критерии.

*Проектное действие моделирования* является одним из ключевых в проектной деятельности школьников на разных ступенях образования. При переходе от начальной к подростковой школе изменяются функции модели в учебной деятельности в целом.

Первоначально модель возникает в классном коллективе совместно работающих детей по инициативе педагога (учителя), понимающего необходимость фиксации найденных классом отношений в наиболее общей форме. На этом этапе модель неотличима от схемы общего способа действий или структуры объекта, которые представляются в схеме в виде зафиксированных отношений, выявляемых путем анализа действий с объектом и не данных в непосредственном чувственном опыте. Знаковые формы, которые могут принимать модель, разнообразны – это формулы, схемы, шкалы, графики, чертежи, пространственные макеты и др.

Вторая функция модели в учебно-проектной деятельности класса обнаруживается тогда, когда модель начинает систематически использоваться совместно работающими детьми как средство для постановки новых учебных и проектных задач. Появление у модели третьей - управляющей функции связано с переходом к собственно моделированию как к получению нового знания об исходном объекте на объекте-заместителе. В плане организации учебной деятельности третья функция модели отчетливо обнаруживает себя только в подростковой школе, и ее реализация ориентирована на фор-

мирование индивидуализации способности моделирования. При таком использовании модели фиксируется траектория собственного учебно-познавательного движения.

**Ситуация программирования или планирования** учебного занятия связана с реализацией проектной идеи. Ее целью является создание каждым учащимся собственного образовательного продукта по отношению к обозначенной проблеме.

Содержание и структура *проектного действия конструирования* определяются общим движением класса в учебном предмете. Соответственно на этом этапе могут преследоваться разные цели:

- определение основных задач изучения предмета и планирование их решения, создание «карты предмета» и обозначение в ней собственного образовательного маршрута (стартовый проект);

- поиск и конструирование общих способов действий, экспериментирование, моделирование, прогнозирование отдельных фактов и событий (поисково-исследовательский проект);

- развитие навыков самостоятельного продвижения в учебном материале (опережающий проект);

- отслеживание усвоения понятий, способов деятельности, законов и т.д. (рефлексивный проект);

- определение целостного понимания и знания изучаемого предметного содержания (итоговый проект).

*Проектное действие презентации проектного продукта* является лично и социально значимым актом, в ходе которого достигается дополнительный педагогический и эмоциональный эффект проектного учебного занятия. Это важное событие в совместной жизни класса, поскольку сопряжено с творческими усилиями и опытом преодоления каждым границ собственной компетентности. На данном этапе используются приемы, направленные на развитие воображения как средства соединения идеальных

планов каждого в общий и коллективный «объем» – совместную действительность. При этом происходит наращивание интеллектуального потенциала и проблематизация потенциального ресурса в актуальный.

**Рефлексивно-экспертная ситуация** учебного занятия включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но близкие в функциональном отношении. *Рефлексия* предполагает анализ собственного сознания и деятельности, понимание смысла межличностного общения в ходе работы над проектом. Рефлексия на выходе из проекта – это обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с высоты приобретенного опыта совместной деятельности. Рефлексии подлежат ход проектного урока и система отношений, которая в нем сложилась.

*Итоговая экспертиза и оценка* в проектном уроке позволяют определить соответствие проектного продукта первоначальному замыслу, воплощенному в проектной идее. Оценка может производиться различными способами: на основе привлечения независимых экспертов; в ходе самостоятельного сопоставления результатов проекта с замыслом в соответствии с выбранными критериями; в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления и др.

Представление о сложной структуре проектного учебного занятия позволяет объяснить необычный характер типов учебных занятий, ориентированных на формирование проектной деятельности школьников. Реально, за привычные 40-45 минут удастся реализовать лишь тот или иной «этап» учебного занятия или проектное действие решения проектной задачи: количественную и качественную оценку наличной образовательной ситуации, осуществить постановку задачи и т.д. Отсюда - наблюдаемые на практике типы учебных занятий:

- актуализации и проблематизации;
- целеполагания и постановки проектной задачи;

- моделирования и конструирования;
- разработки программы деятельности;
- планирования и оптимизации средств деятельности;
- рефлексии и экспертизы проекта.

Учебное занятие проектного типа, если удастся реализовать все процедуры проектирования и все проектные действия, принимает масштаб системной организации проектной деятельности обучающихся в рамках всего образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Целостная система организационных форм проектной деятельности обучающихся в образовательном учреждении представляет собой деятельностное пространство «событийной встречи» теории и практики проектной деятельности педагогов и обучающихся, в котором с одной стороны представлена теоретическая модель проектной деятельности (проектные задачи, позиции педагогов, проектные действия), с другой системно организованная практика (проектные способности, виды проектной деятельности и задачные формы организации проектной деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Системная организация проектной деятельности обучающихся

Проектная задача	Проектные действия	Проектные способности и тип самоопределения	Формы организации проектной деятельности
1. Актуализация и проблематизация	1. Диагностика наличной образовательной ситуации (диагностирование)	Понимание, аналитические, критические, креативные; ценностное, содержательное	Проблемный семинар, учебное исследование, проблемно ориентированные конференция
	2. Проблематизация (формулирование проблемы)		
2. Концептуализация	3. Целеполагание	Креативные, рефлексивные; ценностное, смысловое, позиционное	Проектный клуб, проектная школа, проектно-сетевая мастерская
	4. Концептуализация		
	5. Прогнозирование		
	6. Моделирование		
3. Программирование и планирование	7. Конструирование	Рефлексивные, ответственность, организаторские, функциональное, ресурсное	Проектный семинар, культурная акция, презентация, проектное консультирование
	8. Презентирование проектного продукта		

4. Рефлексия и экспертиза	9. Рефлексия 10. Экспертиза и оценка	Коммуникативные, рефлексивные, организаторские; нормативное, социальное, экспертное	Проектная мастерская, мастер-класс, фестиваль, конкурс, форум, экспертная конференция
---------------------------	---	---	---

Таблица раскрывает логическую структуру и связь компонентов организационных форм проектной деятельности педагогов и обучающихся, в структуре которой выделены четыре проектные задачи как ситуации развития:

- *проектная задача актуализации и проблематизации* решается с помощью проектных действий (диагностирование и проблематизация), конечным результатом является развитие проектных способностей и самоопределения (понимание, аналитические, критические, креативное; ценностное, содержательное); им соответствуют виды проектной деятельности - проблемный анализ, реферирование, исследование; проектная деятельность организуется преимущественно в форме проблемно-проектного семинара или проблемной конференции.

- *проектная задача концептуализации* решается с помощью проектных действий (целеполагание, концептуализация, прогнозирование, моделирование), конечным результатом является развитие проектных способностей и самоопределения (креативные, рефлексивные; ценностное, смысловое, позиционное); им соответствуют виды проектной деятельности - творческий проект, ОДИ, проектная мастерская; проектная деятельность организуется преимущественно в форме проектного клуба или проектной школы.

- *проектная задача программирования и планирования* решается с помощью проектных действий (конструирование и презентирование конечного продукта), конечным результатом является развитие проектных способностей и самоопределения (консультирование, кооперирование); им соответствуют виды проектной деятельности - консультирование, кооперирование; проектная деятельность организуется преимущественно в форме проектного семинара, культурной акции, презентации.

- *проектная задача рефлексии и экспертизы* решается с помощью проектных действий (экспертиза, рефлексия, оценка), конечным результатом является развитие проектных способностей и самоопределения (коммуникативные, рефлексивные, организаторские; нормативное, социальное, экспертное); им соответствуют виды проектной деятельности - оценка, экспертиза, презентация конечного продукта; проектная деятельность организуется преимущественно в форме проектной мастерской, мастер-класса, фестиваля, конкурса или форума.

По утверждению В.И. Слободчикова, при введении в содержание образования проектной деятельности необходимо ответить на вопрос: *какие задачи развития обучающихся* решаются педагогами в проектировании и сценировании различных форм учебных занятий?

В качестве интегративного показателя качества проектной деятельности в образовательных учреждениях – участников проектного эксперимента выступает *проектный потенциал*, включающий комплекс проективных способностей учащихся, владеющих проектными действиями: выделять и анализировать ситуацию; осмысливать данную ситуацию до мыслительной постановки проблемы; выдвигать креативную идею, замысел реорганизации ситуации и решения проблемы; выстраивать кооперации с другими участниками и позициями для реализации замысла; проводить рефлексию осуществленной деятельности, коммуникации и взаимодействия [8, с. 10-14].

Для наблюдения за динамикой развития проектных способностей обучающихся применяется интегральная система диагностики, разработанная А.С. Лазаревым [4, с. 324 - 333], а также кейс-метод и метод контент-анализа, позволяющий выявлять и оценивать специфические характеристики текстов, видеозаписей, презентаций проектов обучающихся и педагогов.

Таким образом, движение в логике проектирования и сценирования учебных занятий на этапе основной и старшей ступенях школы предполагает организацию задачных форм организации проектной деятельности. Однако,



в отличие от исследования, основная характеристика проекта заключается не в истинности того или иного знания, а в его реализуемости.

Проектирование и исследование являются типами учебной деятельности обучающихся в школе, поэтому учебная задача как поиск общего способа построения нового знания – учит ученика учиться, учебно-исследовательская задача - учит проводить исследование, а учебно-проектная задача – учит проектированию. В этом состоит диалектическое единство двух процессов нового содержания образования современного школьника: эффективного проектного действия не может быть без соответствующей мыслительной составляющей, а любое исследование без волевой реализуемой составляющей проектной деятельности, не позволит школьнику эффективно самоопределиться в реальных нестандартных ситуациях.

#### **Литература:**

1. Воронцов А.Б. Педагогика «образовательных переходов» (на примере начальной ступени школьного образования). // Психология обучения. – 2010. - № 8. с.57-76.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. - 472с.
3. Игнатьева Г.А. Дидактика развивающего обучения.- Нижний Новгород. – Изд-во ННГУ, 1998. 136 с.
4. НИИ Инновационных стратегий развития общего образования: Вестник – 2010-2011. – М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2010-2011. – 432 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
6. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования.- 2-е издание, дополненное и переработанное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
7. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. - М.: ООО "Издательство АСТ", 2002. -557, [3] с. - (Philosophy).
8. Школа будущего – инновационный результат национального проекта «Образование». – М.: Пушкинский институт, 2008. – 44 с.