

Подписано электронной подписью:

Вержицкий Данил Григорьевич

Должность: Директор КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ»

Дата и время: 2024-03-21 00:00:00

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
471086fad29a3b30e244c728abc3661ab35c9d50210dcf0e75e03a5b6fdf6436

высшего образования

«Кемеровский государственный университет»

Новокузнецкий институт (филиал)

Факультет филологии

Лаптева Ирина Дмитриевна

Проектная деятельность в дополнительном образовании

Методические указания по работе на лекциях

для обучающихся

по направлению подготовки

44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки)

Новокузнецк -2020

Лаптева И.Д.

Проектная деятельность в дополнительном образовании: метод. указ. по работе на лекциях для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) / И.Д. Лаптева. – перераб. и доп. - Новокузнецк ин-т (фил.) Кемеров. гос. ун-та. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2020. – 67 с. – Текст: непосредственный.

Настоящие методические указания являются составной частью методического обеспечения учебной дисциплины «Проектная деятельность в дополнительном образовании» и содержат рекомендации метод. указ. по работе на лекциях.

Методические указания предназначены для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата).

Рекомендовано

на заседании

кафедры

лингвистики

05 марта 2020г.

Заведующий кафедрой

А.В. Ломакова

Лаптева И.Д., 2020г.

Федеральное государственное

бюджетное образовательное

учреждение высшего образования

«Кемеровский государственный

университет», Новокузнецкий

институт (филиал), 2020г.

Текст представлен в авторской редакции

ОГЛАВЛЕНИЕ

Пояснительная записка	4
1. Методические указания обучающимся по подготовке к лекциям .	6
2. Методические указания обучающимся по слушанию лекции	6
3. Методические указания обучающимся по конспектированию лекции	8
4. Методические указания по доработке конспекта лекции обучающимся	10
5. Планы лекций по учебной дисциплине «дисциплина «проектная деятельность в дополнительном образовании» с методическими указаниями для обучающихся	12
6. Методические указания обучающимся по работе с учебной литературой после лекции	64
7. Список рекомендуемой учебной литературы по подготовке к семинарским занятиям по дисциплине «проектирование дополнительных образовательных программ по иностранному языку»	66

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Дисциплина «Проектная деятельность в дополнительном образовании» изучается на 4 курсе в 8 семестре. Дисциплина входит в вариативную часть ОПОП; является выборной дисциплиной. Общая трудоемкость (объем) дисциплины составляет 3 зачетных единицы (з.е.), 108 академических часов. В результате освоения данной учебной дисциплины обучающийся должен быть способен:

- способностью проектировать образовательные программы (ПК-8);
- способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9).

При реализации учебной дисциплины «Проектная деятельность в дополнительном образовании» предусматривается проведение 14 часов семинарских занятий.

Лекция считается традиционно ведущей формой организации обучения в высшем учебном заведении. Она представляет собой систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем-лектором учебного материала по какой-либо теме (проблеме), как правило, теоретического характера.

Цель лекции – способствовать организации целенаправленной познавательной деятельности студентов по овладению программным материалом учебной дисциплины.

Чтение курса лекций позволяет дать связанное, последовательное изложение материала в соответствии с новейшими данными науки, сообщить обучающимся основное содержание предмета в целостном, систематизированном виде. В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий, чаще по новым курсам; в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашли отражения в учебниках; отдельные разделы и темы очень сложны для самостоятельного изучения. В

таких случаях только лектор может методически помочь студентам в освоении сложного материала.

Задачи лекции заключаются в обеспечении формирования системы знаний по учебной дисциплине, в умении аргументировано излагать научный материал, в формировании профессионального кругозора и общей культуры, в отражении еще не получивших освещения в учебной литературе новых достижений науки, в оптимизации других форм организации учебного процесса.

Функции лекции, информационная, мотивационная, ориентировочная, воспитательная, реализуются в изложении системы знаний, в формировании познавательного интереса к содержательной стороне учебного материала и профессиональной мотивации обучающегося, в обеспечении основ для дальнейшего усвоения учебного материала, в формировании сознательного отношения к процессу обучения, стремления к самостоятельной работе и всестороннему овладению специальностью, в развитии интереса к учебным дисциплинам.

1. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЛЕКЦИЯМ

При подготовке к лекционным занятиям обучающимся важно соблюдать следующие правила:

- приобрести общую тетрадь, в которой будут вестись записи лекций по конкретной учебной дисциплине;

- перед каждой лекцией просматривать рабочую программу дисциплины, что позволит сэкономить время на записывание темы лекции, ее основных вопросов, рекомендуемой литературы;

- на отдельные лекции приносить соответствующий материал на бумажных носителях, представленный лектором на портале или присланный на «электронный почтовый ящик группы» (таблицы, графики, схемы); данный материал будет охарактеризован, прокомментирован, дополнен непосредственно на лекции;

- перед очередной лекцией необходимо просмотреть по конспекту материал предыдущей лекции; при затруднениях в его восприятии следует обратиться к основной учебной литературе; если разобраться в материале опять не удалось, то необходимо обратиться к преподавателю;

- студенты, присутствующие на лекционном занятии, обязаны не только внимательно слушать преподавателя кафедры, но и конспектировать излагаемый им материал;

- студенту, пропустившему лекционное занятие (независимо от причин), рекомендуется не позже чем в 10-дневный срок явиться на консультацию к преподавателю и отчитаться по теме, изучавшейся на лекции.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СЛУШАНИЮ ЛЕКЦИИ

Внимательное слушание лекций предполагает интенсивную умственную деятельность обучающегося. В процессе слу-

шания студент должен разобраться в том, что излагает преподаватель; обдумать сказанное им; связать новое с тем, что ему уже известно по данной теме из предыдущих лекций, прочитанной учебной и научной литературы.

Слушая лекции, надо стремиться понять цель и логическую последовательность изложения, уловить ход мыслей лектора. Таким образом, первая и важнейшая задача при слушании лекции - *осмысление излагаемого в ней материала*. Для этого нужно слушать лекцию с самого начала, не упуская общих, ориентирующих в материале рассуждений и установок лектора. То, что действительно внимательно прослушано, продумано и записано на лекциях, становится достоянием студента, входит в его образовательный фонд.

Осмысленно слушать лекцию помогают следующие рекомендации.

1. *Необходимо психологически подготовиться к процессу восприятия новой информации.* Если у вас будет положительный настрой на данное выступление, то вы сможете услышать много полезной информации, которая расширит ваш кругозор. В любом сообщении всегда присутствует информация, которая сможет пригодиться. Важным аспектом умения эффективно слушать является анализ и сортировка услышанной информации, а также собственных представлений о ней. Как услышанное соотносится с тем, что мне уже известно? Что из сказанного я могу применить? Где это может быть использовано? В каких ситуациях данная информация может мне пригодиться?

2. *Выделять на слух основные положения лекции.* Для этого необходимо обращать внимание на стандартные приемы построения любого выступления, в том числе лекции: формулировка темы и плана лекции, вводные фразы, которые используются для перехода к новым положениям, «мостики» от одного предмета обсуждения к другому, примеры, словесные иллюстрации, выводы, заключения, рекомендации по применению материала.

3. *Не отвлекаться на внешние обстоятельства.* Сядьте там, где вам будет видно и слышно лектора, где вас не будут отвлекать. Нужно сконцентрировать свое внимание, и тогда все шумы и помехи не будут вам мешать. Восприятие содержания гораздо важнее, чем оценка внешности говорящего, поэтому не позволяйте себе реагировать на манеру речи, голос, внешний вид выступающего. Старайтесь не поддаваться унынию и внутренне не сопротивляйтесь самому трудному материалу.

4. *Использовать разнообразные способы конспектирования лекционного материала.* Чтобы улучшить свои способности усваивать и запоминать материал, нужно владеть разными способами конспектирования и ведения кратких записей основных положений лекции.

5. *Регулярно практиковаться в совершенствовании своего умения слушать.* Приобретайте опыт в процессе слушания сложной информации, требующей максимального умственного напряжения. Убедите себя в том, что ваше умение слушать постоянно улучшается и становится вашей отличительной особенностью.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИИ

Конспектирование лекций – сложный вид вузовской аудиторной работы, предполагающий интенсивную умственную деятельность студента.

Конспект является полезным тогда, когда он оформляется самим обучающимся. Запись лекции должна вестись четко, разборчиво, аккуратно, чтобы в ходе последующей работы с конспектом можно было им воспользоваться.

Структура записи конспекта должна отражать структуру содержания излагаемого лектором материала.

Конспект лучше подразделять на параграфы, пункты, подпункты, соблюдая красную строку. Этому в большой степе-

ни будут способствовать вопросы плана лекции, предложенные преподавателем.

Важно правильно выбрать момент записи. Записывать основное содержание услышанного надо тогда, когда лектор, изложив очередной, сравнительно небольшой по объему и законченный по смыслу раздел лекции, переходит к новому разделу. В процессе этого перехода, когда лектор произносит связующие фразы или дает дополнительные комментарии к прочитанному разделу, запись может быть осуществлена наиболее удачно, без ущерба для слушания и дальнейшего понимания лекции.

Следует обращать внимание на акценты, выводы, которые делает выступающий, отмечая наиболее важные моменты в лекционном материале замечаниями «важно», «хорошо запомнить» и т.п., выделяя их и с помощью разноцветных маркеров или ручек, подчеркивая термины и определения. Такие записи представляют своего рода модели осмысленно переработанной информации и оказывают существенную помощь в процессе слушания лекции, облегчают запоминание и особенно воспроизведение учебного материала.

В процессе конспектирования лекции на полях целесообразно записывать возникающие по ходу изложения материала свои мысли, вопросы, оценку тех или иных событий, научно-теоретических положений.

Не надо стремиться записать дословно всю лекцию. Целесообразно сначала понять основную мысль, излагаемую лектором, а затем записать ее. Желательно запись осуществлять на одной странице листа или оставляя поля, на которых позднее, при самостоятельной работе с конспектом, можно сделать дополнительные записи, отметить непонятные места.

Целесообразно разработать собственную систему сокращений, аббревиатур и символов, условных обозначений, подчеркивания, терминов, кроме общепринятых; разработать собственную «маркографию». Например: ! - важно; !!! - очень важ-

но; ? - под вопросом; NB - обратить внимание; R - запомнить; С - скопировать и т. д.

В процессе дальнейшей работы по курсу конспект надо дополнять, дописывать, возвращаясь к нему по мере ознакомления с литературой, учебниками, материалами практических/семинарских занятий, производственной практики. Переписывать конспект с черновика набело нецелесообразно.

Работая над конспектом лекций, всегда необходимо использовать не только учебник, но и ту учебную литературу, которую дополнительно рекомендовал преподаватель. Именно такая серьезная, кропотливая работа с текстом лекции позволит глубоко овладеть теоретическим материалом.

Правила ведения конспекта лекции:

1. Запись лекций делается в тетради на одной стороне каждого листа или на двух сторонах листа, но с оставлением широких полей — для внесения дополнительных данных.

2. Необходимо четко выделять (фломастерами или цветными карандашами) главы и разделы, подчеркивать основные мысли, даты, имена, определения, части рисунка.

3. На последней странице тетради следует сделать оглавление с указанием названий тем лекций и страниц, для чего страницы конспекта пронумеровать.

4. В конце конспекта лекций полезно поместить терминологический словарь.

5. При записи цитат нет необходимости записывать их дословно, но на полях нужно сделать ссылку на источник.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ДОРАБОТКЕ КОНСПЕКТА ЛЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИМСЯ

После прослушивания лекций необходимо систематически работать над их конспектами, так как процесс забывания особенно интенсивно происходит в первый период после усвоения (заучивания); это одна из закономерностей человеческой памяти. Записи лекций следует периодически перечитывать,

выправлять текст, делать дополнения, размечать цветом то, что должно быть глубоко и прочно закреплено в памяти.

Первый просмотр конспекта рекомендуется сделать вечером того дня, когда была прослушана лекция (предварительно вспомнить, о чем шла речь, и просмотреть записи). Доработать его, пока материал еще легко воспроизводим в памяти (через 10 часов после лекции в памяти остается не более 30-40 % материала). С целью доработки необходимо прочитав записи, восстановить текст в памяти, а также исправить описки, расшифровать не принятые ранее сокращения, заполнить пропущенные места, понять текст, вникнуть в его смысл. В ходе доработки конспекта углубляются, расширяются и закрепляются знания, а также дополняется, исправляется и совершенствуется сам конспект.

Затем вновь просмотреть конспект через 3-4 дня. Времени на такую работу уходит немного, но результаты обычно бывают эффективными: студент основательно и глубоко овладевает материалом и к сессии приходит хорошо подготовленным. Непременным условием глубокого усвоения учебного материала является знание основ, на которых строится изложение материала. Обычно преподаватель напоминает, какой ранее изученный материал и в какой степени требуется подготовить к очередному занятию. Обращение к ранее изученному материалу не только помогает восстановить в памяти известные положения, выводы, но и приводит разрозненные знания в систему, углубляет и расширяет их. Каждый возврат к старому материалу позволяет найти в нем что-то новое, переосмыслить его с иных позиций, определить для него наиболее подходящее место в уже имеющейся системе знаний.

Работая над конспектом лекций, всегда следует использовать не только учебную литературу, но и те источники, которые дополнительно рекомендовал лектор. Только такая серьезная, кропотливая работа с лекционным материалом позволит каждому студенту овладеть прочными знаниями и развить в себе научные и творческие задатки, способности.

5. ПЛАНЫ ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ДИСЦИПЛИНА «ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ» С МЕТОДИЧЕ- СКИМИ УКАЗАНИЯМИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лекция № 1 ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ. ИСТОРИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗО- ВАНИИ

1.1 Историко-культурные источники развития педагогиче- ского проектирования

Проектирование философы рассматривают как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо. Помимо практического сознания людей *продуктивное воображение* в древности находило отражение в мифологическом сознании, а также в игровом сознании детей. Таким образом, создание целевых прообразов и деятельностных программ оказывается доступным каждому человеку независимо от возраста.

Со временем целевые проекты и программы их осуществления, сохраняемые в сознании и закрепляемые в текстах, делали возможным установление обратной связи и корректировку деятельности на всем ее протяжении. Причем дифференциация видов деятельности требовала специального проектного обеспечения каждой из ее форм.

В определенный момент развития общественного сознания люди получили возможность целенаправленно работать над развитием своей способности к проектированию. Проектирование как деятельность стало интенсивно развиваться в рамках инженерно-технической деятельности, архитектуры, строительства. Логика организации проектировочной деятельности предусматривала предварительную проработку идей, вариантов нового объ-

екта, конструирование и моделирование частей и узлов и предшествовало непосредственному их изготовлению.

В Политехническом словаре проектирование рассматривается как разработка комплексной технической документации (проекта), содержащей технико-экономическое обоснование, расчеты, чертежи, макеты, сметы, пояснительную записку и другие материалы, необходимые для строительства (реконструкции) населенных пунктов, предприятий, зданий, сооружений, производственных объектов. Это сближает проектирование и научное познание, проектирование и исследование.

Выдающийся русский философ Н. Ф. Федоров считал, что идея не столько субъективна или объективна, сколько проективна. На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности. На деятельностном — как результат проектирования. *Социальное проектирование* отличается от проектирования вещей своей направленностью на создание новых форм общественной жизни.

Примечательно, что в социальных проектах-утопиях, в разные века создававшихся выдающимися мыслителями, так или иначе присутствовал педагогический компонент. Так, в работах Аристотеля, Т. Мора, Т. Кампанеллы, Р. Оуэна мы находим идеальные образы «новой породы людей». Идеал выступает в данном случае как род проекта-цели, воплощающей представление о совершенстве. В жизни и в литературе встречается много примеров, подтверждающих, что человек способен к самопроектированию. Все это позволяет говорить о педагогическом проектировании как особом виде деятельности.

1.2 Развитие и применение идей проектной деятельности в педагогике

Проектная деятельность как источник развития сферы образования и разновидность профессионально-педагогической активности в истории культуры формировалась достаточно длительный период. Более трехсот лет назад великий чешский мыслитель,

основоположник теоретической педагогики Я. А. Коменский высказал идею внесения в деятельность педагога исследовательского стимула для успешности обучения. Он писал: «Людей следует учить главнейшим образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдая сами небо и землю, дубы, буки, т. е. чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили бы только чужие наблюдения и объяснения». Эта идея впоследствии получила развитие в работах многих известных философов и педагогов. В частности, французский философ Ж. Ж. Руссо, автор знаменитого педагогического романа «Эмиль, или О воспитании», провозгласил тезис о том, что первые наши учителя философии — это наши ноги, руки, глаза. Он советовал в ходе общения с ребенком ставить доступные его пониманию вопросы и предоставлять ему решить их. Настаивая на самостоятельности воспитанника в выработке понятий и рождении идей, Руссо считал необходимым использование игрового стимула для возникновения стимула познавательного.

Постепенно такие формы складывались. Опыт проработки учениками на уровне мышления самых обыденных окружающих явлений подробно описан в работах великого швейцарского педагога И. Г. Песталоцци. Дыра на обоях, лестница, ведущая на крышу, местность, окружающая школу, становились для его подопечных предметом пристального внимания и изучения. Он считал, что разум лучше всего развивается на деловых занятиях, потому что при них всякие заблуждения и всякий промах тотчас обнаруживаются. Довольно рано реальность и практичность результата стали рассматриваться в педагогике как ключевое требование к обучению. При этом упор делался на наглядность, знание вещи. Помимо внимания к вещному миру ставилась задача установления связей между элементами самостоятельно полученных знаний.

В истории педагогической мысли и в практике обучения четко прослеживается линия движения от сократической беседы к методу развивающей катехизации Ф. Динтера (1817). От него — к эвристике (от греч. *heurisko* — нахожу) и эвристическому мето-

ду А. Дистервега (1835). По замечанию последнего, всякая метода хороша, если возбуждает самостоятельность.

По мере развития профессионально-педагогического сознания проектирование из области педагогической практики перемещалось в сферу теории. В первой трети XX столетия вклад в развитие научно-методического обеспечения проектной деятельности применительно к социально-образовательной сфере внесли представители самых различных областей знания. Среди них такие известные ученые, как Дж. Дьюи, К. Поппер, Г. Саймон, В. Х. Килпатрик и многие другие.

Вхождение проектирования в педагогический контекст по времени совпадает с развитием исследовательских и экспериментальных форм обучения (первая четверть XX в.). Среди методистов обсуждается вопрос, что считать исследовательским методом в школе. Имеется в виду та работа, в процессе которой учащийся, непосредственно общаясь с ее объектом, с известной степенью самостоятельности констатирует новый, ему неизвестный факт или, сопоставляя ряд фактов, самостоятельно приходит к новому для него выводу. Предполагается обязательность исследовательских процедур, включающих в себя постановку проблемы, выбор объекта, предмета, формулировку цели и гипотезы; действия в определенной логике, получение результата и оценку его достоверности, новизны, значимости.

Педагоги приходят к убеждению, что «живое» знание, взятое у самой жизни, возникает в ответ на пережитой вопрос. Путь к научной системе требует экспериментального опыта и объяснения себе этого опыта, свободы в целеполагании и выборе средств. Экспериментальная проба и реконструкция достижений в области познания способствуют развитию способности к рациональному, плано-проектному опосредованию своих действий, которое предваряется игрой проектного воображения (С. И. Гессен).

Как педагогическая идея, технология и форма учебной работы *метод проектов* получил распространение в первой трети XX в. Возникнув в педагогике в качестве одной из форм воплощения в

образовании исследовательского метода (принципа), он вобрал в себя эвристическое, исследовательское, экспериментальное, научное начала. В основу метода проектов были положены взгляды американского философа и педагога Дж. Дьюи, рассматривавшего детство как самостоятельный и самоценный период человеческого бытия. Миссию образования Дьюи видел в том, что оно должно не столько давать знания, которые понадобятся в будущем, сколько развивать способность ребенка решать «здесь и сейчас» свои насущные жизненные проблемы.

Школу Дж. Дьюи рассматривал как место, где ребенка учат жить в окружающем мире, совместно работать со сверстниками и взрослыми людьми, тем самым приобретая необходимые знания. Обучение при этом должно быть основано на личном опыте учащихся и ориентировано на их интересы и потребности. Основным способом обучения становится исследование окружающей жизни в проектной форме. Любое действие, выполняемое индивидуально, в группе, при поддержке учителя или других людей, дети должны самостоятельно спланировать, выполнить, проанализировать и оценить (СНОСКА: См. Dewey J. Experience and Education. — N.-Y., 1938).

Непосредственным предшественником метода проектов был Дальтон-план (СНОСКА: Дальтон-план — система индивидуального обучения, разработанная Е. Паркхерст в г. Долтон (США) в начале 1920-х гг), основная особенность которого заключалась в составлении личного учебного плана и индивидуальной организации учебного материала для каждого. В широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователем Дж. Дьюи В. Х. Килпатриком, который обозначил его как «от всего сердца проведенную целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода». В. Х. Килпатрик выделял три основных компонента новой педагогической системы: учебный материал, вытекающий из природы и интересов учащихся; целесообразная деятельность; обучение как непрерывная перестройка жизни и подъем ее на высшие

ступени. Фактически метод проектов на том этапе представлял собой обучение через организацию «целевых актов», позволявших учащимся ориентироваться в конкретных ситуациях. Целью обучения было вооружение учащихся методами решения проблем, поиска, исследования.

В работах Килпатрика выделяются четыре вида проектов:

1. созидательные (производительные);
2. потребительские, в том числе связанные с развлечениями;
3. проекты решения проблем или интеллектуальных затруднений;
4. проекты-упражнения.

Вначале проект использовался педагогами узконаправленно, как средство обучения. С его помощью делались попытки активизировать усвоение учебного материала и позицию ученика в образовательном процессе. Наиболее распространенные типы проектов в то время — выполненные в условиях городских школ, где содержание проектов связывалось с изучением предметов, но при этом опиралось на интересы учащихся и сельских школ, где система проектов естественным путем интегрировалась в реальную жизнь. Форма реализации проекта могла быть различной. Помимо реальных дел использовались так называемые мнимые дела или игры, имитирующие реальные дела. К ним можно отнести литературные проекты, географические «путешествия». Опыт работы таких школ показал, что учебная программа может быть полностью выработана на основе целей, поставленных себе детьми в реальной жизни.

В условиях демократизации школьной жизни проект становится продуктивной формой организации совместной деятельности взрослых и детей, построения социальных коммуникаций на новой, равноправной основе. В педагогической среде наблюдалось «растущее взаимодействие различных форм общественной жизни» (С. И. Гессен), «ветвящаяся активность» (В. Х. Килпатрик) участников проектов. Проектная деятельность начинает использоваться передовыми педагогами как *способ демократизации*

отношений внутри социально-образовательного пространства, вовлеченного в сферу проектирования.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С. Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать различные виды проектирования в практике работы с детьми. На рубеже XIX и XX вв. в отечественной методике начальной математики и естествознания формируется новый подход, согласно которому ученик в своей работе должен исходить из факта и его восприятия. Наблюдения и эксперимент при этом составляют основную и обязательную черту преподавания. В поисках наиболее подходящего названия педагоги использовали такие определения, как практический (В. А. Герд) опытно-испытательный, естественно-научный (А. П. Пинкевич), исследовательский (Б. Е. Райков), опытно-показательный метод, метод лабораторных уроков (К. П. Ягодовский). По своей сути они во многом перекликались с методом проектов.

После появления в России в 1925 г. перевода книги В. Х. Килпатрика учебное и социально-педагогическое проектирование получило широкое распространение как специфическая форма педагогической деятельности.

Постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 г. метод проектов был осужден, так как «не давал возможности ученикам овладеть системой знаний в области конкретных учебных курсов», и в течение более полувека в России этот метод как самостоятельный не использовался. Однако в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи и метод проектов в XX в. приобрели большую популярность.

Дальнейшая логика развития проектной деятельности в сфере образования аналогична логике становления проектирования как части культуры. От репродукции к исследованию действитель-

ности, от исследования к целенаправленному преобразованию. Из развивающей и развивающейся проектной цепочки *стимул к познанию—метод познания—структура знания* формировался *проектный способ мышления* с его специфическими процедурами

Понятие проектирования в отечественной педагогической науке применялось А. С. Макаренко, разработавшим основы логики педагогического мышления. Речь шла о проектировании личности на основе целей воспитания, а также способностей и склонностей конкретного воспитанника. Понятие «проект» применительно к методологии педагогической деятельности использовал Г. П. Щедровицкий в 1968 г. в работе «Педагогика и логика», которая в свое время не увидела свет, а была полностью опубличована только в 1994 г.

В 70-е гг. XX в. проектировочный компонент был выделен в структуре деятельности педагога (Н. В. Кузьмина). Терминологический аппарат педагогики пополняется понятиями «педагогическое проектирование», «проектировочная деятельность учителя», «педагогический проект». Объектом проектирования в данном случае выступают идеальные средства: содержание, методы и формы педагогической деятельности.

1.3. Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности

Формирование технологического типа культуры на рубеже XX—XXI вв. стимулировало ученых к анализу методологических основ проектной деятельности как совершенно особого явления. Проектирование стало рассматриваться как особый вид мыследеятельности.

Опыт проектирования развития общественных систем в рамках методологии систем мыследеятельности (О. И. Анисимов, Д. Б. Генисаретский, В. М. Розин, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий), реализация проектирования как управленческой процедуры (И. В. Бестужев-Лада, Н. И. Лапин, И. И. Ляхов, Б.

В. Сазонов, Ж. Т. Тощенко, С. Ф. Фролов) дали толчок к перенесению методологии проектирования в область образования (Ю. В. Громыко, В. И. Борзенков, О. Г. Прикот, В.И. Слободчиков, Г. Л. Ильин, Н. А. Масюкова).

Применение проектной деятельности к сфере обучения и воспитания особенно активизировалось во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования. Характерны в этом отношении работы В. П. Беспалько. Постепенно наметилась гуманитаризация подходов к проектированию, означенная внесением в его методологию философских, культурологических и психологических знаний. Появились трактовки проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов), как полифункциональной деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В. Е. Радионов). Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с появлением и интенсивным развитием сетевых (и) информационно-коммуникационных технологий.

Постепенно проектные свойства и характеристики присваиваются образовательным процессом и образовательной системой в целом.

По мере развития общества проектирование охватывает все большее образовательное пространство. От единичного средства оно расширяется до образовательной идеологии в целом. Этому способствует процесс изменения соотношения науки и образования, сформировавшегося еще в эпоху Просвещения. Сегодня утверждается способность получения нового научного знания внутри образовательной системы, что ведет к формированию нового социального статуса образования как сферы производства нового. Это требует массового распространения способов обучения, имеющих исследовательскую, опытно-экспериментальную, проектную природу.

Известный российский методолог Ю. В. Громыко считает, что в условиях смены парадигмы образования в настоящее время формируется научность проектно-программного типа. Ее ос-

нову составляют деятельности проектирования и программирования, характеризующиеся разработкой, формированием и созданием еще не существующих в практике систем образования. При этом обеспечиваются научное описание и конструктивная разработка принципиально новых образовательных систем и их фрагментов, отличающихся от прошлых.

Необходимость массового освоения основ проектной деятельности становится еще более очевидной, если обратиться к особенностям современного образования. По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Со все увеличивающимся объемом информации приходится сталкиваться и учителям, преподавателям, чтобы успеть за развитием науки, представленной учебным предметом или специальностью.

Увеличение образовательных возможностей проектирования происходит по мере формирования новой культуры, получившей название *экранной*. Она основана на временном потоке экранных изображений, который свободно вмещает в себя поведение и устную речь персонажей, анимационное моделирование, письменные тексты и многое другое. Основным признаком экранной культуры, качественно отличающим ее от книжной, является ежесекундно меняющийся диалоговый характер взаимоотношений экранного текста с партнером. Экранная культура возвращает нас к культуре личного контакта путем организации диалога между различными пользователями информации с помощью создания сетей коммуникации, позволяющих каждому общаться со всеми и всем с каждым. Между понятием «образование» и образом, изображением, отображением устанавливается непосредственная связь. *Образование понимается как самостоятельное построение образа окружающего мира на основе экранных информационных представлений.* Но именно образ, воображение являются центральными понятиями проектирования.

Переход от «знаниевой» к информационной парадигме образования порождает практический вопрос «разбухания» содержания образования. Становится неясным, чему именно теперь учить? Вопрос выбора содержания из проблемы отбора объема знаний, умений, навыков превращается в задачу выделения *типовых проблем и задач*, решения которых требует от человека жизнь и профессия. Например, выделение задач сохранения здоровья, поиска необходимых сведений (работу с источниками). Таким образом, обнаруживается *проективный характер самого содержания и способов его построения*. Фактически способы построения содержания образования становятся *органическим компонентом его структуры*.

Если существовавшая веками система образования была ориентирована на носителя готового знания — на учителя, преподавателя, ученого, оделяющего своими знаниями учеников и слушателей, знающего «рецепт» решения их проблемы, то сегодня носителем и источником информации может стать каждый независимо от уровня полученного образования. Учащиеся всех ступеней образования оказываются в ситуации самостоятельного определения (проектирования) *траектории движения* в информационном поле (образовательный маршрут), самостоятельного создания (проектирования) *содержания образования*, самостоятельного проектирования *учебных материалов*, которые могут быть востребованы другими, проектирования *образовательной среды*.

Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми. Обмен, который совершается на протяжении всей ее жизни и предполагает не только усвоение, но и генерирование информации. Таким образом, внимание к педагогическому проектированию — не просто отражение модного веяния в современном образовании. Оно исторически обусловлено объективной необходимостью развития у субъектов педагогической

деятельности проективного воображения, мышления, способа действий.

Задание по материалам лекции:

Учитывая сегодняшнюю ситуацию, обозначьте требования к условиям продуктивной организации проектной деятельности учащихся. Что для этого необходимо иметь в современной школе?

ЛЕКЦИЯ № 2,3 ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

2.1. Основные понятия педагогического проектирования

Основу научного контекста рассмотрения педагогического проектирования формируют такие категории и понятия, как «проект», «проектирование», «проектный», «проективный», «проектировочный» и производные от них понятия.

Проектирование (от лат. projectus — брошенный вперед) — тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления.

Проектирование можно рассматривать как:

- специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры;
- управленческую процедуру.

В соответствии с этим педагогическое проектирование понимается как:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической

разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е. С. Заир-Бек).

В образовании проектная деятельность часто выступает в качестве *средства обучения* (воспитания), выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности.

2.2 Педагогический проект

Центральным понятием, необходимым для анализа различных сторон педагогического проектирования, является *проект*. На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности (М. С. Каган). На деятельностном — как цель и результат проектирования. В самом общем плане *проект* — это *ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией* (В. Н. Бурков, Д. А. Новиков). Это также цель и результат проектной деятельности. Материалом для «изготовления» проектов служат знаковые формы: теории, модели, понятия, формулы, алгоритмы, парадигмы. В качестве инструментальной системы проектирования в различных областях выступает теория деятельности.

Расширенное понимание проекта педагогами, взятое у методологов, способно помочь более полно представить педагогические возможности проектной деятельности, требований к ее процедурам и продукту. Например, на фоне понимания проекта как *экрана*, куда проецируются разнородные впечатления и ожидания по поводу объекта, становятся еще более очевидными *диагностические возможности проектной деятельности* для постановки и решения сугубо педагогических задач.

Рассмотрение проекта как *текста* связано с необходимостью выбора языка, на котором он может быть озвучен и (или) визуализирован. Следовательно, возникает потребность в освоении этого языка не только на уровне понимания, воспроизведения,

развития, но и на уровне достижения внутреннего соответствия тому или иному тексту. А это в чистом виде уже образовательная (педагогическая, воспитательная) задача.

Рассмотрение проекта как *действия в определенном контексте* подразумевает, что любой проектный шаг требует приложения энергии и умения, соотнесенных с полнотой и сложностью окружающей среды.

Рассмотрение проекта как *произведения* актуализирует потребность в его восприятии, прочтении, понимании, отношении к нему, т. е. вносит в деятельность проектирования элемент диалогичности, полифоничности. Любое произведение имеет автора. Проект в этом случае выступает как «живой, ценностно окрашенный агент между его автором и пользователем (читателем), готовым к общению и взаимопониманию на почве произведения. Если расценивать *проект как событие* в жизни его участников, возникает необходимость педагогической инструментовки событийности, приключенческого аспекта всех процедур проектирования, его обыгрывания как чего-то неординарного, нарушающего привычный ход школьной (вузовской) жизни.

2.3 Соотношение понятий «проективный», «проектный», «проектировочный» применительно к сфере образования

Помимо понятий «проектирование» и «проект» в научной и методической литературе можно встретить различные модификации прилагательных и словосочетаний, терминологически определяющих контекст педагогического проектирования. Именно множественность смысловых оттенков требует особой четкости в выборе слов, которыми участники проектирования пользуются при описании своей деятельности.

Проектный (производное от «проект»). Использование этого прилагательного служит указанием на то, что определяемый им предмет относится к системе действий, осуществляемых в рамках проекта, или категориально соотносится с контекстом про-

екта. Например, *проектный замысел, проектная документация, проектный подход, проектная культура.*

Проективный (производное от понятия «проекция» как процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой). В рамках проектирования речь может идти о способности человеческого сознания переносить (проецировать) образ (свойства, характеристики) объекта, существующий в качестве мыслеформы, в реальную практику. Проективность выступает в данном случае как личностное свойство, которое может быть актуализировано с помощью определенных методик или процедур. (Проективное сознание, проективная методика, проективный тест.)

Проектировочный — это слово указывает на принадлежность к проектированию как особому виду деятельности. *Проектировочный этап* — один из этапов процесса, в котором используются возможности проектирования. *Проектировочные умения* обуславливают возможность осуществлять именно проектную деятельность.

2.4 Соотношение понятий «проектирование», «прогнозирование», «конструирование», «моделирование»

Проектная деятельность тесно связана с понятиями «прогнозирование», «конструирование» и «моделирование». *Прогнозирование* — это разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное научное суждение о возможных состояниях явления в будущем. Различают *поисковое* прогнозирование, цель которого — поиск перспективных проблем, подлежащих решению, и *нормативное*, которое сводится к определению возможных путей решения проблем с ориентацией на заданные критерии.

Проектирование и прогнозирование имеют общие цели и ориентацию на достижение результатов. Однако проектирование требует большей строгости и ответственности, поскольку оно осуществляется для получения результата, непосредственно ис-

пользуемого в практике. Прогнозирование же как «суждение о перспективах» допускает определенное варьирование в выводах. Взаимовлияние проектирования и прогнозирования дает основание считать, что при проектировании исследовательская деятельность является базой для возможного выявления новых источников прогнозирования. Прогнозирование как обязательная мыслительная процедура используется в проектировании для формирования обоснованного суждения о перспективах, возможных состояниях того или иного объекта или явления в будущем.

Конструирование изначально возникло как вид инженерной деятельности, связанной с разработкой определенной конструкции инженерного объекта или системы, которая затем создается на производстве. Часто при этом используются типовые, стандартизированные элементы (детали), из сочетания которых рождается новый продукт. Современное понятие конструирования распространяется и на социальную сферу, где оно употребляется в смысле выявления, детализации, разработки и установления системы социальных связей. Конструирование и проектирование — последовательные этапы приближения замысла к его предметной реализации. В процессе конструирования разрабатываются детали, элементы проектируемого объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.

Проектирование также связано с *моделированием* как методом исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях).

Модель (от лат. *modulus* — мера, образец, норма) — это искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления).

В рамках проектирования модель позволяет:

- создавать образы объектов или явлений;

- имитировать реальные процессы будущей деятельности;
- проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования;
- делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

В круг проектных процедур входит создание моделей будущих объектов, процессов и явлений, поэтому моделирование можно считать частью проектирования. Таким образом, проектирование имеет много общего с другими видами интеллектуальной деятельности, что позволяет органично применять их методы для реализации проектных целей.

2.5 Проектная культура

Современный контекст проектирования, взятый в его целостности, можно обозначить термином «проектная культура». В ее структуру методологи включают следующие содержательно-смысловые единицы: *ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды; творческие и научные концепции, программы деятельности.*

В рамках проектной культуры сформировались подходы, основанные на проектной деятельности и сегодня широко применяемые в педагогической сфере.

Проектно-целевой подход обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью (организация ресурсов под цель). В рамках этого подхода реализуются *целевые проекты*. Целевой проект — это совокупность взаимосвязанных подходов, направленных на преобразование определенного объекта из существующего состояния к желательному в течение четко обозначенного периода времени. Целевой проект имеет заказчика. В его лице частовыступают административные (государственные, территориальные) органы или организации, владеющие необходимыми проектными ресурсами. У каждого такого проекта отмечается наличие собственного жизненного цикла,

длящегося от постановки проблемы до оценки результатов, и завершение проекта в целом.

Проектно-модульный подход направлен на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы, обеспечивающей выполнение определенной деятельности или нескольких направлений деятельности. Своего рода модульный социально-педагогический конструктор предусматривает два основных варианта сочетаний. В рамках функций одного модуля решаются путем локальных проектов характерные для него задачи. Для решения более сложных задач интегрируются специфические ресурсы каждого из модулей. На уровне учреждений в качестве таких модулей могут выступать *центры* (информационные, методические, научно-исследовательские) или *сервисные службы*. На уровне методического обеспечения — пакеты документации, исследовательских методик, тестов, программные продукты и др.

Проектно-программный подход ориентирован на реализацию комплекса проектов в рамках единой программы.

3.1 Педагогическая сущность проектирования

Идеи, лежащие в основе проектирования как особого способа познания и преобразования действительности: *идея опережения*, перспективы, заложенная в самом слове «проект» (бросок в будущее); *идея «разности потенциалов»* между актуальным состоянием предмета проектирования (каково оно есть) и желаемым (каким оно должно быть); *идея пошаговости* (постепенного, поэтапного приближения «потребного будущего»); *идея совместности*, кооперации, объединения ресурсов и усилий в ходе проектирования; *идея «разветвляющейся активности»* участников по мере следования намеченному плану выполнения совместных действий.

Проектная деятельность носит ярко выраженный *общественный характер*. Это связано с социальной обусловленностью выбора

проблематики проектов, использованием при проектировании сложных видов коммуникации, необходимостью самоопределиться в общем с другими людьми предметном или профессиональном поле, получением социально значимого результата.

Проектная деятельность отличается *мозаичной природой*, складываясь из действий, являющихся фрагментами других видов деятельности. Благодаря этому развивающий потенциал участия в проектной деятельности возрастает из-за возможности и необходимости освоения дополнительных видов и форм активности на каждом из этапов реализации проекта.

3.2 Функции проектной деятельности и виды педагогического проектирования

Среди основных функций проектной деятельности принято выделять *исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую*. Для проектирования также характерна *конструктивность*, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания.

Виды педагогического проектирования. Исходя из классической триады «природа — общество — человек», выделяют природные, технические (инженерные) и социальные проекты. Проектирование в области педагогики и образования относится к социальной сфере, а его продукт можно отнести к разряду *гуманитарных проектов*. При этом следует подчеркнуть, что смыслом и целью гуманитарного проектирования является усовершенствование того, что определяется особенностями человеческой природы и человеческих отношений.

Г. П. Щедровицкий выделяет два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и ее условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию) и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями.

В. И. Слободчиков пишет о двух типах проектирования, разделяя:

- *психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализацию;*

- *социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы.*

В. П. Бедерханова, отмечая многообразие практических вариантов проектирования, также выделяет два основных направления. Первое включает проектирование и создание проектов в интенсивных формах. Сюда относятся организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры и проектировочные сборы. Второе соотносится с совместным поэтапным проектированием образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации

Представляется, что в современном образовании активно развиваются три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату:

1. *социально-педагогическое проектирование*, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;
2. *психолого-педагогическое проектирование*, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;
3. *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Социально-педагогическое проектирование первоначально возникло в ответ на стремление в ходе педагогического взаимодействия решать вполне определенные общественно значимые проблемы, встающие перед детьми и взрослыми в повседневной

жизни. В настоящее время оно в основном выполняет функции педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и условия, влияющие на развитие, воспитание, формирование, социализацию человека. Результат социально-педагогического проектирования нередко становится основой для организации более эффективного функционирования образовательных систем, тем самым позволяя изменять потенциальные возможности развертывания собственно педагогических процессов.

В рамках *образовательного проектирования* создаются проекты развития образования в государстве в целом и в отдельных регионах. Реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений. Формируются образовательные стандарты и содержание образования всех уровней.

Психолого-педагогическое проектирование предполагает построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. В центре его внимания оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия обучающихся с преподавателем, способы самопроектирования личности.

Рассмотренные позиции определяют три основных варианта анализа и построения проектного контекста в сфере образования: социокультурный, психолого-педагогический и образовательный.

В пособии понятие «педагогическое проектирование» употребляется как *собирательное*, объединяющее все виды проектной деятельности, субъектом которых может выступить педагог; они осуществляются в педагогических целях или их результат имеет педагогические последствия.

3.3 Уровни педагогического проектирования

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под *уровнем* в данном случае понимается степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. Представляется, что в зависимости от *требований к результату и формам представления продукта* педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях.

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта или на его прогностическое модельное представление (модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана). Продукт, полученный на этом уровне, носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня. Например, модельный закон «Об образовании взрослых», принятый для стран СНГ, служит основой для разработки соответствующих законов в каждой из стран. *Содержательный уровень проектирования* предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (стандарт начального образования, программа развития гимназии, учебный план гуманитарного факультета института экономики и финансов).

Технологический уровень проектирования позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения ситуации личностно ориентированного обучения, методика коллективного творческого дела).

Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению. (Определенные дидактические или про-

граммные средства, методические разработки отдельных уроков и внеклассных дел, сценарий проведения праздника и др.)

3.4 Принципы проектной деятельности

Под принципами проектной деятельности подразумевают общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий педагога к проектной сфере. Рассмотрим их подробнее.

Принцип прогностичности обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта. Особенно ярко он проявляется при использовании проектирования для создания *инновационных* образцов. В этом смысле проект может быть определен как пошаговое осуществление потребного будущего.

Принцип пошаговости. Природа проектной деятельности предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. От него — к программе действий и ее реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего.

Принцип нормирования требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур, в первую очередь связанных с различными формами организации мыследеятельности.

Принцип обратной связи напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия.

Принцип продуктивности подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость. Иными словами, на «продуктную оформленность» результатов процесса проектирования.

Принцип культурной аналогии указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. Опасность получения проектного результата, лежащего вне культурного поля, снимается, если у участников проектной деятельности есть понимание того, что индивидуальное творчество ученика или педагога не является самодостаточным. Чтобы быть включенным в культурный процесс, необходимо научиться понимать и чувствовать свое место в нем, формулировать собственный взгляд на достижения человечества на основе изучения культурно-исторических аналогов. При этом получение научных знаний и знакомство с культурными ценностями важно осуществлять в сопоставлении с собственными суждениями и результатами познавательной деятельности.

Принцип саморазвития касается как субъекта проектирования на уровне ветвящейся активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Успешная организация проектной деятельности связана с выполнением ряда требований:

- *требование контекстности*, т. е. не изолированного представления предмета проектирования, а в соотнесении с определенным контекстом;
- *учет многообразия потребностей всех заинтересованных в образовании сторон: личностей, государства и общества. в целом или отдельных ее направлений;*
- *требование реалистичности* связано с обеспечением гарантий достижимости проектных целей;
- *требование управляемости*. Эффективность управления проектом во многом обусловлена наличием *проектной дисциплины*, связанной с необходимостью временной регламентации действий, содержательной и технологической определенностью выполняемых процедур. Успешность управления зависит также от полноты информационной обеспеченности каждой проектной

процедуры, что требует получения многообразных исходных диагностических, экспертных и иных данных.

Задание по материалам лекций:

1. Проанализируйте приведенный перечень характерных черт проектной деятельности. Какие из перечисленных позиций на первый взгляд противоречат друг другу? Каким образом их можно «примирить» в ходе проектирования?

2. Основываясь на материалах лекции, составьте структурно-логическую схему понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность» применительно к педагогическому контексту.

ЛЕКЦИЯ № 4 ПРИМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ЗАНЯТИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СУБЪЕКТЫ И ОБЪЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНО- СТИ

4.1. Многообразие субъектов проектной деятельности

В педагогических проектах могут участвовать одиночные и совокупные субъекты. Примером служат так называемые поисковые, пилотные группы или команды. В качестве субъектов, участников проекта также могут выступать ситуативные объединения (например, пользователи компьютерных сетей).

Выбор и формирование субъекта соответствующего типа и масштаба — необходимый этап проектной деятельности. Особенно это важно в случае учебного проектирования, где от персонального состава и масштаба проектных групп, от точности распределения функций между участниками во многом зависит предметный и педагогический результат.

Проектная команда. Под проектной командой обычно подразумевается основной круг людей (специалистов), непосредственно участвующих в социально-педагогическом или образовательном проекте. Внутри этого круга происходит выделение и распределение сфер ответственности (функций), которые позволяют

комплексно обеспечить реализацию проекта. К ним относятся исследование, обучение, экспертиза, подготовка документации, координация деятельности, техническая или социальная разработка, консалтинг, методическое сопровождение, администрирование

Пилотная группа — группа участников, осуществляющих пилотажные (пробные, экспериментальные) действия в логике проекта. Иногда этап действий, который связан с такими локальными пробами, называют пилотным проектом. *Группа тьюторов* (тренеров) — эта группа участников проекта проходит опережающее по отношению к остальным обучение, с тем, чтобы впоследствии передать свои знания и опыт другим. Иногда параллельно они выполняют методические функции по отношению к своим коллегам.

В ходе проектирования формируются также разнообразные *учебные* и *рабочие группы*, выполняющие в зависимости от целей проектной деятельности и этапа ее реализации различные функции.

В международной практике сложилось понятие *учебный кружок*. Это разновидность неформальной группы — участников системы дополнительного образования. Учебный кружок в ряде случаев также выступает в качестве группового субъекта проектной деятельности.

Создание любой группы и педагогическое сопровождение ее деятельности обычно осуществляются с учетом закономерностей развития групповой динамики и специфики той или иной выполняемой совместно проектной процедуры. Речь идет о групповом целеполагании, групповой коммуникации, групповой рефлексии, многообразные способы организации которых подробно описаны в соответствующей литературе. В зависимости от функционального назначения группы выбираются различные подходы к ее формированию.

Специфическим субъектом проектной деятельности могут быть *тренинг-группы*, которые ситуативно формируются для пропедевтики или преодоления тех или иных трудностей, связанных с

освоением режима и отдельных процедур проектной деятельности. Работа тренинг-групп может быть нацелена на:

- диагностику и коррекцию тех или иных личностных проявлений;
- снятие внутренних барьеров, мешающих продуктивным действиям в рамках проекта;
- создание благоприятной психологической и эмоциональной атмосферы внутри группы;
- изменение характера групповой динамики по ходу проекта;
- формирование дополнительных умений, навыков, опыта, необходимых для успешного продолжения проекта;
- активизацию позиции участников и др.

К совокупным субъектам проектирования относят также различные виды внешних по отношению к проектам объединений, таких как наблюдательный или консультативный советы, экспертные, редакционные и другие группы. Целесообразно включать в их состав представителей различных учреждений, организаций, категорий специалистов, чтобы обеспечить комплексный характер экспертизы и исключить момент лоббирования интересов какой-то одной группы (социальной, профессиональной, возрастной).

Сетевой субъект проектирования. В последние годы в общественно-педагогическом и инновационном движении появляется все больше проектов, объединенных общим подходом, который получил название «сетевой». Феномен сетевого взаимодействия основан на эффекте кооперации и неформального общения. Проектирование в сети основано на личном опыте и социальной инициативе. Для сетевого взаимодействия характерно наличие общего коммуникативно-информационного пространства. Это открывает возможность обмениваться информацией с другими участниками сети, создавать собственные каналы информации.

4.2 Проблема организации совокупного субъекта

Пути формирования совокупного субъекта проектной деятельности многообразны. Это может быть создание проектной мотивации внутри уже существующего сообщества, такого как класс, студенческая группа, педагогический коллектив. Или целенаправленное создание некоей неформальной группы либо профессиональной общности специально для осуществления определенного проекта (часто на конкурсной основе или путем обучения «под проблему»). *Обоснованный выбор круга участников.* Круг участников проекта во многом зависит от личной и профессиональной заинтересованности, функциональных обязанностей, уровня компетентности, ролевых позиций конкретных людей. Его формирование также связано со степенью заинтересованности лиц и учреждений, носителей образовательных потребностей или социального заказа на определенный уровень обучения. (Ученые, методисты, администрация, педагоги, учащиеся, родители, представители специальных и высших ОУ, представители министерств, региональные власти и др.)

Для участников, входящих в состав совокупного субъекта, необходимо *создание общего категориально-понятийного пространства проектной деятельности.* Обычно эта задача решается путем обучения, целью которого является выработка общего проектного языка (тезауруса проекта) для последующего использования в совместной деятельности.

Психологическое обеспечение культурной коммуникации. Организуя групповую проектную деятельность, педагог должен уделять особое внимание работе, связанной с созданием условий для сплочения, срабатываемости, развития культурной коммуникации внутри группы.

Психолого-педагогическое сопровождение подобных семинаров (проводятся в течение 3 — 5 дней) предполагает: установление систематической обратной связи в конце и (или) начале очередного рабочего дня по поводу динамики эмоционального состояния, отношения к совместной работе и друг к другу; создание контекстного фона для коллективной работы за счет визуализа-

ции ее промежуточных результатов (выпуск листовок и газет, ежедневные фотосессии, графическое отображение поступающей информации на специальных стендах и др.); использование приемов сплочения команды; введение правил нормирования деятельности.

Особенности совместной проектировочной деятельности детей и взрослых. Опыт проектирования может формироваться с младшего школьного возраста. В гуманистической педагогике важен вопрос о роли и позиции ребенка в процессе проектирования. Опыт показывает, что они вариативны. Ребенок способен выступать как заказчик, как непосредственный активный участник проектировочной деятельности, как эксперт по отношению к деятельности и ее результатам.

Совместность участия в проектной деятельности предполагает взаимодействие на разных уровнях. Среди них обозначим:

- *информационный уровень* (содержательный обмен всеми видами информации, получаемой в ходе проектной деятельности — исследовательской, обучающей, диагностической и др.);
- *практический уровень* (совместная предметная деятельность);
- *эмоциональный уровень* (индивидуальные и совместные впечатления, переживания, приобретаемые в ходе работы над проектом);
- *этический уровень* (правила, конвенциональные нормы взаимодействия).

Между участниками проектной деятельности могут складываться разные типы отношений: 1) *подчиненной кооперации*, например в учебном проекте, когда педагог предлагает тематику, самолично привнося ее в образовательное пространство, и выступает в качестве главного эксперта; 2) *равной кооперации*, предполагающей постоянное сотрудничество и партнерство между непосредственными исполнителями проекта; 3) *сетевые отношения*, построенные по принципу горизонтальных связей, на пересечении которых (в узлах сети) находятся координаторы и лидеры проекта. Участники сети периодически на добровольной

основе то актуализируют процесс взаимодействия, то на какое-то время дистанцируются друг от друга.

Таким образом, и для взрослого, и для ребенка, выступающих в позиции субъекта, проектная деятельность открывает возможность взаимосовершенствования.

4.3 Объекты проектирования и специфика предмета проектной деятельности

Различные виды проектирования ориентированы на создание и преобразование разных объектов и предметов. *Объект проектирования* — это среда или процесс, в контексте которых находится предмет. *Предмет проектирования* — это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте. Это то, созданию чего посвящена проектная деятельность. Объект и предмет проектирования соотносятся между собой как общее и частное.

Проектная деятельность педагога связана с производением запланированных изменений в педагогической действительности. Ее объектами становятся многообразные явления и процессы, происходящие в этой действительности.

Задания по материалам лекции:

1. Предложите несколько вариантов соотношения объектов и предметов проектной деятельности в рамках социально-педагогического, психолого-педагогического, образовательного проектирования.
2. Дайте сравнительный анализ преимуществ и трудностей, с которыми может встретиться педагог, организующий проектную деятельность в группе, в коллективе, в сети.

ЛЕКЦИЯ № 5,6 ПРИМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ЗАНЯТИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

ЛОГИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.1. Этапы проектирования

В. М. Шепель в управленческом цикле проектирования видит пять этапов: 1) разработка теоретически обоснованной концепции проекта; 2) разработка процедур реализации; 3) разработка пакета инструментария для каждого этапа; 4) создание критериев замера и методов определения результатов реализации замысла; 5) разработка условий и защиты прав человека.

В. Е. Радионов выделяет предстартовый этап; этап декомпозиции (разделение общего замысла на части, иные задачи) и подбор соответствующих средств; этап трансформации, на котором первоначальный замысел конкретизируется, обретает структуру и конкретное содержание; этап конвергенции, где происходит «сборка» частных проектных решений в программы

Представляется, что для прикладных целей этапы проектирования можно «укрупнить», сведя к следующему перечню и сохранив при этом общую логику, отражающую сущность проектной деятельности.

1. Предпроектный этап (его еще называют предварительным, или стартовым).
2. Этап реализации проекта.
3. Рефлексивный этап.
4. Послепроектный этап.

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий.

5.2 Предпроектный этап

Вхождение в проект предваряется этапом, задача которого — создать предпосылки для успешности проектирования и его психолого-педагогического, методического, организационного, материально-технического обеспечения. Этот этап включает такие характерные процедуры, как: *диагностика, проблематизация, целе-полагание, концептуализация, форматирование проекта, его предварительная социализация.*

5.2.1 Диагностика ситуации

Идея создания проекта может появиться на основе спонтанно возникшего интереса к той или иной образовательной сфере (к проблеме, предмету); в результате целенаправленного исследования социально-педагогического объекта с предварительным выделением его атрибутивных признаков либо сравнения его наличного состояния с идеальным образцом; в ходе изучения массива информации об объекте с целью выяснения тенденций его развития и типологизации имеющихся проблем. Иными словами, желание усовершенствовать, изменить тот или иной фрагмент реальности может возникнуть у человека «изнутри», может быть инициировано извне и после некоторых раздумий и обсуждений им принято. Так или иначе в поле зрения субъектов образовательного процесса должен появиться *объект проектной деятельности* и проблема, связанная с его преобразованием. Их можно найти в природной среде, в педагогической действительности, в имеющемся опыте, в информационных сетях. Для этого необходимо выяснить:

1. что именно нас не устраивает в окружающем мире, в природной или социальной среде, в людях, наконец, в самих себе;
2. какие образовательные (педагогические, социальные, иные) возможности и ресурсы имеются в наличии для внесения желательных изменений;
3. каковы могут быть последствия вмешательства в существующее положение вещей.

Иными словами, необходима *всесторонняя диагностика социально-образовательной ситуации. Начальный импульс проектной деятельности возникает из постановки субъекта в исследовательско-поисковую позицию по отношению к той или иной области проектирования* (внешний мир, окружающая среда, внутренний мир, содержание образования и др.). Дело педагога — так или иначе задать или помочь определить эту область и эту позицию.

Задачей педагога становится создание стимула к тому, чтобы оглянуться вокруг, изучить ситуацию, увидеть противоречие, несовершенство действительности и захотеть преодолеть его собственным действием. Помочь сформулировать свой вопрос к окружающей жизни, ответ на который можно найти, действуя совместно с другими.

Формирование идеального представления, начинаясь с педагогического конструирования ситуации эмоционального переживания неудовлетворенности наличным состоянием объекта проектирования, переходит к оформлению *образа цели*, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков.

5.2.2 Проблематизация

Неотъемлемой частью проектной деятельности выступает процедура проблематизации, которую можно определить как *ценностное самоопределение в проблемном поле проекта*. Педагог должен помочь учащимся (студентам, слушателям, воспитанникам) не только увидеть в окружающей действительности некое противоречие, но найти и сформулировать на его основе *свою* проблему, которую было бы интересно решить. Для этого на основе стартовых представлений участниками проектной деятельности об объекте и предмете проектирования организуется всестороннее обсуждение ситуации (проблемы, состояния объекта). В ходе такого обсуждения формируется *общее поле проблем*. Продуктивной формой их сбора и накопления могут стать груп-

повое, коллективное обсуждение с использованием таких приемов, как мозговая атака, «жужжание пчелы», построение пирамиды проблем; «баскет-метода», контент-анализа методических, научных текстов. Процедура проблематизации предполагает также содержательно-смысловую «сортировку» полученных мнений, суждений, высказываний для последующей классификации (дифференциации, ранжирования). Итогом становится выделение **в** рамках выбранного объекта преобразования *предмета проектирования*, конкретизация того, что хотелось бы создать.

Таким образом, процедура проблематизации включает действия по *выявлению проблем, их формулировке, систематизации и иерархизации*.

5.2.3 Концептуализация

В совместной проектной деятельности особую роль играет процедура концептуализации, включающая мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования.

Концепция (лат. conceptio — понимание, система) — определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса, основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения.

В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности.

Важнейшей педагогической задачей при организации процедуры концептуализации является создание предпосылок для дальнейшего развития, оформления и правильной постановки целей. Цели, как предполагаемые идеальные результаты, должны быть

конкретны, реальны и направлены на разрешение противоречий (проблем), вызвавших необходимость проектирования и являющихся исходным моментом в рождении проектного замысла. На этом этапе представление о цели проектирования обогащается представлением о возможных конечных результатах проекта. Параллельно с прогнозированием результатов идет формирование критериев их оценки.

Критерий — в переводе с греческого «признак, на основании которого производится оценка чего-либо». Прогностически задавая характеристики проектируемого объекта, необходимо подумать, на основании чего можно будет их в итоге оценить. Выделенные основания и станут критериями. Они должны соответствовать выбранным целям и принципам проектной деятельности. Наличие, степень сформированности или отсутствие того или иного критерия на практике фиксируются с помощью определенных признаков (индикаторов). Их также определяют на этапе концептуализации.

После конкретизации целей разрабатывается *стратегия проектной деятельности*, определяющая общую направленность и характер достижения цели. В специальной литературе сформировалось понятие о восходящей и нисходящей стратегии проектирования. По-другому они могут быть обозначены как *движение от внешнего к внутреннему* (от видения целостного образа к проработке его конструктивных деталей) и *от внутреннего к внешнему* (соединение, увязка разрозненных компонентов воедино). Представляется, что вариантов развития проекта несколько больше. Среди них можно выделить:

- *линейный* (последовательные шаги к получению желаемого продукта на основании постоянной обратной связи);
- *зонтичный* (проектирование модели-инварианта, на основе которой с учетом локальной специфики «веером» выстраиваются варианты ее существования и применения);
- системный* (в соответствии с разработанным четким замыслом, планом, охватывающим и контролирующим изменения во всех

компонентах образовательной или социально-педагогической системы);

· *синергетический* («выращивание» продукта на основе улавливания тенденций развития, синтеза спонтанно поступающей информации с последующим ее упорядочиванием).

5.3 Выбор формата проекта

В педагогической литературе проекты классифицируются по самым разным основаниям:

- *по объектам*: природные, технические (научно-технические) социальные, «человеческие»;
- *по субъектам*: групповые, коллективные, сетевые;
- *по целевому назначению*: производственные, учебные, научно-исследовательские, акмеологические;
- *по территории охвата*: международные, федеральные, региональные, локальные;
- *по сферам, в которых осуществляются*: социально-педагогические, телекоммуникационные;
- *по предметной области*: исторические, экологические и др.;
- *по срокам исполнения*: долговременные, среднесрочные, краткосрочные;
- *по степени новизны*: рационализаторские, изобретательские, эвристические, новаторские (инновационные) и др.

Представляется, что подобное многообразие оснований, предлагаемых на теоретическом уровне, затрудняет педагогу-практику концептуальное оформление своего проектного замысла. Тем более что большинство из перечисленных признаков взаимопересекаются, образуя некое множество, слабо поддающееся упорядочению. В реальной практике целесообразней говорить не о выборе вида (типа) проекта, это, скорее, теоретическая задача, но о его форматировании. *Формат проекта* — своеобразный способ ограничения (нормирования) активности участников проектной деятельности через определение ее границ и масшта-

ба. Обоснованный выбор формата включает в себя определение времени, пространства, контекста проекта, круга его участников и других необходимых параметров. Их число может варьироваться в зависимости от педагогической ситуации и целей проектирования.

6.1 Программирование и планирование хода проекта

Первоначально сформулированные в ходе проектирования образ или цель требуют для их реализации дальнейшего представления в виде системы задач и перечня процедур. Они осуществляются в логике «проект — прогноз — план». Прогноз включает в себя формирование представления об изменении ситуации (объекта); характере перспектив развития тенденций, ликвидации белых пятен, перенос опыта в других условиях. Это дает возможность выстроить логику изменений (обоснование этапности, стадийности реализации проекта).

К этому моменту у каждого из участников проекта накапливается достаточный материал, чтобы *самоопределиться* в целях, задачах, объеме, видах, формах своего непосредственного вклада в совместную деятельность. Поэтому с помощью приемов *декомпозиции проблем и целей* можно представить предварительную картину будущего «ветвления» активности. В режиме групповых обсуждений и регламентированных дискуссий осуществляются следующие действия:

- теоретическое моделирование методов и средств решения поставленных задач, позволяющих при заданных исходных данных и условиях получить оптимальный результат;
- оценка условий реализации проекта по срокам с учетом необходимых ограничений и затрат;
- детальная разработка этапов решения конкретных задач проектирования;
- анализ вариантов решения проблемы, выбор наиболее приемлемых из них, исходя из конкретных условий проектирования

- систематизация и обобщение полученных результатов;
- объединение, насколько это можно, имеющихся вариантов решения;
- конструирование предполагаемого результата.

Далее проектная деятельность развивается на уровне составления программы (плана). *Программирование* предполагает создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного. *Планирование* связано с разработкой плана достижения поставленных целей и носит стратегический характер, поскольку в динамичном процессе проектирования систематически будет осуществляться его детализация. *Программа* — особый вид проекта, выполняющий в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования. В структуру программы входят сведения о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, а также об объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности в рамках проектирования. К числу наиболее распространенных в учреждениях образования типов программ относятся: образовательная программа; учебная программа; программа деятельности (руководителя, педагога, детского коллектива, подразделения, учреждения) на год; программа развития (подразделения, учреждения, объединения, коллектива) на год и более; программы деятельности по конкретным направлениям (программа работы с кадрами, программа исследовательской деятельности, воспитательной деятельности и т.д.).

Программы всех типов следует отличать от планов. Предназначение плана — упорядочить педагогическую деятельность, обеспечить выполнение таких требований к педагогическому процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов. *План* — это документ, дающий содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы. Независимо от типа и вида,

времени и содержания деятельности план выполняет следующие функции:

1. *направляющую*, которая определяет сферу деятельности: план отражает содержательные границы работы, указывает предмет, конкретные направления и виды педагогической деятельности;
2. *прогнозирующую*: хотя план и не призван детально излагать желаемый результат, но косвенно отражает замысел, представляет результаты через конкретные действия;
3. *координирующую, или организаторскую* (она может быть основной функцией плана): план, с одной стороны, отражает то, каким образом, какими средствами деятельность организуется и кто является ее субъектом и объектом, а с другой стороны, указывает порядок деятельности, ее взаимосвязь с другими видами, определяет место и время, т.е. содержит ответы на вопросы: кто, что, когда и где должен делать.
4. *контрольную* (фиксирующую выполнение задач): во-первых, сам педагог, пользуясь планом, может контролировать реализацию оставленных целей; во-вторых, по окончании работы легко проверить, насколько план соответствовал действительности. В этом смысле его качество в определенной мере свидетельствует о профессиональной компетентности педагога;
5. *репродуктивную* (воспроизводящую): через любой промежуток времени по плану можно восстановить содержание и объем выполненной работы.

Выделяют несколько типов планирования: стратегическое, структурно-содержательное и содержательно-организационное. *Структурно-содержательный план* представляет собой краткий перечень содержания, отражающий его объем, тематические блоки и порядок изложения (или реализации содержания), т.е. его структуру. В зависимости от содержания можно определить виды плана: *план письменной* (опубликованной) *работы* (сочинения, статьи, книги и т.д.) отражает структуру содержания произведения, порядок его изложения; *сценарный план* — краткое изложение содержания сценария по смысловым блокам;

учебный план (учреждения образования или структурного подразделения) — перечень учебных дисциплин, отражающий содержание образовательного процесса и выстроенный по тематическим блокам отдельно для каждой возрастной категории или ступени обучения; *учебно-тематический план* — перечень тем, выстроенный в логике постепенного усложнения, отражающий объем учебного курса и порядок изложения, преподавания содержания. Форма этих планов, как правило, произвольна и носит описательно-констатирующий характер.

Стратегическое планирование дает возможность сформулировать долгосрочные приоритеты, связанные с проектированием, и способствует целенаправленным изменениям действительности. Обычно ведущие цели стратегического плана определяются не только разработкой общего контура развития объекта на некоторый временной период, но и осмыслением и пересмотром главных направлений деятельности.

Организационное планирование обеспечивает комплексный подход к управлению ходом проекта. Цель организационного плана — обозначить способы решения определенной задачи в максимально короткий срок. На этом этапе необходимо показать, что решений может быть множество, следовательно, целесообразным становится сопоставление проектных предложений.

Организационный план определяет заранее намеченный объем содержания и систему действий для его реализации, предусматривающую порядок и сроки выполнения работ. Он отвечает на вопросы: что делать, кто делает, с кем во взаимосвязи, когда, где, в какой последовательности?

По разным параметрам можно выделить следующие виды организационного плана.

По охвату содержания (масштабу планируемой деятельности):

- комплексный (общий) план: планируется деятельность во всех ее направлениях и видах (план воспитательной работы, план работы педагога дополнительного образования с детским коллективом);

- тематический план: планируется одно направление или вид деятельности (план работы с родителями, план массовой деятельности в учреждении дополнительного образования);
- предметный (конкретный) план: планируется одно конкретное дело (план конференции, план занятия, план подготовки и проведения мероприятия и т.д.).

По продолжительности планируемого периода:

- долгосрочный (перспективный) план на длительный период времени (план работы учреждения на год, план профориентационной работы с учащимися старших классов на два года);
- этапный (периодический) план на среднюю перспективу: планируется определенный этап деятельности (план на четверть, полугодие);
- краткосрочный план на ближайшую перспективу (план работы на месяц, на неделю, на декаду);
- оперативный план конкретных ближайших действий (план дня).

6.2 Этап реализации проекта

В каждый момент проекта любой его участник должен четко представлять, что, зачем, в какой срок ему предстоит *сделать*, каковы могут быть предполагаемые Результаты. Какую роль эти результаты призваны сыграть в общей Концепции проекта. Особенность деятельности в проекте такова, что только при условии выполнения каждого из заданий и последующего «обмена» полученными результатами между участниками появляется возможность дальнейшего продвижения проекта.

Участник проекта должен представлять, где, у кого, в каких формах он может найти помощь и поддержку в случае затруднений в выполнении задания (решения вопроса). В одном варианте это будет учитель-предметник, в другом — тьютор, научный или технический консультант. В третьем — следует обратиться к информационно-поисковым базам или учебным материалам; в четвертом — понадобится помощь близких людей,

обладающих необходимым жизненным или профессиональным опытом.

За этапом реализации проекта следует рефлексивный этап, завершающий непосредственную работу по воплощению первоначального замысла. Действительно хороший проект, как правило, имеет еще и послепроектный этап, от наличия которого в значительной мере зависит будущее полученных проектных результатов.

6.3 Рефлексивный и послепроектный этапы

Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две основные процедуры, разные в технологическом, но в данном случае, сближающиеся в функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия.

Рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия — это не только знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексивные процессы связаны с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения.

Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу; при необходимости нужно внести коррективы, принять решение о локальном применении проектных материалов или их тиражировании с целью активного внедрения в практику. Оценка проекта проводится различными способами:

- на основе привлечения независимых экспертов;
- в ходе (само)оценки результатов проекта в соответствии с выбранными критериями;

· в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы осуществления;

· в ходе рефлексии по поводу проектирования как процесса, выстроенного по определенным правилам.

· прогнозирование способов удерживания позиции «активного созерцания» на период, необходимый для полноты рефлексивного акта;

· формирование психологической готовности принять любое, даже критическое мнение, полученное в ходе рефлексивной деятельности.

Таким образом, структура любого проекта включает в себя четыре этапа.

1. Предпроектный этап (его еще называют предварительным, или стартовым).

Процедуры внутри этапа: исследование (диагностика), проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. Собственно этап проектирования (реализации проекта).

Процедуры внутри этапа: уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза (оценка).

3. Рефлексивный этап.

Процедуры внутри этапа: рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта).

4. Послепроектный этап.

Процедуры внутри этапа: апробация, распространение (диссеминация) результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта (рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т.д.).

В педагогическом отношении одинаково важны все этапы (процедуры) проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только диагностически проявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, иницируются их коммуникативные, творческие способности. Успех проектировочной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными способами и приемами; «выращивание» за счет этого необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования. Задания по материалам лекции:

1. Ниже приведены *примеры формулировок тем учебных проектов, взятые из реальной практики:* «Шотландия», «Праздники», «История вычислительной техники», «История Рождества в России», «Наши увлечения», «Прогулка по Парижу», «Гармония моды», «Есть ли жизнь на Марсе?», «Музыка в нашей жизни», «Спорт в нашей жизни», «Русская усадьба», «Наш Пушкин», «Конечная остановка детства».

Как вам кажется, все ли они по смыслу лежат в проектном поле? Аргументируйте свой ответ.

2. Предложите программу исследования, которая могла бы быть использована на предпроектном этапе, где объектом проектной деятельности выступает система обучения.

Выделите в рамках выбранного объекта несколько возможных предметов для изучения. (При необходимости конкретизируйте объект.)

В программе укажите цель и задачи изучения объекта, методы и методики, которые могут быть использованы, способы накопления, обобщения и интерпретации информации.

Лекция № 7 Формы организации деятельности обучающихся в дополнительном образовании. ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

7.1 Учебные проекты

Современный учебный проект сочетает в себе образовательные возможности и исследования, и эксперимента. Для педагога основным содержанием учебного проектирования является *изменение учащегося* (новые знания, умения, навыки, отношения) *на основе проектной деятельности*. Для учащихся — самостоятельная реализация учебного проекта. Учебные проекты используются сегодня практически на всех ступенях непрерывного образования: школьного, вузовского, последипломного, неформального.

формат проекта в зависимости от целей и задач обучения задается по нескольким параметрам. По *месту* — школьный, внешкольный. По *масштабу субъекта*, непосредственно участвующего в проектной деятельности: индивидуальный, групповой, коллективный, корпоративный. По *времени*, которое может потребоваться для реализации проекта: краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный. По *территории распространения*: международный, внутришкольный, межвузовский, сетевой. По *содержанию* — предметный, межпредметный, междисциплинарный, интегративный. По *характеру приоритетной деятельности* — исследовательский, экспериментальный, поисковый, коммуникационный.

В учебном проектировании сфера приложения преобразовательной активности учащихся контекстно задана предметной областью (отдельным предметом) или учебной проблемой, носящей межпредметный характер. Так, на уроках английского языка можно осуществить исторический, литературный, географический, языковой проекты. А можно в рамках темы «Путешествие» или «Приключение» одновременно затронуть такие об-

ласти знания, как история, география, экономика, право, культура, экология.

Современная организация учебных проектов, по сути, предполагает ту же логику.

1. Тема учебного проекта может быть инициирована самими школьниками (студентами) на основе изучения действительности.

Педагог призван помочь в оптимальном подборе и использовании диагностического инструментария в зависимости от возраста, уровня образования, опыта участников проекта.

Непосредственному включению учащихся в учебный проект предшествует серьезная предпроектная работа учителя, которому предстоит провести поиск подходящей для проектного задания темы в предметном (межпредметном) пространстве. Поле этого поиска для педагога, как правило, ограничено рамками учебного раздела, темы или курса. Тема рождается из ключевых проблемных вопросов, на которые, по мнению преподавателя, учащиеся должны найти ответ, чтобы освоить тот или иной фрагмент (раздел) предметного содержания. Кроме того, учителю следует оценить, каков *педагогический потенциал* задуманного учебного проекта. То есть какие педагогические цели могут быть достигнуты в результате его реализации, какие решены задачи, какой предметный и личностный продукт получен.

2. Тема проекта предлагается учащимся в самой общей формулировке. Назначаются сроки работы над темой. После этого каждому предстоит найти в ее границах свою проблему, свой вопрос.

3. Для организации последующей работы обычно формируются творческие группы (или мини-группы по 2 — 3 человека), что не исключает возможности выполнения в рамках проекта индивидуальных заданий.

4. После этого начинается непосредственная самостоятельная работа над реализацией проекта, в которой сочетается индивидуальная и групповая деятельность. Эта работа может проходить в рамках учебных занятий в соответствии со временем,

предназначенным для изучения темы, а также во внеурочное время (скажем, если речь идет о проведении полевого исследования, опроса, посещения музея или библиотеки).

Учителю необходимо предусмотреть формы работы, в рамках которых учащиеся смогут обмениваться друг с другом и с педагогами полученными впечатлениями, промежуточными результатами, тем самым получая обратную связь для коррекции своей деятельности. Это могут быть проблемные семинары, дискуссии в группах, лабораторные работы, различные виды имитационного моделирования, использование возможностей электронной почты.

5. Обобщение самостоятельно подготовленных в ходе проектной активности материалов позволяет получить в итоге некий интегративный продукт в форме творческого отчета, тематического выпуска газеты, коллективного научного доклада, компьютерной презентации, веб-сайта, инсталляции

6. Обязательным процедурным моментом, завершающим учебный проект, является итоговая рефлексия, помогающая оценить, что из задуманного в проекте удалось, а что нет.

7.2 Социально-педагогические проекты

Под *социально-педагогическим проектированием* понимается возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств. Каждый социально-педагогический проект имеет свою общественную миссию (назначение). Он рождается на основе социального прогнозирования и предвидения, ориентированного на изменение окружающей социальной среды (социальных условий) и требующего самоопределения участников проекта относительно качества этой среды. Его целью становится инициирование с помощью педагогически организованных действий процесса, способного привести к позитивным изменениям в социальной среде. Специфический контекст социально-педагогического проекта формируют *отношения социального партнерства*. Под социальным

партнерством в данном случае понимается добровольное и равноправное взаимодействие в проектной деятельности различных общественных и государственных сил, людей разных возрастов и социального статуса.

Педагогический потенциал данного вида проектов направлен на социализацию его участников, их осознанную адаптацию к существующим условиям; на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством, улучшая его по мере своих сил и тем самым решая свои проблемы. По мере развития социально-педагогического проекта часто рождаются новые виды субъектов и инновационные формы социальной активности, что может служить показателем демократизации. Презентация хода и результатов проектной деятельности в рамках проекта, выходящего за пределы только образовательного пространства, может носить более широкий характер. Здесь уместно привлечение средств массовой информации и различного вида социальных и компьютерных сетевых связей.

Типичными примерами социально-педагогического проектирования служат проекты, которые иницируются детскими и молодежными клубами и центрами по месту жительства, общественными организациями и объединениями. Их продуктами становятся программы деятельности детских объединений, проекты новых направлений работы школы и внешкольных организаций, проекты клубной работы, сценарии массовых дел и общественных акций.

7.3 Проекты личностного становления

Многочисленные исторические примеры создания «новой породы людей» в учебных заведениях нового типа (навигационные школы Петра I, Академия М. В. Ломоносова, Смольный университет, Царскосельский лицей), по сути, представляли разновидность педагогического проектирования, предшествующую осознанному развитию данного вида активности. В этом случае педагогами обеспечивалась направленность проектировочных усилий

на внутренний мир личности, на получение социумом требуемых характеристик и свойств человека.

Механизмы проектирования оказались продуктивными и в сфере воспитания. Феномен коллективного воспитания, развивавшийся в российской педагогике в 20 — 30-е гг. XX в. параллельно с идеями проектирования, фактически явился переносом этих идей на целенаправленное преобразование личности в контексте коллектива. Метод перспективных линий с выстраиванием ближней, средней и дальней перспектив вполне можно рассценивать в качестве одной из форм проектирования развития коллектива как совокупного субъекта. Этапы его последовательного развития соотносятся с качественной динамикой системы педагогических требований и функционально-ролевых межличностных отношений.

Педагогическое понятие «завтрашней радости», использованное А. С. Макаренко, выполняло в его системе воспитания функцию образа потребного будущего, совместно выработанного на уровне коллективного сознания. Педагогика параллельного действия, успешно апробированная в опыте А. С. Макаренко и его последователей, продемонстрировала огромный воспитывающий потенциал системы ответственной зависимости, обеспечивающей параллельное развитие субъектов разного уровня (коллектив, микрогруппы, индивиды) в русле единой общественно значимой цели. В последующие периоды механизмы коллективного воспитания широко использовались в опыте В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова, носителей коммунарской методики, развиваясь в сторону гуманизации: от системы ответственной зависимости к отношениям заботы и гуманности. Ряд современных исследователей относят методику коллективных творческих дел (КТД) непосредственно к разряду проектной деятельности. Действительно, каждое КТД практически превращается в педагогический проект со всеми необходимыми признаками: поиском области приложения коллективных сил; коллективным планированием; совместным творчеством, сопровождающимся ветвящейся активностью участников, особым типом отношений;

получением специфического продукта; рефлексией по поводу совместной деятельности и ее результата.

7.4 Сетевые проекты

Под *сетевым проектом* в международной практике понимается любой проект, организованный в рамках того или иного сетевого сообщества. Он может осуществляться в безмашинном (социальном) варианте или с помощью компьютерных сетей. Возможно также сочетание непосредственного общения (очных сессий) с использованием в промежутках телекоммуникационных связей. Проектную деятельность в сети характеризует сочетание скоординированности совместных действий и их неформального характера. Возможность свободного входа и выхода, гибкость, демократичность (равенство прав и обязанностей всех участников независимо от возраста, статуса и степени «продвинутости»), диалоговость, толерантность.

В сетевом режиме все большую популярность приобретают *телекоммуникационные образовательные проекты*. В последние годы издано довольно много учебно-методической литературы (см. список), где подробно освещены методологические и организационно-методические аспекты работы педагога в режиме телекоммуникационных проектов, в том числе в части, касающейся их технического обеспечения. Основу телекоммуникационного проекта составляет совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата (Е. С. Полат). По словам инициаторов и организаторов работы в режиме телекоммуникационных проектов основной целью обучения в них становится развитие самообразовательной активности, которая направлена на освоение нового опыта в условиях сетевого взаимодействия.

Общие требования к такому проекту:

- возможность совместного обсуждения решения общих проблем в реальных условиях;
- использование различных форм информационного поиска;
- активная работа в телекоммуникационных сетях, требующая систематизации и четкости мысли, выражаемой в письменном виде;
- обмен текстовой, цифровой, графической информацией в режиме анализа и синтеза идей;
- возможность сбора и сопоставления данных по регионам (на уровне поиска общих тенденций, организации сравнительного исследования явлений, процессов, проблем, вариантов их решений);
- возможность многократного использования текстовой информации;
- регламентированные сроки ответов;
- встроенность тематики проектной деятельности в общий контекст воспитания и обучения.

7.5 Международные проекты

Пространственная специфика международной проектной деятельности заключается в том, что она осуществляется на территории разных государств и регионов, в сетевом пространстве, пространстве межкультурного и межнационального общения. Практика показала, что международные проекты являются эффективным средством интернационализации образовательного пространства. Проектирование осуществляется на основе совместного опыта преобразования педагогической деятельности в условиях демократизации, гуманизации, гуманитаризации, децентрализации управления образованием, развития форм социального партнерства, инновационного менеджмента. Можно зафиксировать несколько уровней развития опыта международной проектной деятельности:

- уровень локальных международных контактов или период первоначального накопления опыта совместной деятельности по

отдельным, интересующим организации-партнеров, направлениям деятельности и проблемам;

- уровень научно-педагогической кооперации, основанной на социальном партнерстве и достаточно развитой организационной культуре проекта;

- международное стратегическое партнерство, основанное на долгосрочных программах совместной деятельности.

Таким образом, логика развития проектной деятельности в международном контексте связана с движением:

- от предметно-тематических к междисциплинарным проектам;

- от билингвальных к мультилингвальным, кросскультурным, многонациональным сетевым проектам;

от учебной к исследовательской и научно-образовательной тематике;

- от поисков разовой грантовой поддержки до построения путей долгосрочного программного сотрудничества на основе специальных соглашений, заключаемых на уровне ведущих учреждений и органов управления.

Составной частью некоторых проектов становится подготовка билингвальных словарей или справочников, позволяющих сравнить понятийную систему педагогов разных стран, связанную с разрабатываемой проблемой.

Задание по материалам лекции:

1. Современная образовательная практика сделала привычным такое понятие, как участие образовательного учреждения, творческой группы педагогов в конкурсных проектах. Им предшествует подача конкурсной заявки, которая должна продемонстрировать социальную значимость и необходимость того или иного проекта. Найдите с помощью Интернет-поиска форму заявки на получение грантовой поддержки в любом из зарубежных фондов. Попробуйте заполнить ее, учитывая информацию, полученную из прочитанной главы.

6. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО РАБОТЕ С УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПОСЛЕ ЛЕКЦИИ

Работу с учебной литературой после лекции целесообразно начать с изучения общих работ по теме, а также учебников и учебных пособий, рекомендованных лектором. Далее следует перейти к анализу монографий и статей, рассматривающих отдельные аспекты проблем, изучаемых в рамках курса, а также официальных материалов и неопубликованных документов (научно-исследовательские работы, диссертации), в которых могут содержаться основные вопросы изучаемой проблемы.

Работу с источниками надо начинать с ознакомительного чтения, т.е. просмотреть текст, выделяя карандашом его структурные единицы. При ознакомительном чтении закладками отмечаются те страницы, которые требуют более внимательного изучения.

В зависимости от результатов ознакомительного чтения выбирается дальнейший способ работы с источником. Если для разрешения поставленной задачи требуется изучение некоторых фрагментов текста, то используется метод выборочного чтения. Если в книге нет подробного оглавления, следует обратить внимание ученика на предметные и именные указатели.

Избранные фрагменты или весь текст (если он целиком имеет отношение к теме) требуют вдумчивого, неторопливого чтения с «мысленной проработкой» материала. Такое чтение предполагает выделение: 1) главного в тексте; 2) основных аргументов; 3) выводов. Особое внимание следует обратить на то, вытекает ли тезис из аргументов или нет.

Необходимо также проанализировать, какие из утверждений автора носят проблематичный, гипотетический характер.

Умение работать с текстом приходит постепенно. Наилучший способ научиться выделять главное в тексте, определять проблематичный характер утверждений, давать оценку

авторской позиции – это сравнительное чтение, в ходе которого происходит знакомство с различными мнениями по одному и тому же вопросу, сравнивается весомость и доказательность аргументов сторон и делается вывод о наибольшей убедительности той или иной позиции.

Если в учебной литературе встречаются разные точки зрения по тому или иному вопросу из-за сложности прошедших событий и правовых явлений, нельзя их отвергать, не разобравшись. При наличии расхождений между авторами необходимо найти рациональное зерно у каждого из них, что позволит глубже усвоить предмет изучения и более критично оценивать изучаемые вопросы. Знакомясь с особыми позициями авторов, нужно определять их схожие суждения, аргументы, выводы, а затем сравнивать их между собой и применять из них ту, которая более убедительна.

Следующим этапом работы с учебными источниками является создание конспектов, фиксирующих основные тезисы и аргументы. Можно делать записи на отдельных листах, которые потом легко систематизировать по конкретным темам изучаемого курса. Другой способ – это ведение тематических тетрадей-конспектов по одной какой-либо теме. Большие специальные работы монографического характера целесообразно конспектировать в отдельных тетрадях. Здесь важно вспомнить, что конспекты пишутся на одной стороне листа, с полями и достаточным для исправления и ремарок межстрочным расстоянием (эти правила соблюдаются для удобства редактирования). Если в конспектах приводятся цитаты, то непременно должно быть дано указание на источник (автор, название, выходные данные, № страницы). Впоследствии эта информация может быть использована при написании текста реферата или другого задания.

Таким образом, при работе с источниками и учебной литературой важно уметь:

- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

- обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное и прочитанное;
- фиксировать основное содержание сообщений; формулировать, устно и письменно, основную идею сообщения; составлять план, формулировать тезисы;
- готовить и презентовать развернутые сообщения типа доклада;
- работать в разных режимах (индивидуально, в паре, в группе), взаимодействуя друг с другом;
- пользоваться реферативными и справочными материалами;
- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать свои действия;
- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к преподавателю, другим студентам;
- пользоваться различными словарями, опорами в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.);
- использовать при говорении и письме синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования и др.;
- повторять или перефразировать реплику собеседника в подтверждении понимания его высказывания или вопроса;
- обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.)

7. СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ»

1. Брутова, М.А Педагогика дополнительного образования : учебное пособие / М.А. Брутова; Федеральное государственное

- автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Министерство образования и науки Российской Федерации. - Архангельск: САФУ, 2014. - 218 с. - Режим доступа: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=436289&sr=1
2. Золотарева, А. В. Современные проблемы дополнительного образования детей : учебное пособие / А. В. Золотарева; Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского". - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 410 с. - (Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей). - ISBN 978-5-00089-005-9.
3. Василевская, Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне : методическое пособие / Е.В.Василевская. – Москва : АПКиППРО, 2005. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5629>
4. Золотарева, А.В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей / А.В. Золотарева и др. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. — 111 с. — (Университеты России). — ISBN 978-5-534-00546-2. Режим доступа: <https://biblio-online.ru/book/7EEA166A-F93D-4D2F-ABA8-2E53E2EEFC78>
5. Концептуальные и организационные основы дополнительного образования детей : учебное пособие / А. В. Золотарева [и др.] ; [под ред. А. В. Золотаревой] ; Министерство образования и науки РФ ; ФГБОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского". - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. - 419 с. - (Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей). - ISBN 978-5-87555-998-3 : 460-00.