**Стернберг Вера Николаевна. Теория и практика "метода проектов" в педагогике XX века : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Владимир, 2003 194 с. РГБ ОД, 61:03-13/1409-6**

**ИЗ ФОНДОВ российской государственной библиотеки**

**Стернберг***,* **Вера Николаевна**

1. **Теория и практика "метода проектов" в педагогике XX века**

**1.1. Российская государственная библиотека**

**diss.rsl.ru 2003**

**Стернберг, Вера Николаевна**

**Теория и практика "метода проектов" в педагогике XX века [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)**

**Общая педагогика, история педагогики и образования**

**Полный текст:**

[**http://diss.rsl.ru/diss/03/0632/030632003.pdf**](http://diss.rsl.ru/diss/03/0632/030632003.pdf)

**Текст воспроизводится по экземпляру, находящемуся в фонде РГБ:**

**Стернберг, Вера Николаевна**

**Теория и практика "метода проектов" в педагогике XX века**

**Владимир 2003**

**Российская государственная библиотека, 2003 год (электронный текст).**

*6/-- о І- 13/-ШОУ- 6*

Министерство Образования Российской Федерации Владимирский государственный педагогический университет

**На правах рукописи**

**Стернберг Вера Николаевна**

**Теория и практика "метода проектов1’ в педагогике XX века**

Специальность 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель - кандидат педагогических наук, доцент каф. педагогики **Е.Ю. Рогачева**

Владимир - 2002

**СОДЕРЖАНИЕ**

стр.

3

(-методологические основы "метода проектов" они проектной методики и становление понятия

іедагогике 26

в" в контексте педагогики прагматизма и его ие в контексте теории исследовательского 45

ическая реализация "метода проектов" в

да проектов" в советской и зарубежной

79

ния проектной методики в современном

дере учебника английского языка) 96

ие возможности "метода проектов" как

эго метода 107

**147**

154

176

з

ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы**

Центральная идея коренной перестройки современной школы - идея развития. Она предполагает как развитие самой системы не­прерывного образования и составляющих ее элементов (развиваю­щаяся, обновляющаяся школа), так и превращение этой системы в средство развития личности и фактор развития общества.

Переосмысление традиционных подходов к образованию, во­площающих в себе информационно-просвещенческую модель и ак­центирующих внимание на передачу знаний, умений и навыков подрастающему поколению, направлено на преодоление однообра­зия, монотонности и репродуктивности образовательной школы и является одним из важнейших направлений реализации этой идеи.

Для того чтобы современная школа сфокусировала внимание на личности ученика, стала бы средой, где ученик чувствовал себя уверенно и комфортно, следует наметить предпосылки к формиро­ванию стратегии действия:

* исключать методы принуждения к учению и использовать всевозможные способы вовлечения детей в общий процесс учения, создавая им условия для ощущения радостного чув­ства успеха, для движения вперед;
* стимулировать формирование личной ответственности за свой интеллектуальный уровень, вселять веру в возмож­ность преодоления трудностей;
* обеспечивать "опоры", позволяющие даже самым слабым ученикам продвигаться в учении;
* создавать условия для учета разнообразных способностей учеников;
* опираться в обучении на "крупные блоки", что позволяет учащимся усваивать сущностные понятия, взаимосвязи, способствует увеличению объема усваиваемого материала при резком снижении нагрузки на ученика);
* использовать групповые и индивидуальные формы обучения и контроля.

Современные педагоги-исследователи интенсивно ведут по­иск эффективных методов и способов обучения, позволяющих по­высить степень активности ученика как субъекта познания, труда и общения, находящегося в процессе становления. Позиция учени­ка как субъекта познания предполагает активизацию его самостоя­тельной деятельности, выполняемой по его собственной инициати­ве на основе теоретических знаний и практических умений, приоб­ретенных в процессе обучения. Деятельность ученика носит твор­ческий характер, в ней проявляются его личностные качества в от­ношении к содержанию деятельности и в стремлении мобилизо­вать нравственно-волевые усилия на реализацию конструктивных общественно-ценных и личностно-значимых целей. Она направле­на на самореализацию человека, расширение мира его интересов, на выработку стратегии "преобразования" самого себя. Ученик учится в этой позиции выделять собственную проблему, находить пути ее решения, проявляет активность и творчество не только в заданных пределах, но и за рамками ситуативных требований и ролевых предписаний. Это кардинально изменяет отношение само­го ученика к окружающей действительности, изменяет его самого.

В этой связи, предпринятое нами исследование и выход на "метод проектов” и его педагогические возможности не случайны, т.к. этот метод может быть рассмотрен в качестве одного из путей выхода из кризиса традиционной школы, ассоциируемой со шко­лой готовых знаний. "Открытость" этого метода, непредрешен- ность его результатов становится условием, стимулирующим про­цессы самоактуализации и самореализации ученика, его творче­ских способностей, интеллекта в ходе освоения нового. Однако нельзя рассматривать вышеназванный метод как панацею от всех проблем, назревших в образовательной среде.

Образование должно вернуться на свою исконную территорию, отказавшись от установки на многознание, и сосредоточиться на проблеме становления личности. Каждая эпоха выдвигает свой тип Идеального Человека, определяя, таким образом, стратегическую задачу для образования. Человек современного общества - это че­ловек, которому присуще целостное восприятие мира, который осознает себя как составную часть ноосферы Земли, что формиру­ет в нем чувство сопричастности ко всем процессам, происходя­щим на Земле, сочувствие к Человеку, где бы он не жил. Это чело­век, переосмысливший свое место и роль в социуме, у которого выработано сознание и поведение, адекватное реальным условиям и возможностям планеты, на ликвидацию преступного отношения к природе как к неисчерпаемому источнику удовлетворения чрез­мерных запросов, у которого сформировано чувство личной ответ­ственности за духовную и природную среду обитания своих близ­ких, своей страны и человечества. Это человек, который руково­дствуется высоконравственными принципами в повседневной жиз­ни, быту, труде, в общественной сфере, в национальном и межна­циональном общении, на местном, государственном и междуна­родном уровне. Техническая, технологическая, энергетическая, духовная вооруженность современного человека достигает такого уровня, когда необходима его личная ответственность перед чело­вечеством.

И именно этот новый человек сам задает программу предла­гаемой концепции образования. Он ориентирует образование в це­лом и школу в частности на решение ряда проблем, актуальных для нашего общества. Этот человек - свободный человек. Он мо­жет ограничивать себя от внешней зависимости и самостоятельно формировать свою личность. Для него образование становится ор­ганическим, естественным делом, реализацией собственных по­требностей. Он не ограничивается обучением в течение одинна­дцати школьных лет. Его установка на открытые знания, на умение видеть проблему и решать ее становится состоянием его души. "Метод проектов" помогает воспитать мыслящего, самостоятель­ного, кооперативного ученика, понимающего, что знание - это не самоцель, а средство развития личности. "Метод проектов" учит самостоятельно отыскивать информацию, включает ученика в ин­теллектуальный творческий поиск.

"Метод проектов" позволяет разработать новые подходы к концепции нового образования, которая опирается на общечелове­ческие ценности, а поэтому требует единых общечеловеческих принципов обучения и воспитания, в качестве которых можно принять:

**«**

* принцип познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого;
* принцип познания ребенком в педагогическом процессе се­бя как человека;
* принцип совпадения интересов ребенка с общечеловечески­ми интересами;

**/)** *и\* Р\**

* принцип недоступности использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на анти­социальные проявления;
* принцип предоставления ребенку в педагогическом процес­се необходимого простора для проявления своей индивидуаль­ности;
* принцип очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе;
* принцип определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития в зависимости от ка­честв самого педагогического процесса[[1]](#footnote-1).

Таким образом, новое образование апеллирует к такой органи­зации жизнедеятельности школьников, которая базируется на ан­тропологизме как ведущем принципе современной педагогики. Опора на личный опыт ученика, сотрудничество между детьми, между учителями и учащимися обуславливает акцентирование внимания учителей на интерактивную методику.

Наш интерес к "методу проектов" продиктован необходимо­стью осмысления того, что наработано в этом аспекте в мировой теории и практике обучения, раскрытия причин взлета и падения

престижа "метода проектов" на определенных этапах развития школы, и нахождения педагогических условий, в рамках которых возможно эффективное использование "метода проектов" в прак­тике обучения с целью активизации ученика как субъекта позна­ния.

Проектная методика учит ученика самому добывать свои зна­ния, а значит, готовит его к жизни в современном обществе.

Анализ историко-педагогической литературы, отечественной и зарубежной, убедил нас в том, что "метод проектов" был в центре внимания исследователей разных периодов и разных культур. Для нашей работы огромный интерес представляют труды отечествен­ной исследовательницы американской школы Е.Н. Янжул, которая еще в начале XX века изучала активные методы обучения в амери­канской школе, выделяя в "методе проектов" способность активи­зировать самостоятельность и инициативу ученика[[2]](#footnote-2).

Следует отметить, что "метод проектов" был предметом об­суждения ряда советских педагогов начала XX века: Д. Борисова[[3]](#footnote-3), Б. Игнатьева[[4]](#footnote-4), Е. Игнатьева[[5]](#footnote-5), В. Петрова[[6]](#footnote-6), С. Ривес[[7]](#footnote-7), J1. Скаткина[[8]](#footnote-8), И.М. Соловьева[[9]](#footnote-9), С.Т. Шацкого[[10]](#footnote-10), В.Н. Шульгина и других - на

страницах журналов "За коммунистическое воспитание", "На путях к новой школе". Эти работы помогли воссозданию процесса вне­дрения американского "метода проектов" в практику советской школы начала XX века и вскрытию причин его неэффективной реализации в России в 30-е годы прошлого века.

Работы известного отечественного исследователя Б.Б. Кома­ровского посвящены в большей степени анализу философии вос­питания Д. Дьюи. Однако в них характеризуется и американская педагогика XX века, что представляет большой интерес примени­тельно к теме данной работы[[11]](#footnote-11).

Несомненную ценность для исследования и развития идеи "ме­тода проектов" имеют работы, касающиеся общих проблем данно­го метода (Б.В. Игнатьев[[12]](#footnote-12), JI. Левин[[13]](#footnote-13)).

Большую роль в изучении методов обучения в американской школе сыграла Н.К. Крупская, положительно оценившая опыт но­вых американских школ с целью активизации ученика, но преду­преждавшая об опасности эйфории в отношении "метода проек­тов". Она ратовала за сохранение принципов систематичности и последовательности в обучении[[14]](#footnote-14). На отдельных аспектах методов обучения американской школы акцентировал внимание JI.H. Гон­чаров1. Он дал достаточно глубокий анализ ситуации в школе и педагогике США до второй мировой войны, но "метод проектов" не стал предметом серьезного изучения ученого.

Исследовательница С.С. Валаткене кратко характеризует орга­низационные формы и методы обучения в педагогике США конца XIX начала XX века, поэтому ее работа не дает полного представ­ления о сущности "метода проектов"[[15]](#footnote-15).

Отечественные ученые Б.Л. Вульфсон[[16]](#footnote-16) и З.А. Малькова[[17]](#footnote-17) в сво­их фундаментальных работах достаточно подробно рассматривают вопросы прагматической педагогики, особенно учение посредст­вом делания, и отмечают положительные и отрицательные стороны философии действия. Однако в их работах "методу проектов" не уделяется должного внимания.

В работах исследователей 80 - 90-х годов предпринята попыт­ка оценить вклад американской школы активности в развитие реф­лексивной модели образования. Работы Б.М. Бим-Бада[[18]](#footnote-18), В.В. Кра- евского[[19]](#footnote-19), Н.Д. Никандрова, Е.Ю. Рогачевой[[20]](#footnote-20), А.А. Романова[[21]](#footnote-21), Ф.А.Фрадкина[[22]](#footnote-22), направлены на осмысление философии и педаго­гики прагматизма и выходят на уровень сравнительного анализа методов обучения и воспитания педагогики 20-х годов XX века в США и России.

Исследование М.А. Морозовой[[23]](#footnote-23) посвящено теории интеграции в отечественной педагогике начала XX века. Однако наш интерес к ее работам вызван тем, что в них предпринята попытка обосновать идеи комплексного обучения, а так же раскрыть содержание поня­тия "метод проектов" применительно к отечественной педагогике.

Большой интерес для исследования процесса реализации про­ектного метода в практике отечественной школы представляют статьи в периодических отечественных журналах, написанные учителями различных предметных областей. Исследователи нового тысячелетия И.Н. Бухтиярова, Т.А. Новиков, Е.С. Полат,

Н. В. Горбунова, JI.B. Кочкина, В. Васильев, Н. Пахомова, Т.Ю.Тамбовкина, Е.Н. Борисована, И.В. Гречкина - в монографи­ческих работах и в статьях журналов "Народное образование", "Частная школа", "Иностранные языки в школе", "Учитель", "Школьные технологии" и других пытаются переосмыслить воз­можности проектно-исследовательской технологии и ее роль в развитии мотивации, реализовать потенциал "метода проектов" на уроке и во внеурочной деятельности[[24]](#footnote-24).

Определенный опыт изучения метода проектов представлен и в зарубежной педагогической литературе. Труды К.Аддерли,

1 2

Дж.Хенри , JL Холмса помогли автору данного исследования обосновать критерии применения метода проектов, а также опре­делить структуру проекта, выделить отличительные черты проект­ной и смежных активностей.

Определенный познавательный интерес представляют теоре­тические наработки Д. Дьюи[[25]](#footnote-25), У. Килпатрика[[26]](#footnote-26), А. Гордона, К.Уошборна[[27]](#footnote-27). В исследованиях этих педагогов-прагматистов дает­ся толкование метода проектов, прослеживается его связь с про­блемным методом. Работы С. Тенненбаума, посвященные У.Килпатрику, свидетельствуют о влиянии этого метода на дидак­тику в разных странах[[28]](#footnote-28).

Анализ зарубежной литературы касающейся интересующих нас проблем педагогики, позволяет констатировать, что западные ученые 1990-х годов вновь обратились к исследованию прагмати­ческой педагогики в аспекте дидактики. Работы Р.Вестбрука, Дж. Уолеса отражают социальную направленность "метода проектов".

Достаточно ценным следует признать опыт реализации идеи "метода проектов" в учебниках по иностранному языку, накоплен­ный Т. Хатчинсоном, т.к. именно учебник является отражением определенной методики и позволяет использовать дидактические возможности "метода проектов".

Коллективная форма организации учебной работы как средст­ва активизации познавательной деятельности становится предме­том исследования А.Е. Рысенковой[[29]](#footnote-29). Однако в своей работе автор, анализируя механизм активизации процесса учебного познания ученика в вечерней школе, не "выходит" на возможности "метода проектов" в этом контексте.

Воспитательные аспекты проектной методики представлены в исследовании В.В. Копыловой[[30]](#footnote-30), но она носит чисто методический характер, и в нем воспитательные возможности проектной методи­ки в обучении иностранным языкам рассматриваются в контексте личностно-ориентированного образования в 8-9 классах. На наш взгляд, автор оперирует понятиями "метод проектов" и "проектная методика" как синонимами, не углубляясь в исследование истори­ческих корней "метода проектов" и не дифференцируя эти поня­тия.

Анализ источниковой базы по теоретическим и практическим аспектам "метода проектов" позволил выявить ряд противоречий:

* между богатым опытом практической реализации "мето­да проектов" в практике зарубежной школы и недоста­точно глубоким его теоретическим изучением в отечест­венной научной педагогической литературе;
* между объективной потребностью в установлении педа­гогических возможностей "метода проектов" и отсутст­вием методик по его практическому использованию в отечественной школе;

■ между необходимостью применения зарубежного опыта интерактивной методики и неразработанностью методи­ки адаптации этого метода к отечественной школьной практике.

В целях поиска путей разрешения этих и некоторых других противоречий и было проведено данное исследование. Поскольку в российской научно-педагогической литературе американский опыт реализации проектной методики, особенно применительно к условиям России, освещен явно недостаточно, представляется це­лесообразным проследить процесс становление "метода проектов" в контексте мирового педагогического процесса и охарактеризо­вать его педагогические возможности.

Обозначенная выше проблема позволила нам сформулировать тему диссертационного исследования: "Теория и практика "метода проектов" в педагогике XX века".

Объектом нашего исследования послужили инновационные методы обучения в педагогике XX века.

Предметом исследования являются педагогические возмож­ности "метода проектов" как феномена XX века.

Пр облема исследования. На основании изучения истории, теории и технологии "метода проектов" в педагогике XX века не­обходимо обосновать условия, при которых "метод проектов" мо­жет эффективно использоваться в образовательном процессе.

Цель работы - на основе изучения историко-педагогического опыта XX века раскрыть содержание "метода проектов" и выявить педагогические возможности[[31]](#footnote-31) его применения в российской школе.

Г ипотеза

Мы исходим из предположения, что возникший в контексте педагогики прагматизма "метод проектов" как педагогическое по­нятие в различные исторические периоды имел различные дефини­ции, и степень влияния этого метода на практику обучения в раз­ных странах была неодинаковой. Предполагаем, что "метод проек­тов" может стать эффективным средством обучения при условии, если:

* в теме проекта будет сформулирована проблема и про­ект будет личностно значимым для ученика;
* в ходе работы над проектом ученик сможет выйти за рамки ситуативных требований и ролевых предписаний в процессе учебного познания, опираясь на свой собст­венный опыт и обогащая его;
* будет соблюден комплексный подход к разработке учеб­ного или воспитательного проекта,
* роль учителя будет значительной на всех этапах работы над проектом;
* будет создана атмосфера взаимодействия, сотворчества и доброжелательности в ходе работы над проектом.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть динамику развития понятия "метод проектов".
2. Раскрыть исторические корни "метода проектов", его содер­жание в педагогике прагматизма и интерпретацию в разных культурных контекстах.
3. Проанализировать опыт практической реализации "метода

проектов" в школе XX века и выявить степень его влияния на педагогику в разных странах.

1. Обнаружить педагогические возможности "метода проектов" и условия его эффективного использования. Теоретико-методологическую основу исследования состав­ляют идеи гуманитаризации, гуманизации, развития, культуросо- образности сознания, целостности человека, его субъектности, рефлексивности сознания, диалогической природы познания и воспитания. В работе автор опирался на опыт анализа процессов обучения и воспитания, получивший отражение в трудах П.П.Блонского[[32]](#footnote-32), JI.C. Выготского2, П.Ф. Каптерева3, Н.К. Круп­ской4, М.М. Рубинштейна5, С.Т. Шацкого6. Важное значение для исследователя имели работы В.В. Давыдова7, Л.В. Занкова8, В.В. Краевского, И.Я. Лернера9, М.И. Махмутова10, Э.М. Матюшкина[[33]](#footnote-33),

1 л I -j

М.Н. Скаткина , М.Г. Ярошевского и др.

Большую роль в осмыслении проектной методики сыграли работы отечественных авторов: З.И. Калмыковой[[34]](#footnote-34), В.А. Петров­ского[[35]](#footnote-35), В.В. Серикова[[36]](#footnote-36), С.А. Шапоринского[[37]](#footnote-37). В них раскрывается специфика учебного познания, а также анализируются понятия "субъектность" и "структура учебного диалога". Работы И.С. Яки­манской[[38]](#footnote-38) примечательны тем, что они ориентируют на восприятие личностного опыта как опыта конкретного человека. Теоретиче­ские наработки JI.A. Кирсановой[[39]](#footnote-39) Н.В. Редкиной[[40]](#footnote-40), Е.Н. Селивер-

**о**

стовой способствуют более глубокому проникновению в суть раз­вивающего обучения, выделению составляющих проблемного обу- \* чения и определению места в нем "метода проектов". Особый ин­терес для исследования представили работы Г.Г. Абзаловой, А.И.Гурьева[[41]](#footnote-41), касающиеся идеи интеграции в обучении, межпред­метных связей, ибо "метод проектов" основывается на этом прин­ципе.

Для исследования весьма полезным оказались американские оригинальные источники монографического характера Уильяма Килпатрика[[42]](#footnote-42), Джона Дьюи, Майкла Кнолля[[43]](#footnote-43), Дж. Хенри1, Артура

Зильверсмита[[44]](#footnote-44) и др. Работы Э. Коена, Д. Джонсона, Р. Джонсона, С. Кагана также представляли несомненный интерес для автора исследования, т.к. позволили вскрыть кооперативное начало, за­ключенное в "методе проектов", расширили представление о тео­рии групповой работы, составляющей важный элемент "метода проектов"[[45]](#footnote-45).

Важную роль в исследовании сыграли также работы отечест­венных методологов и исследователей в области сравнительной педагогики: Б.М. Бим-Бада, Б.А. Вульфсона, А.Н. Джуринского[[46]](#footnote-46), Г.Д. Дмитриева, В. Катыревой[[47]](#footnote-47), В.В. Краевского, В.М. Кларина,

З.А. Мальковой[[48]](#footnote-48), Н. Д. Никандрова, Е.Ю. Рогачевой. Эти работы не только послужили хорошим интеллектуальным фоном для ис­следования, но и позволили увидеть предмет исследования в ши­роком историко-культурном педагогическом контексте американ­ской школы.

В исследовании мы опиралось на результаты опытно - экспе­риментальной работы гимназии №23 г. Владимира (директор Е.Д. Курицына), в которой автор принимал активное участие совместно с другими учителями, и других инновационных школ в аспекте проектной методики, а также на материалы международного про­екта Языковой Портфель. В поле зрения исследователя находился

и экспериментальный учебник Т. Хатчинсона1 по проектной мето­дике.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач использовались самые раз­личные методы исследования: общетеоретические методы научно­го познания (анализ, синтез, аналогия, сравнение и сопоставление, обобщение, систематизация, типизация и др.), сравнительно- исторические методы (исторический, историко-логический, анализ источников на языке изучаемой страны, поиск в сети Интернет и т.д.); общепедагогические методы (анализ документов и литера­турных источников, анкетирование и опрос, обобщение опыта и др.); верификационные методы (коллективная экспертиза, прове­дение семинаров, конференций, консультаций) и научно­педагогическая интерпретация информации, содержащейся в моно­графической и периодической литературе по проблеме исследова­ния. В диссертации использовался культурно-исторический метод, метод движения от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному. В исследовании описана опытная работа, предпри­нятая с целью апробации проектной технологии, ее конкретных приемов в обучении иностранным языкам.

Источниковая база и фактологическая основа исследова­ния представлена несколькими группами источников:

* Библиографические указатели по истории и теории оте­чественной и зарубежной педагогики, а также методике обучения языкам.
* Материалы научного архива Российской Академии Образования

**' Hutchinson Т. Project English. 1st English Language Prize. The Duke of Edinburgh. Oxford English, 1986. Part 1.**

(НА РАО).

* Оригинальные монографические работы американских и отечественных ученых науковедческого и историко­научного характера.
* Философские и психолого-педагогические труды, касаю­щиеся исследуемой проблемы.
* Директивы и приказы, относящиеся к управлению шко­лой.
* Статьи в сборниках и периодической печати, касающиеся истории становления и развития теории "метода проек­тов" в XX веке.
* Справочная литература.
* Интернет - сайты.
* Учебно-методическая литература отечественных и зару­бежных авторов, а так же материал по реализации "мето­да проектов" в гимназиях г. Владимира.

**Научная** новизна диссертационного исследования: на основе изучения массива оригинальных американских и отечественных источников впервые воссоздана целостная картина, открывающая становление и развитие понятия "ме­тод проектов", его педагогическую интерпретацию в разных культурных контекстах, что позволило установить причины взлета и падения популярности этого метода в разные вре­менные периоды;

выявлены и раскрыты исторические корни "метода проектов", проанализирован опыт его использования в педагогике XX века;

* на основе изучения историко-педагогического опыта выявле­ны педагогические возможности "метода проектов" и условия его эффективного применения;
* осмыслены развивающие возможности учебника в логике проектной технологии.

Теоретическая значимость исследования:

* раскрыт процесс динамичного изменения содержания по­нятия "метод проектов", выявлены и проанализированы оте­чественные и зарубежные типологии проектов;
* на основе сопоставления "фаз" проекта в трактовке У. Килпатрика с этапами учебного проекта в логике проектно­исследовательской технологии конца XX века (Васильев В., Пахомова Н.)обнаружены преемственность и отличия, что да­ет толчок дальнейшему осмыслению теории развивающего обучения.
* через глубокий анализ "метода проектов" в контексте его исторических, теоретических и технологических аспектов проанализирована степень влияния педагогики прагматизма на педагогическую мысль и школу XX века;
* расширена источниковая база по исследуемой проблеме за счет введения в научный оборот отечественной педагогиче­ской науки оригинальных зарубежных исследований К. Ад- дерли, Дж. Хенри, JT. Холмса, Р. Вестбрука, Дж. Уолеса и др. Практическая значимость диссертации заключается в том,

что результаты исследования могут быть использованы в работе учителей средних школ и преподавателей вузов с целью совершен­ствования интерактивных методов обучения. Диссертационный

материал может быть полезен при разработке учебно­методических пособий, спецкурса по активным методам обучения, чтении лекций по "Истории образования и педагогической мысли", а также в развитие разделов дидактики и теории воспитания, по­священных методам и средствам обучения и воспитания.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечены совокупностью теоретических положений, положенных в основу исследования, изучением передовой педагогической практики, собственным участием в реализации проектной методики в гимна­зии №23, использованием методов, адекватных объекту, целям, за­дачам исследования, внедрением в практику разработанных учеб­ных материалов и их положительной оценкой педагогами.

Этапы исследования:

(1998 - 1999 гг.) - первый этап - изучение и анализ отечест­венной и зарубежной литературы по заявленной теме; уточ­нение объекта и предмета исследования.

(1999 - 2000 гг.) - второй этап - систематизация и обобщение европейских и американских философских, культурологиче­ских, психолого-педагогических и лингвистических источни­ков по проблеме "метода проектов" (работа в библиотеке Йельского университета, США), работа над первой главой исследования.

(2000 - 2002 гг.) - третий этап - осмысление опыта примене­ния "метода проектов" в отечественной и зарубежной школе XX века, оформление результатов исследования.

♦

Апробация результатов исследования осуществлялась в вы­ступлениях на международных конференциях и всероссийскихконференциях г. Владимира, г. Москвы (2001); на Педагогических чтениях памяти И.Я. Лернера (г. Владимир - 2000), на конферен­циях профессорско-преподавательского состава ВГПУ (1999, 2000, 2001), в школе молодого ученого ВГПУ, на заседаниях кафедры иностранных языков гимназии №23, а также в выступлениях на проблемных семинарах, организованных в рамках городского ме­тодического центра и Института усовершенствования учителей г.Владимира (2000-2001 гг).

**Внедрение результатов исследования:**

Материалы исследования нашли отражение в учебно­методических пособиях по проектной методике, а также в рабочих программах и учебно-методическом комплексе по иностранному языку гимназии №23; результаты исследования использовались для проведения открытых уроков по проектной методике в гимна­зии №23 (с присутствием представителей Совета Европы), реали­зации проекта международного уровня "Чистая вода" (Франция, 1999) вместе с учениками гимназии.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. "Метод проектов" как понятие динамично менялось: от ак­центирования значения "соревнование" (XVI-XVII века), к акцентированию значения "деятельностный подход" - "синте­тическое" упражнение (К. Вудворт), с целью усиления актив­ности, "метод проектов" стал трактоваться как "конструктив­ное занятие" (Д. Дьюи и Ч. Ричардз, конец XIX века). В нача­ле XX века в логике усиления интереса и мотивации - "целе­вой акт, идущий от всего сердца" (У. Килпатрик, 1918 г.). Лишь в 80-е годы XX века "метод проектов" рассматривается

как "дидактическое понятие" (X. Штубенбрайхт), однако, и в этот период обнаруживаются разные его толкования ("контр­фактическая идея" (Свин-де-Бутемард), "методический совет" (X. Путт).

В отечественной педагогике в конце XX века получает разви­тие проектно-исследовательская технология, основной еди­ницей которой является понятие "учебный проект". В учеб­ном проекте нашли воплощение идеи У. Килпатрика об учете интереса учащихся, их самостоятельности. Однако усилива­ется роль учащихся на всех этапах проекта, что не доставало в подходе У. Килпатрика.

В ходе исследования выявлены несколько типологий проекта: зарубежные авторы делят их по степени самостоятельности (реальный, неструктурированный, полуструктурированный, структурированный и т.д.); по форме реализации (упражне­ния, модель, развернутое эссе, казусные методы и т.д.). Оте­чественные авторы - по доминирующему виду деятельности, по предметно-содержательной области, по характеру коорди­нации, контактов, количеству участников проекта и по про­должительности его проведения.

На основании историко-педагогического исследования можно утверждать, что основной ошибкой опыта педагогов начала XX века по реализации "метода проектов" была недооценка роли учителя, утрата его проблемности, о чем предостерегал У. Килпатрика его учитель Д. Дьюи.

В Советской России сущность "метода проектов" была по- своему интерпретирована и он был поставлен на службу

большевистской идеологии, акцентировал общественно­полезную деятельность.

1. Диаграмма популярности "метода проектов" показывает, что пик его популярности пришелся на 1920 г. К середине века он был подвержен жесткой критике со стороны представителей традиционизма. И лишь в 70-80 годы в Европе, а позднее, в 90 годы в России "метод проектов" переживает своего рода ренессанс, проникая во все ступени школы.
2. Результаты исследования показали, что "метод проектов" может стать эффективным при условиях, если в нем присут­ствует проблемность, сохраняется его сложность и личност­ная значимость, самоуправляемость, а учитель выступает как активный консультант, помощник, тонкий психолог и органи­затор различных видов деятельности.
3. Педагогические возможности "метода проектов", обусловле­ны его открытостью, результативной непредрешенностью, интегрированностью, как и учебник, выполненный в этой ло­гике, позволяет перенести учебный процесс в образователь­ную плоскость, обеспечивает целостность познания, усиливая продуктивность обучения; при этом повышается мотивация учения, формируется коммуникативная компетентность его участников, развивается творчество, растет их самооценка, оптимизируется развитие физиологических и психологиче­ских функций ученика, изменяется его отношение к окру­жающей действительности и в значительной степени моди­фицируется он сам.

**Заключение**

w

Рубеж веков - это всегда сложный и динамичный момент в истории развития человечества вообще и истории науки в частно­сти. Выполненное нами исследование пришлось как раз на тот пе­риод, когда происходит осмысление модели школы в III тысячеле­тии. В ходе инновационного поиска нового профессионального инструментария учителю для решения сложных задач поликуль- •> турного мира очень важно, с одной стороны, сохранить все цен­

ное, что аккумулировано в отечественной педагогической копилке и, с другой стороны, взять в свой арсенал ценные методы зару­бежной школы.

На современном этапе развития педагогической науки вновь акцентируется внимание на идею об образовании как исследова­нии окружающего мира через исследование самого себя. Интерес педагогов-ученых и практиков - вновь проявляется к исследова­тельским методам обучения, направленным на развитие "школы активности". Анализ имеющихся источников по данному вопросу и наше исследование показали, что "метод проектов" позволяет устанавливать новый тип творческих отношений учащихся друг с другом, с учителем и с осваиваемым материалом. Ученики начи­нают деятельно овладевать окружающим миром, решать задачи, которые развивают мышление, побуждают их к самостоятельным

%

шагам по овладению новым учебным содержанием. Учителя же обеспечивают им условия для продуктивного, значимого, осмыс­ленного взаимодействия со своими партнерами по учебе и с осваи­ваемым материалом. "Метод проектов" предопределяет изменение роли педагога. Учитель больше не стоит перед классом и не "рас- « сказывает урок", а организует учебное коммуникационное про­

странство, помогает протеканию процессов учения, которые раз­

ворачиваются в ходе индивидуальной или групповой работы. "Ме­тод проектов" становится новым педагогическим инструментом, помогающим ученикам увидеть обучение как интерактивный про­цесс, в ходе которого понимание вещей и идей возникает в резуль­тате обмена мнениями, взаимодействия с другими людьми.

Ценным результатом проведенного исследования явилось то, что на основании изученного корпуса источников отечественного и зарубежного характера нам удалось не только выявить историче­ские корни "метода проектов", но и проанализировать эволюцию становления и развития самого понятия "метод проектов" в кон­тексте учебного исследовательского познания, а также проследить процесс педагогизации исследуемого метода.

Сегодня развивающее обучение понимается как создание осо­бых условий, при которых в процессе учения ребенок приобретает способность к самодвижению в познании, становясь его истинным субъектом, т.е. обучается ради самоизменения, самосовершенство­вания и личного роста (любит, хочет и умеет учиться). Развитие из побочного и случайного результата превращается в главную зада­чу как для учителя, так и для самого ученика.

Акцент сегодня делается не только на развитие под влиянием внешних фактов, но и на развитие как самодвижение ученика. Не­случайно показателями результативности развивающего обучения выступают: отношение ученика к учению, уровень сформирован- ности теоретического мышления и обобщенных способов освоения нового, а также рефлексивность познания.

Ученик сам выстраивает свою систему знаний, самостоятель­но и ответственно исследуя окружающий мир. Именно этим и объ­ясняется интерес автора данного исследования к заявленной в ра­боте теме, поскольку проектная методика позволяет создать уело- вия для продуктивного взаимодействия учителя с учащимися, а также учащихся с познаваемым.

Важным результатом исследования следует считать то, что в нем предпринята попытка впервые воссоздать и реконструировать процесс теоретического и практического осмысления "метода про­ектов" в контексте мирового образовательного процесса. Это по­зволило нам объяснить причины взлета и падения популярности этого метода в различные исторические эпохи, обнаружить нега­тивное влияние идеологии на педагогическую науку как в России, так и в США, еще раз утвердиться в том, что наука не может раз­виваться по постановлениям партии, какой бы она ни была.

Одним из главных результатов исследования следует при­знать выделенные нами структурные элементы теории "метода проектов" (типы, признаки, этапы), психологические основы, со­держащиеся в социально-психологической, когнитивной и бихе­виористской теориях, раскрыта связь "метода проектов" с техно­логией кооперативного учения (Д. и Р. Джонсоны), получившего широкое распространение в США с начала 40-х годов и бурно раз­вивающегося в настоящее время. Исследовательская работа убеди­ла нас в том, что корни технологии кооперативного обучения сле­дует искать в "методе проектов", педагогике прагматизма. Именно там зарождалась идея кооперации в обучении, общение станови­лось центральной категорией школьной жизни (Д. Дьюи, У. Кил­патрик).

На основе анализа опытно-экспериментальной работы по реа­лизации "метода проектов" в обучении различным предметам в школе разной ступени, обобщая оценки многих практикующих учителей относительно результативности "метода проектов" (про­ект "Языковой Портфель"), удалось выделить педагогические воз­можности "метода проектов".

Исходя из того, что возможность как философская категория выражает основные ступени развития предметов и явлений, мы понимаем под педагогической возможностью объективную тен­денцию к развитию. Именно эта составляющая "метода проектов" и была в центре нашего внимания. Материалы, проанализирован­ные в диссертации в контексте как истории, так и современного опыта использования "метода проектов", убеждают нас в его эф­фективности. "Метод проектов" обеспечивает более высокий уро­вень результативности и продуктивности учебного процесса, соз­дает творческую и доброжелательную обстановку в классе, что является еще одним шагом на пути школы-взаимодействия, шко­лы-диалога.

Повышается самооценка и коммуникационная компетент­ность школьников. Комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных психологических и физиологических функций ученика. Психиче­ское здоровье учащихся, о котором так много говорят сегодня, значительно улучшается, поскольку снимаются искусственные барьеры, препятствующие взаимодействию учащихся и учителя, учащихся друг с другом. Их объединяет интересная, полезная, со­вместная жизнедеятельность в настоящем.

Раскрытие педагогических возможностей "метода проектов" позволило в ходе анализа опытно-экспериментальной работы по реализации проектной методики в школе сделать следующие вы­воды:

1. "Метод проектов" играет важную роль в развитии уче­ника, его чувства уважения к другому, его позиции, мысли. "Метод проектов" ориентирует на заинтересо­ванность в постижении нового.
2. Ученик приобретает опыт целеполагания, умения орга­низовать выполнение деятельности своими силами, спо­собности к самоконтролю и самооценке в процессе и в итоге осуществления намеченной программы действий (В.В. Давыдов)[[49]](#footnote-49).

Благодаря "методу проектов" в аспекте совершенствования содержания образования, методики обучения происходит не про­сто обновление, а идет процесс существенной трансформации, ак­тивизируются механизмы исследовательского познания ученика. Вместо передачи учащимся предметной информации и заучивания правил стимулируется и направляется любознательность ученика, его желание экспериментировать, учиться, самовыражаться.

Именно это позволяет нам с уверенностью констатировать, что "метод проектов" займет достойное место в профессиональном инструментарии современного учителя, сознательно отбирающего те технологии обучения, которые максимально способствуют ре­шению поставленных им педагогических задач.

Исследование убедило, что чем шире масштаб выполнения проекта по составу участников и представляемому результату, тем более сформированными должны быть у школьников умения и на­выки самостоятельной и групповой работы. Именно поэтому важ­но тщательно готовиться к работе над проектом. Прежде чем взяться за реализацию проекта, следует хорошо взвесить, готовы ли школьники к такой работе. В то же время учителя должны по­нимать, что проект потому и называется учебным, что с его помо­щью предполагается развить в учащихся определенные умения и навыки, следовательно, в освоении проектной методики учитель должен вырабатывать опыт работы над проектом, целенаправленно развивая его от простого к сложному, от конкретного к более об­щему.

Нельзя не согласиться с Н. Пахомовой, что "освоение учеб­ной деятельности в процессе выполнения проекта - это новые для традиционной системы обучения виды общеучебных умений и на­выков, требующих выстраивания системы развивающего обучения, проходящей по всему предметному содержанию средней школы всех лет обучения"[[50]](#footnote-50).

Таким образом, "метод проектов" выводит нас на понимание учебного процесса в школе как образовательного процесса, помо­гающего ученику осознать себя как участника полноценного про­цесса общения на правах партнера, испытать радость успеха, по­беды открытия в личностно значимой для ученика деятельности.

Полагаем, что российские учителя смогут увидеть как силь­ные, так и слабые стороны "метода проектов", учитывая, что он не в достаточной мере выходит на реализацию общедидактического принципа систематичности и последовательности. Выстраивая свою собственную программу обучения, учителям следует держать в поле зрения эту слабую сторону "метода проектов" и дополнять его другими методами обучения.

Однако очевидно, что сегодня в "методе проектов" объеди­няются наиболее ценные методы обучения, составляющие копилку современной дидактики. Именно поэтому можно с уверенностью сказать, что этот метод будет эффективным там, где учитель стре­мится формировать правовое пространство классной комнаты, школы на принципах демократии, кооперации и творчества.

Безусловно, наше исследование не исчерпывает всего спектра вопросов, касающихся теоретических и практических аспектов "метода проектов". Полагаем, что дальнейшими перспективными

направлениями изысканий в области заявленной проблемы могли » бы стать исследования по теории и практике "метода проектов" в

дошкольном блоке, а также в системе высшей педагогической школы.

♦

**• Литература**

1. Абзалова Г.Г. Педагогические основы межпредметных связей в современных курсах общественных дисциплин: Ав- тореф. дис... канд. пед. наук. М., 1998. 24 с.
2. Агапова Г.Г. О профессиональной подготовке учителей в США // Народное образование. 1997. №7. С. 85-86.
3. Амонашвилли Ш.А., Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989. 167 с.
4. Аринина О.Н., Рогачева Е.Ю. Развитие педагогической технологии в американской системе образования в начале XX века // История педагогической технологии: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: М.Г. Плохова, Ф.А. Фрадкин; Сост. С.И. Мезенце­ва. М.: НИИ ТиИП АПН РСФСР, 1992. 133 с.
5. Бим-Бад Б.М. Об образовательном и практическом значе-

^ нии курса истории педагогики в составе педагогического об­

разования // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М.: Просвещение, 1986. 104 с.

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
2. Бим-Бад Б.М. Теоретические основы буржуазной педаго­гики // Основные направления и тенденции развития педаго-

^ гической науки в конце 19 начале 20 в.: Сб. науч. тр. М.,

1980. С. 36-67.

1. Блонский П.П. Введение в воспитание ребенка. М.: Задру­га, 1916. 69 с.
2. Блонский П.П. Трудовая школа. М., 1919. 114 с.
3. Блонский П.П. Учитель трудовой школы // Избр. пед. про­изв. М., 1961. 97 с.
4. Борисов Д. Хроника Советская. Конференция по методу проектов ИМШР // На путях к новой школе. М.: Работник Просвещения, 1930. №7. С. 82-88.
5. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка // ИяШ. 1998. №2. С. 6-8.
6. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные про­граммы в продуктивном обучении // Школьные технологии.
7. №2. С. 108-114.

1. Амонашвилли Ш.А. Новое педагогическое мышление / Под ред. Петровского. М., 1989. 167 с. [↑](#footnote-ref-1)
2. Янжул Е.Н. Американская школа. Очерки методов американской педагогики. Пг., 1920. 113 с.; Она же. Очерки методов американской школы. Пг., 1919. 87 с.; Она же. Американская школа нашего времени. М.; Л., 1936. 60 с.

   • 2 Борисов Д. Хроника Советская. Конференция по методу проектов ИМШР // На путях к новой школе. М.: [↑](#footnote-ref-2)
3. Изд.: Работник Просвещения. 1930. №7. С. 82-88. [↑](#footnote-ref-3)
4. Игнатьев Б. Метод проектов в трудовой школе // На путях к новой школе. М.: Работник Просвещения, 1930. №7. С.45-52. [↑](#footnote-ref-4)
5. Игнатьев Е.В. Новые задачи требуют новых методов работы // За коммунистическое воспитание. М.: Ра­ботник Просвещения, 1930. №9. С. 80-89. [↑](#footnote-ref-5)
6. Петрова В. Метод проектов. М., 1929. С. 9-10. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ривес С. Метод целевых заданий и метод дальтон-план в школе I-ой ступени. М., 1928. С.11-18. [↑](#footnote-ref-7)
8. Скаткин Л. К вопросу о методе проектов // На путях к новой школе. 1930. №8-9. С. 52-58. [↑](#footnote-ref-8)
9. Соловьев И.М. Из практики метода проектов в американских школах // На путях к новой школе. М.: Ра­ботник Просвещения, 1930. №7. С. 95-102. [↑](#footnote-ref-9)
10. Шацкий С.Т. Острые вопросы педагогического образования // На путях к новой школе. М. 1923. Июль - « сентябрь. С. 3-13. [↑](#footnote-ref-10)
11. Комаровский Б.Б. Американская педагогика 20 века. Баку, 1928. С. 147-161. Он же. Педагогика Льюи.

    Часть 1. Философские предпосылки. Баку, 1926. С. 36-42. [↑](#footnote-ref-11)
12. Игнатьев Б.В.. Новые задачи требуют новых методов работы // За коммунистическое воспитание. М.: Ра­ботник Просвещения, 1930. №9. С. 45-52. [↑](#footnote-ref-12)
13. Левин Л. Новые пути школьной работы (метод проектов). М.: Работник просвещения. 1925. - 79 с. [↑](#footnote-ref-13)
14. Крупская Н.К. Примечание к статье Р.Г. Лемберг. Знание в проектах начальной школы. // Пед соч. в 10-ти томах. М.: АПН РСФСР. 1957. Т. 10. С. 379-380.

    Она же. Народная демократия и образование и демократия. Там же. Т. 1. С. 249-350. [↑](#footnote-ref-14)
15. Валаткене С.С. Проблема организационных форм и методов обучения в педагогике США конца 19 начала 20 века: Дис.... канд. пед. наук. Вильнюс, 1980. 190 с. [↑](#footnote-ref-15)
16. Вульфсон Б.Л. Педагогика прагматизма // Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М., 1975. с. 50-57; Вульфсон Б.Л. Джон Дьюи и советская педагогика // Советская педагогика. 1992. N9-10.

    С. 99 -105. [↑](#footnote-ref-16)
17. Малькова З.А. Реакционная сущность прагматической педагогики // Там же. 1963. №10. С. 94 - 106; Она же. Современная школа США. М.: Педагогика, 1971. 368 с. [↑](#footnote-ref-17)
18. Бим-Бад Б.М. Теоретические основы буржуазной педагогики // Основные направления и тенденции разви­тия педагогической науки в конце 19 начале 20 в.: Сб. науч. тр. М., 1980. С. 36-67. [↑](#footnote-ref-18)
19. Краевский В.В. Теория обучения Джерома Брунера // Критика основных направлений современной буржу­азной политики в области образования: Сб. науч. тр. / Под ред. З.А. Мальковой, Б.Л. Вульфсона. М., 1976. С. 97-99. [↑](#footnote-ref-19)
20. Рогачева Е.Ю. Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущий учителей // История педагогики как учебный предмет /Под ред. чл.-корр. Российской Академии Образования, проф. К.И. Сали­мовой. М., 1995. С. 235; Rogacheva Е. The Educational legacy of pragmatism and its influence on early Soviet Educational Reform // Educational reform in National and International Perspectives: past, present and future / Ed­ited by Czeslaw ningmeier. Polish Academy of Sciences publishing house in Cracow. Cracow, 2000. P. 55-70. [↑](#footnote-ref-20)
21. Романов А.А. Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: Изд-во "Школа", 1997. 304с. [↑](#footnote-ref-21)
22. Fradkin F. A Search in Pedagogics : Discussions of the 1920-s and Early 1930-s. Progress Publishes. M, 1990.

    140p. [↑](#footnote-ref-22)
23. Морозова М. А. К определению содержания понятия "метод проектов" в отечественной педагогике начала 20 века // Вопросы педагогики. История и современности. Владимир, 2002. Вып. 3. С. 29-34. [↑](#footnote-ref-23)
24. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2001. №2. С. 108-114; Новиков T.A. Проектная технология на уроках и во внеурочной деятель­ности // Там же. 2000. №2. С. 43-52; Горбунова Н.В., Кочкина Л.В. Методика организации работы над про­ектом // Образование в современной школе. 2000. №4. С. 21-26; Васильев В. Проектная исследовательская технология. Развитие мотивации // Народное образование. 2000. №9. С. 177-180; Она же. Учебный проект: его возможности // Учитель. 2000. №4. С. 52-55; Она же. Учебные проекты: методология поиска // Учитель. 2000. №1. С. 41-45. [↑](#footnote-ref-24)
25. Dewey J. Impressions of the Soviet Russia and Revolutionary World // Mexico, China, Turkey. Introduction of William Brickman. New York: Teachers' College Press, 1929. P. 259; Dewey J. The Bearings of Pragmatism on Education // The Middle Works / edited by J. Boydston. London. 1977. Vol. 4. 1907-1909. P. 178-191. [↑](#footnote-ref-25)
26. Kilpatrick W.H. The project method. Teachers college record. 1918. P. 19, 319-335; Kilpatrick W.H. Foundations of method: informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925. P. 350. [↑](#footnote-ref-26)
27. Washbume C., Stearns M. New Schools in the old World. New Jersey: John Day, 1926. P. 190. [↑](#footnote-ref-27)
28. Tenenbaum S. William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education. New York: Harper and Brothers, 1951. P 350. [↑](#footnote-ref-28)
29. Рысенкова А.Е. Коллективная форма организации учебной работы как средство активизации познаватель­ной деятельности учащихся вечерней школы // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. С. 22. [↑](#footnote-ref-29)
30. Копылова В.В. Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами ино­странного языка (8-9 классы, английский язык) // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. С.30. [↑](#footnote-ref-30)
31. Педагогические возможности "метода проектов" мы рассматриваем как ориентиры развития личности уче­ника посредствам "метода проектов", благодаря чему произойдут значительные изменения в его личностном

    становлении как активном субъекте познания, труда и общения. При этом в своем определении мы исходи­ли из философской категории возможности. [↑](#footnote-ref-31)
32. Блонский П.П. Учитель трудовой школы // Избр. пед. произв. М., 1961. С. 615-619; Он же. Трудовая школа. М., 1919. 114 с.

    1. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка "Принципы обучения, основанные на психологии" // Собр. соч. В 6-ти т. М., 1982. Т. 1. С. 176-195.
    2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. 357 с.
    3. Крупская Н.К. К вопросу о свободной школе // Пед. соч. В 10-ти т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 1. С. 111-117.
    4. Рубинштейн М.Н. Основы трудовой школы. Иркутск, 1920. 28 с.
    5. Шацкий С.Т. Острые вопросы педагогического образования // На путях к новой школе. 1923. Июль- сентябрь. С. 3-13.
    6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика. 1986. 240 с.
    7. Занков Л.В. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование // Избр. пед. тр. М., 1990. 240 с.
    8. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с; он же. Об учебных умениях и их отражениях в учебнике // Проблемы школьного учебника. М., 1983. Вып. 12. С. 228-234.
    9. Махмутов МИ. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972. 551 с.

    [↑](#footnote-ref-32)
33. Матюшкин Э.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.

    1. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986. 150 с; он же. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. М.: Педагогика, 1971. 192 с.
    2. Ярошевский М. Г. Социокультурные и когнитивные факторы развития науки о поведении // Вопросы фи­лософии. 1985. №9. С. 74-84.

    [↑](#footnote-ref-33)
34. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. С. 14-17. [↑](#footnote-ref-34)
35. Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. 24 с. [↑](#footnote-ref-35)
36. Сериков В.В. Личностно - ориентированное образование // Педагогика. 1994. №5. С. 23-29; он же. Образо­вание и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 210 с. [↑](#footnote-ref-36)
37. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. 29 с. [↑](#footnote-ref-37)
38. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. М., 1995. №2. С. 11-13. [↑](#footnote-ref-38)
39. Кирсанова Л. А. Проблемное обучение как развивающее обучение // Дидактика в предчувствии XXX тыся­челетия. В 2 ч. / Под ред. Е.Н. Суливерстовой и В. Шалыгиной. Владимир, 2000. Ч. 1. С. 53-55. [↑](#footnote-ref-39)
40. Редкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993. 65 с. [↑](#footnote-ref-40)
41. Гурьев А.И. Статус межпредметных связей в системе современного образования // Наука и школа. 2002. №2. С. 41-45; Абзалова Г.Г. Педагогические основы межпредметных связей в современных курсах общест­венных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 24 с. [↑](#footnote-ref-41)
42. Kilpatrick W.H. Foundation of Method: Informal Talks on Teaching / New York: Macmillan & Co., 1928. 365 p. [↑](#footnote-ref-42)
43. Knoll M The Project Method / It's Vocational Education Origin and Altemal Development, University of Bayreuth, Spring, 1997. Vol. 34, Number 3. P. 36-74. [↑](#footnote-ref-43)
44. Zilversmit A. Changing schools. Progressive education theory and practice. 1930-60. The University of Chicago Press. 1993. P.251. [↑](#footnote-ref-44)
45. Johnson D., Johnson R. Learning together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, 1994. P. 389; Kagan S. Cooperative Learning. San Juan Capistrano, Cal.: Re­sources for Teachers, 1992. P. 460. [↑](#footnote-ref-45)
46. Джуринский А.Н. Основные течения в буржуазной педагогике // Основные направления и тенденции раз­вития педагогической науки в конце 19 - начале 20 в.: Сб. науч. тр. М., 1980. С. 12-35. [↑](#footnote-ref-46)
47. Катырева В. Буржуазная концепция "самореализации" и ее влияние на теорию и практику американской школы // Советская педагогика. 1975. №3. С. 128-135. [↑](#footnote-ref-47)
48. Малькова З А. Современная школа США. М.: Педагогика, 1971. 368 с. [↑](#footnote-ref-48)
49. **** [↑](#footnote-ref-49)
50. **** [↑](#footnote-ref-50)