

**Актуальность проектно-дифференцированного обучения в
общеобразовательной школе как одного из основных требований
Федеральных государственных образовательных стандартов основного
общего образования**

Важнейшим результатом современного образования является формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия, раскрывающие и детализирующие основные направленности метапредметных результатов (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования п. 8 и п. 10)¹. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования одним из основных способов получения метапредметных результатов является включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Осуществление обучающимися проектной и исследовательской деятельности формирует их проектную компетентность. Оптимальным организационно-педагогическим условием формирования и развития проектной компетентности школьников является реализация проектно-дифференцированного обучения (ПДО)².

Основные разработки в области идей дифференциации образования и проектного обучения осуществлялись в Европе и США в первой половине XX века. Основной причиной перехода зарубежной педагогики к поиску путей дифференциации обучения является противоречие между групповой формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний: навыков и умений. В общедидактическом плане разработка способов дифференциации учебного процесса в западноевропейской и американской педагогике характеризуется отказом от стабильности состава учебных групп, преобладания фронтальных форм учебной работы, ее организации в расчете

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

² О проектировании организационно-педагогических условий см.: Проектирование образовательного процесса в проектно-дифференцированном обучении: рабочая программа, учебное занятие, урок: методическое пособие / О.В. Плетенева, В.Я. Бармина, В.В. Целикова, М.В. Шуклина. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014.- 172 с.

на единый темп продвижения учащихся, а также изменением функции учителя, выступающего преимущественно в качестве организатора консультанта. К общим чертам различных способов дифференциации относится построение обучения на основе четко сформированных учебных целей, использование стандартизированных механизмов, которые программируют деятельность учащихся и позволяют им работать в собственном темпе без помощи учителя; диагностическое тестирование и соответствующая коррекция обучения, независимость отдельных отрезков учебного процесса, которая позволяет дифференцировать его программу и результаты. Положительный настрой к учению и рост самооценности личности каждого конкретного обучаемого создается через сравнение результатов его собственной работы на различных этапах обучения.

В отечественной педагогической практике дифференциации обучения широкое распространение получили: классы с углубленным изучением предметов, профильные, лицейские, коррекционно-развивающие классы, включение в учебный план предметов по выбору учеников. Отечественные ученые исследовали пути дифференциации в существующей системе общеобразовательных учреждений (М.В. Артюхов, Н.Г. Огурцов, В.А. Орлов, М.М. Поташник, В.К. Шишмаренков, В.В. Фирсов и др.); способы организации учебного процесса в учебных заведениях нового типа - гимназиях, лицеях, колледжах, адаптивной школе (А.Г. Каспржак, А.В. Козулин, М.В. Левит, Д.С. Савельев, Е.А. Ямбург и др.); возможности дифференциации по различным психофизиологическим особенностям учащихся, стилю познавательной деятельности (М.В. Алешина, Т.А. Калашникова, А.С. Потапов и др.); способы конструирования содержания образования в условиях дифференциации (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, Л.А. Иванова, Ю.М. Колягин, В.Н. Максимова, Н.С. Пурышева, С.А. Тихомирова и др.). Однако предлагающиеся в педагогической литературе способы реализации дифференциации, базирующиеся на обобщении педагогического опыта, дают возможность сформулировать определенные нормативные

положения для педагогической практики («нужно делать так»), но не позволяют ответить на вопрос: почему именно так, а не иначе?

Проектное обучение получило широкое распространение в школах США в связи с развернутым в 90-х годах XIX века реформаторским образовательным движением, основной идеей которого стало требование переориентации обучения на интересы и опыт детей, на развитие творчества. Наиболее выдающимися представителями этого движения стали Джон Дьюи - философ и идеолог педагогического прагматизма, Ч.Р. Ричардс, который первым употребил термин «проектное обучение», У.Х. Килпатрик, разработавший метод проектов, который получил широкое распространение в школьном обучении.

Возникновение интереса российских педагогов к проектному обучению связано с образовательными реформами 90-х годов XX – начала XXI века. Как показала практика, применение метода проектов в массовом общем образовании осложняется существенными трудностями, обусловленными существующей внутришкольной организацией (наличие классов, предметно-урочной системы, ритуализации процессов учения и преподавания, разделение школьной и внешкольной деятельности, завышенный уровень требований, предъявляемых обществом школе, и др.). Поэтому в массовой практике имеет место в основном использование отдельных приемов проектного обучения. В зависимости от имеющихся в образовательном учреждении условий формирование проектной деятельности обучающихся организовано различным образом:

1. На отдельных уроках осуществляется формирование отдельных проектных действий на содержательном материале, который наиболее способствует этому. Опыт проектной деятельности складывается на выполнении учебных проектов, осуществляемых внеурочных занятиях.

2. В образовательных учреждениях с ярко выраженной специализацией (гуманитарной, естественнонаучной, физико-математической,

технологической и т.п.) для освоения проектной деятельности выделены особые предметные области.

3. Отдельный учитель на своих уроках и в рамках внеурочной деятельности по предмету организует работу по получению определенного проектного продукта. К сожалению, нередко учитель не ставит цели сформировать проектные компетенции учащихся, результатом такого обучения является именно проектный продукт. На современном этапе перехода образовательных учреждений к введению ФГОС основного общего образования данный вариант организации проектной деятельности учащихся имеет наибольшее распространение.

При этом согласно требованию современных Федеральных государственных образовательных стандартов, в ОО необходимо организовать освоение обучающимися именно опыта учебно-исследовательской и проектной деятельности. Данная задача может быть реализована на основе качественно нового подхода к интеграции принципов проектного обучения и дифференциации образовательного процесса в новый тип обучения – проектно-дифференцированное обучение.

Проектно-дифференцированное обучение (ПДО) представляет собой ориентированную на целенаправленное формирование проектной компетентности школьника *дидактическую систему*, основанную на сочетании проектной формы учебной деятельности на уроках в процессе изучения всех предметных областей основной школы с проектной деятельностью во внеурочное время, а также на уровневой дифференциации в требованиях к образовательным результатам.

Реализация принципа дифференциации в рамках проектно-дифференцированного обучения предполагает в соответствии с идеей уровневой дифференциации (В.В. Фирсов) выделение на каждой ступени обучения уровней сформированности навыков проектной деятельности³. Различие уровней определяется степенью инициативности,

³ Фирсов В. В. О существе уровневой дифференциации обучения // «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития». Выпуск №1. 2008.

самостоятельности и творчества обучающегося в ходе проектной деятельности.

Методологическими основаниями системы проектно-дифференцированного обучения являются:

1. Представление системно-деятельностного подхода об образовании как ведущей социальной деятельности общества и о результате учебной деятельности как системообразующем факторе в системе обучения («активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей образования - знания не передаются в готовом виде, а добываются самими обучающимися в процессе познавательной деятельности. В образовательной практике отмечается переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе обучающихся над заданиями, непосредственно связанными с практическими ситуациями, которые встречаются в жизни обучающегося»), идеи компетентного подхода к формированию готовности педагога к реализации профессиональной деятельности, понимание процесса обучения как совокупности взаимосвязанных ресурсов и деятельности, которые преобразуют вход процесса в соответствующий его выход (процессный подход).

2. Понимание проектного обучения как непосредственного сочетания в учебно-воспитательном процессе проектной формы учебной деятельности, задающей систему учебно-познавательных действий обучающихся, осуществляемых под руководством учителя, направленных на самостоятельный поиск и решение нестандартных задач (или известных задач в новых условиях) с обязательным представлением результатов своих действий в виде проекта, и собственно проектирования (проектной деятельности) – практической деятельности, где школьники сами ставят цели своего проектирования, а новые способы деятельности не приобретаются, а превращаются в средства решения практической задачи.

3. Идея уровневой дифференциации обучения - дифференциации текущих учебных требований по уровням усвоения, в которой утверждение

базового уровня обязательных результатов образования диалектически соотносится со стремлением к максимально полному раскрытию способностей детей (В.В.Фирсов). Различие уровней определяется преимущественно глубиной овладения содержанием образования, нежели дополнительным изучением новых разделов. Пространство между уровнями обязательной и высокой подготовки должно быть заполнено своеобразной «лестницей» деятельности (Н. Н. Решетников), добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням способно реально обеспечить школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский), обучение на индивидуальном максимально сильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию учения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков).

Внедрение проектно-дифференцированного обучения в условиях общеобразовательной школы предполагает формирование профессиональной позиции педагогов, ориентированной на такую организацию образовательного процесса, при которой все обучающиеся имеют право на *получение обязательного базового набора знаний, интеллектуальных и практических умений, принадлежащих определенной предметной области, навыков самоорганизации и коммуникативной деятельности* при одновременном выходе на *максимально возможные для каждого обучающегося в данном возрасте и в данной образовательной ситуации творческие достижения* через организацию самостоятельного поиска и решения ими нестандартных задач (или известных задач в новых условиях) с *обязательным представлением результатов своих действий в виде проекта.*