

УДК 373.3-057.75.001

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ігнатенко Н.В.

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті розкрито переваги та перспективи застосування технології проектного навчання як засобу активізації та інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів при вивченні історії у закладах загальної середньої освіти; теоретично обґрунтовано концептуальні засади проектного навчання: охарактеризовано його мету, зміст і дидактичні принципи; запропоновано методичні рекомендації щодо застосування проектно-технології навчання на уроках історії.

Ключові слова: проектна технологія, проектування, дидактична технологія.

Постановка проблеми. Досягнення будь-яких навчальних результатів вимагає залучення адекватних засобів і методик спрможних ефективно поєднати принципи особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання. У цьому сенсі правильно вибрана дидактична технологія є важливою умовою ефективності освіти в системі якісного педагогічного простору. Серед досліджуваних нині дидактичних технологій особливе місце посідає проектне навчання. Аналіз світового досвіду дозволяє зробити висновок про його популяризацію в загальноосвітніх системах різних країн світу, у тому числі й України. Це і не дивно, життя в інформаційному просторі, що супроводжується стрімкими темпами застарівання поточних знань про оточуючий світ, змушує суспільство відмовитись від усталеного гасла «Освіта на все життя» на користь твердження «Освіта через все життя» та перейти від процесу набуття учнями наукових знань до формування у них життєво необхідних компетентностей. Проектне навчання, у цьому сенсі, видається максимально привабливим, адже дозволяє найменш ресурсозатратним способом створити так би мовити «природне середовище» (natural environment), для реалізації окреслених завдань.

Концептуально проектне навчання ґрунтується на ідеях трьох фундаментальних гуманітарних дисциплін – філософії конструктивізму та постмодернізму; педагогіки прагматизму; психології біхевіоризму. Його родоначальником прийнято вважати американського філософа, психолога, педагога Джона Дьюї (1859–1952 рр.), освітні теорії та експерименти якого були філософськи обрамлені постмодерністами Юргеном Габермасом, Джоном Френсисом Льютардом, Мішелем Фукаултом, Генрі Джіроуксом, Річардом Рорті, Майкалом Епплем і Беррі Кепролом та знайшли втілення в ідеях конструктивістського підходу до навчання у працях В. Кіпатрика, Л. Виготського, О. Леонтьєва, М. Бахтіна, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Біблера та інших.

Аналіз останніх наукових досліджень. У вітчизняній дидактиці цілісного осмислення філософських, психолого-педагогічних витоків та перспектив проектного навчання як особливого загальноосвітнього феномену поки що немає. Дослідження проводяться у трьох напрямках: концептуальному (дидактиці О. Пехота, А. Кіктен-

ко, О. Любарська та ін.); психолого-педагогічному (І. Вербицька, О. Косонова, К. Скиба, С. Шевцова, Л. Чеховська, Л. Зазулін, Л. Головка, І. Зозюк, Н. Подранецька, Л. Герус, О. Дем'яненко тощо); дидактичному (І. Єрмаков, О. Пошетун, К. Баханов, В. Ницета та ін.) і мають ситуативний характер. По цій причині, працюючи над статтею, ми ставимо собі за мету поглибити дослідження концептуальних засад, переваг та перспектив застосування технології кооперативного навчання як засобу активізації та інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Рухаючись в напрямку окресленої проблеми, вважаємо за доцільне розпочати наше дослідження із тлумачення головних дефініцій теми. Відразу зауважимо, що навіть при доволі поверхневому історіографічному аналізі в очі впадає проблема відсутності єдності у формуванні категоріального апарату проектного навчання. Змістовий контекст проектно-діяльності формує ряд термінів, категорій та поняття, як то: «метод навчальних проектів», «учнівський проект», «метод проектів», «проектна технологія», «проектна діяльність», «проектна навчальна діяльність», «проектна освіта», «проектне навчання», «прийом проектування», «проектування» тощо. Більшість із них ґрунтуються на однакових базових принципах структурування теоретичної складової (поєднання теорії з практикою, самостійність, творчість, особистісно-орієнтований підхід, практичний характер реалізації тощо) та механізмах практичної реалізації, тому за своїм змістом подібні або навіть тотожні. Тож побіжно складається враження, що такий широкий категоріальний апарат є радше проблемою довільного трактування (перекладу) авторських дефініцій Дж. Дьюї та В. Кіпатрика, ніж відсутності розуміння сучасними педагогами цього виду навчальної діяльності. Насправді ж в системі поглядів на принципи реалізації проектного навчання існують концептуальні розбіжності, усвідомлення яких спонукає нас звернутися до витоків проблеми.

Усталеною є думка про те, що концептуальні засади методики проектного навчання були закладені американським філософом-педагогом Дж. Дьюї й теоретично обґрунтовані у науковому доробку його учня та послідовника – В. Кіпатрика [1]. Проте, це не зовсім так. Учені і справді

працювали в ракурсі однієї проблематики, однак сконструювали дві концептуально різні моделі проектного навчання.

Дж. Дьюї розглядав проектне навчання як метод, що складається із властивої йому сукупності прийомів та операційних дій і ґрунтується на спільній діяльності вчителя й учнів, спрямованій на пошук рішення навчальної проблеми чи проблемної ситуації [2]. «Метод проектів» використовувався ним для набуття досвіду розв'язання проблемних ситуацій, що виникають протягом взаємодії людей зі світом у розумній та рефлексивній манері [3]. Натомість В. Кільпатрик, перебудовуючи під сильним впливом ідей американського психолога Е. Торндайка – автора «закона учіння», розглядав проектне навчання як універсальну загальноосвітню систему – самодостатню педагогічну технологію цілковито орієнтовану на інтереси та життєві потреби учнів побудовану на принципах активної самодіяльності. На відміну від свого учителя, В. Кільпатрик не пов'язував проект з якоюсь конкретно галуззю знань і розглядав його швидше як навчальне середовище, опиняючись у якому учні мимоволі у природний спосіб (і не обов'язково через активну діяльність) залучаються до пізнання оточуючого світу загалом та навчання зокрема. На думку педагога, учні, які грають виставу, та учні, які сидять у залі й споглядаючи її, однаково беруть участь у проекті, оскільки отримують задоволення та нові знання [1]. В ідеалі тема проекту та етапи його виконання (задум, планування, виконання, оцінка) повинні були б визначатися учнями без допомоги учителя. У такий спосіб педагог давав учням можливість пізнати дух демократії та реалізувати на практиці право на свободу у діях, незалежність у судженнях, інтерпретаціях та оцінках.

Незважаючи на позитивний резонанс в середовищі педагогічної громадськості США, запропонована В. Кільпатриком дидактична модель неодноразово піддавалась критиці. І як це не парадоксально, найголовнішим її опонентом був саме Дж. Дьюї. Критикуючи концепцію В. Кільпатрика за односторонню орієнтацію на інтереси дітей та їх цілковиту самодіяльність, Дж. Дьюї наголошував на необхідності налагодження співпраці між учителем та учнями як визначального чинника у пошуку виходу з проблемної ситуації. «Тема проекту зазвичай виникає в учнів імпульсивно, – зауважував педагог, – відтак задум, неминуче наштовхуючись на перепону у вигляді браку знань і відсутності практичного досвіду, не отримує подальшого розвитку й перетворюється на формальне виконання низки доступних завдань які не дають учневі можливості заглибитись в суть проблеми, а відтак і піддати її ґрунтовному аналізу [5]. Процес свідомого пізнання (що включає збагачення особистісного досвіду та набуття нових знань) запускається лише тоді, коли учитель переконує учнів у необхідності пройти повний цикл роздумів – від виявлення суперечностей, через окреслення плану дій, до вирішення проблеми чи виходу із проблемної ситуації [5].

Таким чином, тлумачення Дж. Дьюї суті проектної діяльності принципово відрізнялось від її розуміння В. Кільпатриком, на чому він завжди і наголошував. Розглядаючи «проект» як

один з ряду інших ефективних методів навчання, Дж. Дьюї не наділяв його універсальними якостями здатними розв'язати геть усі педагогічні проблеми. Його критика знайшла підтримку в широких колах педагогічної громадськості і призвела до зниження популярності педагогічної технології В. Кільпатрика загалом, та визнання автором помилковості власних суджень зокрема. Однак ідеї проектного навчання не пішли у забуття. З 30-х рр. XX ст. вони широко використовуються в шкільній і університетській практиці країн Західної Європи та Америки, розвиваючи й удосконалюючи свою процесуальну та технологічну складову у двох напрямках – виховному (за змістом близька до теорії В. Кільпатрика) і дидактичному (в основі – педагогічна теорія Дж. Дьюї). Як наслідок, сьогодні ми маємо справу з двома абсолютно різними технологіями об'єднаними подібними назвами. При цьому у навчальній діяльності зазвичай застосовуються концептуальні положення філософсько-освітньої теорії навчання через діяльність Дж. Дьюї (звідси назва – «Метод проектів»), а у виховній, науково-технічній чи творчій діяльності – «Проектне навчання» В. Кільпатрика. Для уникнення сум'яття у дефініціюванні понять у змісті нашого дослідження зазначимо, що під «технологією проектного навчання» розуміємо дидактичну категорію, сукупність методів, прийомів та операційних дій у певній галузі теоретичної чи практичної пізнавальної діяльності які забезпечують реалізацію дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату.

Робота за технологією проектного навчання відбувається на високому рівні складності, адже передбачає дидактичну інтеграцію навчальних дисциплін за принципом компенсаторності (отримання нових науково-теоретичних знань), технологічності (розширення спектра професійно-практичних умінь та навичок), інноваційної практичності (освоєння нового та ефективного досвіду) та творчості (розвиток творчого потенціалу всіх учасників освітнього процесу) [5, с. 28]. Якщо більшість із загальновідомих методик навчання потребують лише наявності традиційних компонентів навчального процесу, як то – учителя, учня (групи учнів) та навчального матеріалу необхідного для засвоєння, то вимоги до організації роботи за технологією проектного навчання – зовсім інші. Прагматичне по своїй суті, технологічно проектне навчання вимагає не лише аналізу, дослідження, пошуку шляхів та засобів розв'язання проблеми, а й практичної реалізації одержаних результатів у тому чи іншому виді діяльності. Відтак, головною умовою продуктивності проектування є усвідомлення учнем, що бере у ньому участь, перспективності обраного ним виду діяльності та його здатність до аргументованого доведення своєї правоти в ході підсумкової дискусії чи презентації. Активна позиція учня у цьому процесі дозволяє не лише вивільнити наукове знання з рамок абстрактної наукової думки та привласнити його, а й навчитися продавати свій «товар» на ринку ідей, де головними діючими особами на рівні школи виступають учні та учитель, а поза нею (у перспективі) – академічні боси, видавці грантів, фінансові олігархи тощо.

Отже, технологія проектного навчання ґрунтується на ідеї спрямованості навчально-пізнавальної діяльності школярів на результат, який можна отримати завдяки вирішенню тієї чи іншої теоретично чи практично значущої для учня проблеми. Його зовнішні ознаки цілком осяжні – їх можна побачити, осмислити, оцінити, застосувати на практиці; внутрішні – емпіричні, пов'язані із набуттям, а також безцінного досвіду діяльності на рівні знання і уміння, компетенції і цінності.

Аналіз педагогічної літератури дозволив виділити основні вимоги до навчального проекту: наявність соціально значущого завдання; планування дій щодо розв'язання проблеми; організація пошукової роботи (пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена); створення продукту, що є результатом цієї діяльності; презентація продукту. Відтак, узагальнено процес проектування можна було б алгоритмізувати до п'яти «П»: проблема – проектування (планування) – пошук інформації – продукт – презентація. Шосте «П» проекту – це його портфоліо, тобто папка, у якій зібрані всі робочі матеріали, у тому числі чернетки, денні плани, звіти й ін. [8, с. 39]. Проте не все так однозначно. У педагогічному контексті проект зазвичай розглядається не як процес, а як результат навчальної діяльності, що неминує призводить до урізноманітнення його типологічних ознак та змістових характеристик. В ході дослідження, нами було виявлено більше десятка класифікацій навчальних проектів які об'єднуються за домінуючим видом діяльності (дослідницькі, пошукові, творчі, інформаційні тощо), предметно-змістовою галуззю знань (моно проект в межах однієї галузі, міжпредметний проект), за ступенем складності (простий, складний, комплексний) тощо. Таке розмаїття форм неможливе без допустимої структурної гнучкості. Тож, як і будь-яка інша дидактична технологія, проектне навчання не передбачає жорсткої технологізації дій, однак вимагає дотримання логіки та принципів проектування, головними з яких є: професіоналізм учителя, знання ним особливостей проектної методики, усвідомлення широких можливостей розвитку учнів у процесі проектної діяльності; здатність учнів чітко, систематично виконувати сплановану роботу; прагнення учнів брати участь у роботі над проектом; наявність відповідної бази (матеріальної, інформаційної, методичної тощо) для виконання проекту; наявність можливостей для репрезентації результатів проектної діяльності. Виходячи з цього, вважаємо за доцільне зупинитися на конкретних видах проектів детальніше. В системі сучасного уроку історії особливої уваги заслуговує видова класифікація М. Чорної. Розмірковуючи над методикою впровадження технології проектного навчання у практику сучасного уроку історії, дослідниця запропонувала класифікацію із п'яти типів проектів: дослідницького, творчого, інформаційного, ігрового та практико орієнтованого [9, с. 15-16].

Дослідницькі проекти – чітко структуровані, вибудовуються відповідно до мети, актуальності предмета дослідження, продуманості методів та засобів навчання. Вони повністю підпорядкова-

ні логіці дослідження й мають відповідну структуру: тема дослідження (зазвичай проблемна), аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів дослідження, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми та визначення шляхів її розв'язання.

Інформаційні проекти також добре структуровані, спрямовані на пошук та обробку інформації, вони націлені на оволодіння їх учасниками навиками збору, аналізу та узагальнення фактів.

На відміну від дослідницьких та інформаційних, творчі й ігрові проекти позбавлені чіткої структуризації. Їх розвиток цілковито підпорядкований кінцевому результату та прийнятій групою логіці спільної діяльності. При цьому ігрові проекти, орієнтовані на імітацію історичної події, прийняття доленосних рішень чи якогось виду діяльності, передбачають ще й додаткове ускладнення, адже вимагають від учасників вживання в ролі історичних персонажів та виконання навчальних завдань із урахуванням логіки конкретного історичного періоду. Це можуть бути як історичні персонажі, так і реально існуючі особистості. Учасники імітують їхні соціальні та ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими ситуаціями. Ступінь творчості виконавців цього типу проекту дуже високий, але домінуючим видом діяльності все ж таки є гра.

Практико-орієнтовані проекти передусім націлені на кінцевий результат навчальної діяльності. Відтак, їх виконання вимагає розробки доволі детального сценарію або плану дій із зазначенням функцій кожного з учасників. Особливого значення у цьому типі проектів набуває координаційна робота учителя яка може здійснюватись у формі поетапного консультування тощо [9, с. 15-16].

Тематика проектів також доволі різноманітна і залежить від навчальних потреб їх учасників. В одних випадках вона може ініціюватися учителем, в інших – учнями. Так чи інакше її масив – орієнтовний адже інтереси учнів повсякчас змінюються і важко передбачити яка тема викличе беззаперечне зацікавлення в конкретний момент життя.

Висновок. Отже, підсумовуючи результати проведеного нами дослідження, зауважимо, що популяризації проектної технології навчання в українському загальноосвітньому просторі тривалий час не було особливої потреби. Поява суспільного запиту на підготовку всебічно освіченої, цілеспрямованої, інтелектуально розвинутої, допитливої особистості готової до сприйняття нового та здатної до інтеграції набутих знань в різні сфери людської діяльності, і як наслідок, зростання попиту на ключові компетентності, як нового результату освіти надало їй іншого змісту. Найбільшою перевагою технології проектного навчання, у цьому сенсі, є її прагматична спрямованість на реальний навчальний результат який можна побачити, осмислити та застосувати.

З позиції системного підходу, проект можна вважати засобом переходу об'єкта з вихідного стану в кінцевий за умови певних обмежень та за допомогою певних механізмів. Результатом такого переходу повинні стати нові навчальні компетентності.

Список літератури:

1. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат. – Электронный ресурс. – Режим доступа: duzov.ucoz.ru/file/metod.proertov.doc.
2. Американська філософія прагматизму: витоки і цінності. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://helpiks.org/8-45706.html>.
3. Мірошник С.І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів / С.І. Мірошник. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383.
4. Мишарина М.М. Метод проектов Дж. Дьюи / М.М. Мишарина. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/45114/1/Education_issues_1_2016_13.pdf.
5. Ковшун Н.Е. Анализ та планування проектів: навчальний посібник / Н.Е. Ковшун. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 344 с.
6. Азарова Л.Н. Тренинг «Методика организации учебного проекта в школе» / Л.Н. Азарова // Вопросы Интернет-образования. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_57/cd_site/articles/art_3_2.htm.
7. Оганисян Л.А. Использование метода проектов в образовательном процессе / Л.А. Оганисян, М.А. Акопян // Таврический научный обозреватель, 2015. – № 2. – С. 101-104.
8. Гузеев В.В. «Метод проектов» як окремий випадок інтегральної технології навчання / В.В. Гузеев // Директор школи. – 1995. – № 6. – С. 39-47.
9. Чорна М.І. Метод проектів на уроках історії / М.І. Чорна. – Тернопіль-Харків: Видавництво «Ранок», 2011. – 160 с.

Игнатенко Н.В.Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация

В статье раскрыты преимущества и перспективы применения технологии проектного обучения как средство активизации познавательной деятельности учеников при изучении истории в общеобразовательных школах; теоретически обоснованы концептуальные принципы проектного обучения: охарактеризованы его цели, содержание и дидактические принципы; предложены методические рекомендации для использования проектной технологии обучения на уроки истории.

Ключевые слова: проектная технология обучения, проектирование, дидактическая технология.

Ignatenko N.V.Ternopil National Pedagogical University
named after Volodymyr Gnatiuk

THEORETICAL BASIS OF PROJECT TRAINING TECHNOLOGY APPLICATION AT HISTORY LESSONS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Summary

The article presents the advantages and perspectives of applying the technology of project training as a means of activating and intensifying cognitive activity of students in the process of history study in institutions of general secondary education; The conceptual foundations of the project training are substantiated theoretically: its purpose, content and didactic principle are characterized; Methodical recommendations for using the project technology of teaching at history lessons are offered.

Keywords: project technology, projecting, didactic technology.