

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

И. В. Домбровская

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 25 апреля 2017 г.

Аннотация: в статье рассматривается теоретический и практический потенциал метода проекта в практике обучения профессиональному английскому языку. Выделяются ограничения, связанные с его реализацией. Затрагиваются такие частные вопросы, как несовершенство системы оценивания результатов проектной деятельности, сложность формализации и интеграции проектной деятельности в структуру существующих рабочих программ. Приводится пример формы организации проектной деятельности, реализованной автором, и отзывы студентов об участии в проектной работе.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проекта, профессиональный английский, деловая игра.

Abstract: the article looks into both theoretical and practical potential of the method of project while teaching English for professional communication. Such issues as imperfection of the assessment system, complications connected with the method's framing and incorporating into curriculum are touched upon. The sample of the project implemented by the author is given as well as the participants' self-reflection on the activity in focus.

Key words: project work, method of project, English for professional purposes, role play.

Унция действий стоит тонны теории

Friedrich Engels

Знания можно получить, а опыт можно только заработать

Joy Gumz

Приведенные выше цитаты, как представляется, могут быть в полной мере отнесены к методу проекта, который предполагает активное *действие* участников и, помимо готового продукта как объективного (но не единственного!) результата, получение *опыта* (в его широком смысле).

Важнейшей сущностной характеристикой метода проекта является его способность вовлекать в процесс эмоциональную, этическую, эстетическую сферы личности участников, которые зачастую остаются вне фокуса внимания. В связи с этим представляется уместным привести развернутую цитату из статьи В. С. Грехнёва «Чувственное и рациональное в развитии образования»: «...Необходимым условием решения современных проблем обучения и воспитания может стать стратегия оптимального выстраивания гармонического соотношения чувственного и рационального подходов в организации и ведении процессов образования. Ведь всякий образовательный процесс есть неразрывное единство чувственного и рационального, поскольку подготовка человека к жизни в обществе необходимо включает в себя как приобретение им разносторонних и глубоких знаний, умений, навыков, так и определен-

ное личное отношение (чувство, поведение) его к миру, другим людям и самому себе... Естественно, это не означает, что образовательный процесс полностью уходит от эмпирии, опытного построения содержания образования. Однако опытное (чувственное) здесь как бы занимает подчиненное место. В такой стратегии образования акцент делается исключительно на формировании интеллекта человека, развитии его способности целостно охватить и интерпретировать большой объем информации. ... Опора преподавания на чувственное... – это стремление приобщить студента к культурным ценностям. Это способ позволить ему пережить, прочувствовать учебный материал в связи с непосредственными обстоятельствами и условиями развития жизни... Такая образовательная стратегия дает возможность студенту познавать любой учебный предмет, идя к нему из себя, из внутренних своих потребностей и интересов, и на этой основе видеть и определять смысл своей не только профессиональной, но и общественной жизнедеятельности... Всего этого можно достигнуть, если образование дает не только знания, но и помогает человеку стать субъектом культуры, учит жизнотворчеству, формирует личностный смысл, т. е. гармонически сочетает чувственное и рациональное в своих подходах» [1].

Разделяя точку зрения В. С. Грехнёва и тех авторов, которые ратуют за интеграцию рационального и чувственного подходов в образовании, мы считаем, что технология проектирования в полной мере может способствовать такой интеграции. Проект есть суть развитие, собой стимулирующий развитие. Полигон проектной деятельности в определенном смысле – пространство свободы, в котором не может быть места конформности мышления и поведения, поскольку проект не предполагает наличие образца, «правильного» ответа или «неправильного» результата. Этот результат – всегда интрига, причем сам процесс и «побочный» результат нередко не менее важны, чем основной – готовый продукт.

Авторы, рассматривающие метод проекта как особую форму организации учебного процесса, отмечают целый ряд его существенных качеств. Так, Н. И. Запрудский считает, что «проектное обучение – это качественно иная образовательная практика; выделить метод проектов из других методов можно, обнаружив отличительные черты этой образовательной технологии. Мы имеем дело с проектным обучением, если:

- учитель ориентируется не только на получение учащимися предметных знаний, но и на развитие их мыслительных, творческих и коммуникативных способностей;
- учащиеся приняли тему проекта как лично значимую проблему, сами планируют ход и прогнозируют результаты работы;
- участники проекта сами организуют и осуществляют поисковую деятельность, сами отбирают необходимые средства для осуществления проекта» [2, с. 154].

А. В. Хуторской отмечает: «Основная ценность проектной системы обучения состоит в том, что она ориентирует учеников на создание образовательного продукта, а не на простое изучение определенной темы. Школьники индивидуально или по группам за определенное время выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему. Их задача – получить новый продукт, решить научную, техническую или иную проблему» [3, с. 338–339].

В. В. Гузев определяет метод проектов как технологию четвертого поколения. В плане применяемых форм ее (технологию) отличает большой удельный вес интерактивных режимов, а также самостоятельной деятельности ..., что расширяет зону неопределенности. Это увеличивает творческий потенциал, гуманитарную составляющую технологии, так как основное отличие гуманитарных систем – наличие вероятностных моделей, оперирование неопределенностями и существование в их среде» [4, с. 204–205].

В своей статье Дэвид Жак отмечает, что работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, поскольку позволяет студенту приобретать знания, которые невозможно получить с использованием традиционных методов обучения. Это становится возможным, потому что студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу [5].

Современный анализ метода проектов не может обойти концепцию «высших компетентностей» Дж. Равена и его анализ передовой педагогической практики. По Дж. Равену, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Равен говорит о так называемых «высших компетентностях», которые – вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, – предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т. п. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т. е. при условии глубокой личностной заинтересованности человека в данном виде деятельности» [6, с. 6].

Об эффективности метода проектов применительно к обучению английскому языку говорят многие отечественные авторы [7–11].

Однако при всей состоятельности метод проекта имеет целый ряд более или менее существенных **ограничений**, которые мы приведем ниже и сопроводим короткими комментариями:

- лучше всего метод проекта подходит для организации внеаудиторной работы студентов, что с трудом вписывается в насыщенный график как педагогов, так и студентов;
- осуществление проектной деятельности на регулярной основе весьма проблематично, так как пропадает эффект новизны и наступает так называемая «усталость» или «выгорание», поскольку это серьезный обоядный труд преподавателя и участников;
- для ряда проектов требуется определенное техническое оснащение аудиторий, что пока является проблемой для многих вузов;
- требуется высокая квалификация руководителя/куратора в тех случаях, когда речь идет о междисциплинарных проектах;
- недостаточная методическая поддержка: к настоящему времени опубликовано не так много разработок учебных занятий с применением технологии проектного обучения;

- невысокий уровень коммуникативных способностей обучающихся;
- оценивание.

Большая часть этих ограничений не является непреодолимой. Остановимся на наиболее существенных. Прежде всего, важно определить место метода проектов в системе других методов обучения. На этот вопрос применительно к школьной системе ищет ответ Дж. Равен: «Несомненно, метод проектов весьма эффективен с точки зрения формирования у учащихся того набора компетентностей, которые необходимы для успеха их будущих профессиональных занятий. Тем не менее этот метод скорее является формой организации внеучебной деятельности...» [6, с. 9]. В настоящее время ФГОСы по многим направлениям подготовки предписывают реализацию проектной деятельности, однако зачастую она не находит реального воплощения в Рабочих программах дисциплин, а реализуется лишь во внеаудиторной деятельности.

Следующая проблема – оценивание результатов проектной деятельности. Процесс и результат проекта трудно поддаются формализации. Анализ литературы подтверждает этот тезис. Разные авторы (педагоги-практики и исследователи) концентрируются на отдельных аспектах данной технологии, определяя наиболее существенные для каждого отдельного вида проекта. Таким образом, не представляется возможным говорить об универсальной системе критериев оценивания. Нередко оценочная шкала может страдать перегруженностью. Однако существует ряд опор, позволяющих, по крайней мере, сосредоточиться на наиболее существенных аспектах и на некоторых «универсальных» параметрах проекта, хотя и они могут страдать некоторой субъективностью. Рассмотрению вопросов оценивания результатов проектной деятельности посвящен целый ряд работ [12–14].

Исследование проблемы оценивания позволило иначе взглянуть на саму проектную деятельность: «...Важность работы над проблемой оценивания оказалась значительней, чем ожидалось первоначально. Она позволила всем участникам исследования прояснить свои представления о природе качеств, которые должны быть сформированы, и, соответственно, прийти к пониманию того, как именно это можно делать... Модель оценки компетентностей высокого уровня не может быть свободной от ценностных установок. Напротив, подобные установки должны составлять ее основу. ...Попытки оценивать компетентности человека при осуществлении деятельности высокого уровня лишены смысла, если эта деятельность неинтересна самому человеку. Обозначение интересов человека делает возможным определение – методом наблюдений и анализа – конкретных действий, необходимых для эффективного вы-

полнения этих задач. Решает ли учащийся эти задачи путем анализа или концептуализации? Обращается ли к другим за помощью? Проявляет ли он личную заинтересованность? Не пасует ли перед трудностями? Все эти и другие компетентности вносят вклад – как в сумме, так и в отдельности – в успешный процесс обучения. Таким образом, необходимая нам модель должна иметь ценностные установки и не может быть свободна от них, что, прежде всего, предполагает определение ряда необходимых компетентностей индивида. Исходя из этого, невозможным представляется определить эти качества, используя объективистскую, свободную от ценностных установок, внутренне последовательную модель» [6, с. 112–113].

Д. Жак предлагает применять *самооценку* и *оценку, даваемую сокурсниками*: «Самооценка подразумевает, что студент берет на себя ответственность за составление требований и критериев, предъявляемых к учебе, а затем решает, насколько его работа им соответствует. Нет необходимости упоминать, что преподаватель не участвует в этом процессе. С ним можно лишь обсудить требования и стандарты. Убедительным преимуществом самоконтроля является то, что студент освобождается от авторитаризма преподавателя и может высказывать собственные критические суждения. Это также означает, что студенты учатся работать самостоятельно и применяют эти требования к своей деятельности охотнее, нежели это приходится делать, подчиняясь преподавателю... Групповые проекты представляют собой довольно сложную задачу для оценивания, так как нужно разграничить индивидуальный вклад и коллективные усилия. Слабость индивидуальной работы может быть замаскирована работой других, и общая оценка может необъективно отражать вклад в проект каждого из членов группы. Для разрешения этой острой проблемы были сделаны различные предложения:

- 1) обеспечить каждого студента конкретным заданием, которое будет оцениваться отдельно;
- 2) присудить группе общий балл, который они сами разделят между собой, делая это с учетом вклада каждого в работу над проектом;
- 3) совместить оценку, полученную от группы, с той, что поставил руководитель.

В случае, когда студенты несут ответственность за распределение оценок в группах (либо индивидуально), необходимо, чтобы уже на ранних стадиях были разработаны критерии такой оценки. Когда студент принимает участие в отборе критериев оценки, то, вероятнее, что в процессе работы над своим проектом он обращает на это больше внимания [5, с. 131].

Еще одна «проблема внутри проблемы» – это то, что существует как видимый и материализованный

результат деятельности, так и параллельный – уровень внутреннего личностного роста, который невозможно измерить в принципе, но ради которого и реализуется проектная деятельность.

Как представляется, важна не максимальная формализация оценки (хотя это, безусловно, существенно), а, скорее, концентрация на личной самооценке участников проекта. Неслучайно при обращении к описанию технологии конкретного проекта и его результатов авторы неизменно приводят цитаты из анкет самоанализа его участников, концентрируясь на их высказываниях как относительно процесса выполнения проекта, так и его результата [5].

В своей практике в процессе профессиональной иноязычной подготовки студентов мы активно используем различные типы проектов с целью формирования ценностных ориентаций студентов. Описание реализованных нами проектов представлено в статье [15].

При оценивании таких сложных смешанных (междисциплинарных) проектов неизбежно сталкиваются две ипостаси деятельности: творчество *VS* «узкие», собственно иноязычные коммуникативные умения, которые, казалось бы, и должны быть в фокусе внимания преподавателя иностранного языка. Однако, рассматривая проектную деятельность как более глубокую и многомерную реальность, мы концентрировались не столько на «материальной» природе формируемых компетенций, сколько на более «тонких», сложно поддающихся непосредственному наблюдению личностных проявлениях. Такого рода деятельность апеллирует к творчеству, воображению, чувствам, способствует развитию личности.

Следуя сложившейся традиции в части формы представления результатов проектной деятельности, приведем некоторые цитаты участников проекта в формате деловой игры “United Nations Security Council Model”, взятые из их заметок, опубликованных по итогам инициированного нами проекта (представлены в Приложении к газете Воронежского госуниверситета на английском языке “Never Before”) [16]. По сути, эти высказывания являются результатом саморефлексии студентов.

Recently, our English teacher has offered us an interesting idea – to organize a professional role play – United Nations Security Council model. This idea aroused our enthusiasm and together we organized this event.

Undoubtedly, it was an unforgettable and exciting experience, since we tried to reproduce the real situation by imagining ourselves Security Council members.

Being engaged in considerable deliberations, we practically forgot that we were merely students, not politicians.

We strived to view the situation without preconceptions. And though it was sometimes hard to reconcile divergent interests, finally we managed to do it.

On the whole, I believe that such a practical experience helps to perceive world political developments and, assuredly, provides an opportunity to practice students' language abilities.

I see it pointless in studying something without pure interest. I recognize the importance of a successful career path but I cannot imagine myself doing something that I do not enjoy.

It is quite the same with UN Security Council Model for me. I got extremely interested in the UN system which turned out to be a unique, invaluable experience in public speaking, presenting, debating, compromise finding and academic writing skills. Every aspect of my participation was unusual and the topic itself was controversial and definitely worth discussing.

This simulation made me understand that my efforts do pay back and that my goals are not just dreams. With our resolution adopted, it's quite strange for me to hear breaking news about atrocities committed in the Middle East – I have not yet become accustomed to the fact that it was a game, not a real life.

The UN Model has impressed me greatly and has proved to be a challenging and useful activity, which broadens one's mind and inspires the desire to resolve the problem and to find a compromise.

Not only can the participants of such simulations practice English, but show and develop their potentials and master their skills gained at university. The UN Model has been a perfect opportunity for us to understand, what the work of politicians and diplomats is to realize how crucially important diplomatic endeavor is. Team spirit and desire to alleviate the crisis have made our cooperation fruitful, have given birth to new initiatives and despite many contradictions we managed to adopt a resolution, which from my point of view contains fresh ideas and effective measures.

For me it was definitely an exhilarating experience and I would not miss out a chance to take part in a similar activity.

I was very impressed by the Model UN, because for me it was a very interesting and valuable experience. What is more, it gave us a great chance to practice both diplomatic skills and effective public speaking, to advance vocabulary and to learn the procedure rules of such meetings. Remarkably, an opportunity to express the position and interests on behalf of a particular country was given as well as a chance to influence a decision-making process and propose the mechanism of settling the conflict.

Having hidden ourselves behind the masks of those formidable, pulling the strings veto-wielding members or those showing little reference to others' interests, we were playing a scene from a nicely orchestrated Security Council Model.

With an exceptionally thrilling and exhilarating experience gained, we appeared one step further to our language and professional competence coup, however rough the path to success was.

Проведенный анализ показывает, что студенты, принявшие участие в рассматриваемом междисциплинарном проекте, отмечают:

- получение нового опыта;
- указывают на наличие интереса (внутренняя мотивация);
- развитие профессиональных навыков (как широких, так и более узких);
- включенность в игру (как модель реальности);
- творчество (о котором не говорится прямо, но об этом читается «между строк»);
- взаимодействие, ведущее к поиску компромисса;
- совершенствование собственно языковых навыков.

Метод проектов, по сути, предполагает, с одной стороны, использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для обучаемого, а с другой – ориентирует на целостную разработку проблемы с учетом различных факторов и условий ее решения.

Е. С. Полат отмечает, что метод проектов нашел широкое применение потому, что он «позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи» [17]. Этот метод направлен на то, чтобы «предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей» [17]. Именно это характеризует описанный нами проект. Язык выступал в качестве *инструмента* для решения поставленной профессионально-значимой проблемы.

В заключение повторим, что, несмотря на наличие ряда ограничений, метод проектов как технология обладает высоким обучающим и, шире, личностно-формирующим и развивающим потенциалом. Он пригоден для построения индивидуальных образовательных траекторий, внесения разнообразия в доми-

нирующую классно-урочную систему, является дополнительным контрибутором в формирование компетенций высшего порядка, способствует интегрированию чувственного подхода в современную систему образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грехнёв В. С. Чувственное и рациональное в развитии образования / В. С. Грехнёв. – Режим доступа: <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/04310.htm>
2. Запрудский Н. И. Проектное обучение / Н. И. Запрудский // Современные школьные технологии. – Минск : АПО и Сэр-Вит, 2003. – С. 144–182.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).
4. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – С. 194–207. – (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
5. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. рефератов по дидактике высшей школы / БЕУ Центр проблем развития образования. – Минск : ПроPILEI, 2001. – С. 121–140.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Ахраменко Е. В. Проект на уроке английского языка / Е. В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 404–406.
8. Кочетунова Н. А. Метод проектов в обучении иностранному языку / Н. А. Кочетунова // Материалы Региональной научно-практической конференции «Английский язык в системе Школа – Вуз». – Новосибирск, 2003. – С. 52–59.
9. Пикеева Е. Н. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. Н. Пикеева // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 534–536.
10. Рындина Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. – 2013. – № 9 (56). – С. 467–469.
11. Фатеева И. А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании / И. А. Фатеева, Т. Н. Канатникова // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 376–378.
12. Brown S. Self and Peer Assessment / S. Brown, P. Dove. – SCED Paper 63, SCED. – Birmingham, 1991.
13. Boud D. Implementing Student Self-Assessment / D. Boud. – Higher Education Research & Development Society of Australasia Green Guide. – 1986. – № 5.
14. Gibbs G., Habeshaw S. & Habeshaw T. 1986, 53 Interesting Ways of Assessing your Students, TES Publication, Bristol FEU, 1984, Profiling, Further Education Unit, London.

15. Кузьмина Л. Г. Формирование ценностных ориентаций студентов в процессе их иноязычной подготовки / Л. Г. Кузьмина, И. В. Домбровская // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1. – С. 123–127.

*Воронежский государственный университет
Домбровская И. В., кандидат филологических наук,
доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики*

*E-mail: dombrinna@mail.ru
Тел.: 8-910-343-77-09*

16. Приложение к газете Воронежского государственного университета “Never before” № 21 (24–76), май 2009.

17. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат. – Режим доступа: <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

*Voronezh State University
Dombrovskaya I. V., Candidate of Philology, Associate
Professor of the Theoretical and Applied Linguistics Department*

*E-mail: dombrinna@mail.ru
Tel.: 8-910-343-77-09*