

УДК 159.9.01

В.Б. Хозиев

**Проектная форма обучения и личностное развитие учащихся:
этапы концептуального продвижения**

Аннотация:

В статье представлены основные положения проектной формы обучения, как они апробировались и реализовывались в выстраиваемой автором практике образования за последние 30 лет.

Ключевые слова: проектная форма обучения, опосредствование, образовательные инновации, развитие личности учащегося

Об авторе: Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, Государственный университет «Дубна», заведующий кафедрой клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: v_hoziev@mail.ru

Иногда для понимания смысла статьи неплохо охарактеризовать эмоциональный тон автора, с которым он эту статью «кропал». И это – горечь и досада. Я вспоминаю свои студенческие годы, мне посчастливилось работать лаборантом на кафедре возрастной психологии МГУ. На заседаниях кафедры часто присутствовали финские коллеги – профессора, доценты, стажеры – из университетов Турку и Тампере. После обсуждений, особенно «суровых», диссертаций, статей, результатов исследований эти коллеги всегда в дальнейшей беседе за чаем поддерживали критикуемых авторов, непременно подчеркивая, что вы такие умные, работающие, молодцы, такие креативные, мы у вас учимся, мы за вами следуем, у вас все будет отлично. Это было в 80-90-е годы прошлого столетия. И вот сегодня мы наблюдаем следующее. К примеру, рассмотрим книгу американского учителя, который два года отработал в финской школе [21]. В подзаголовке ее названия прямо сказано: *Как устроены лучшие школы в мире*. И это не похвала или демонстрация гордости, это просто констатация. Элементарный сравнительный анализ, проведенный в книге, довольно убедительно показывает высочайший уровень обучения, организационное, методическое, кадровое и даже концептуальное (в смысле реализованности идей, проектов, инновационных форм работы

и др.) превосходство финского образования [34; 35]. При высоких результатах обучения финские школьники проводят наименьшее количество времени за учебой, а финское государство затрачивает на качественное и бесплатное образование довольно умеренные средства в сравнении со многими другими странами. Финская система демократична, открыта переменам, далека от показухи, самоуправляется, самореформируется и совершенствуется, обеспечивается высокая оплата педагогического труда, выстроена действующая система повышения квалификации учителей, поддерживается конкурентность в подготовке учебников, абсолютно отсутствует одержимость по оснащению школ всякими новыми гаджетами, компьютерами и интерактивными досками и т.д.

Простодушный отечественный редактор при оформлении аннотации к этой книге выделил то, что показалось ему главным: «учебный процесс должен приносить радость... важно обсуждать с учениками их оценки ..., предоставление школьникам выбора и совместное планирование помогут им быть более независимыми, почему обилие наглядных материалов на стенах приводит к снижению успеваемости, и зачем учителю нужно играть с детьми на переменах... А еще 33 стратегии, которые возможно применить и в наших, российских, школах» [21, с. 4]. Все эти 33, а в действительности, 333 методические находки и детали легко обретаются в проектной форме обучения, о которой пойдет речь в нашей статье. Но в отличие от финнов мы оказались нерасторопными, неразумными и неэффективными в развитии и реформировании образования. Перспективные и квалифицированные идеи оказались погребены под спудом всякой мелочи, моды, сиюминутного и дурного педагогического вкуса. За последние 30 лет страна только примерила и тут же отказалась от наиболее эффективной, доморощенной, философски обоснованной и экспериментально проверенной системы обучения – развивающего обучения [11]. Конечно, эта система требует высокой психологической и предметной квалификации от учителей. Но вместо того, чтобы капитально повышать эту квалификацию, вкладываясь в будущее, на повестке дня оказались абсолютно чуждые и непроверенные ни в одной систематической образовательной системе, зато капиталоемкие дистанционные и он-лайн курсы обучения. А вот наши северные соседи, будучи последовательными сторонниками важнейшей роли преподавателя в личностном развитии учащегося, стремительно идут к тому, от чего мы столь же стремительно уходим. Их цели: социальная зрелость учащегося, его ответственность и умение работать в команде, коммуникативная компетентность, креатив, импровизация и др. [21; 34; 35]. Это то, что

востребовано рынком труда, на что ориентированы все системы профессионального обучения, и то, что обеспечивается только учителем: его мастерством, коммуникабельностью, пониманием учащегося. Именно поэтому финский образовательный приоритет теперь надолго, поскольку за ним рациональные и продуманные государственные решения, отвечающие действительным потребностям и возможностям развивающегося образования. Представляю, с каким сочувствием смотрят на нас те, кто еще 30-40 лет назад приезжал к нам учиться, как делать образовательную реформу. Отсюда и горечь, и досада.

А тогда, в середине 90-х, все совпало: и мой интерес к потенциальному изменению системы образования в стране, и чувство профессиональной невостребованности как психолога, и научный интерес к исследованию развития личности человека в условиях обучения, и замечательная компания из ярких и заметных П.Д. Ширкова и А.Н. Крутова и их ближайших коллег и учеников². Психологи и психология воспринимались в те времена как нечто почти ненужное, не для массового образования сотворенное, а в наиболее последовательном и принципиальном своем выражении – вообще как вредное. Вспоминаю, как искал в то время исследовательскую базу – детский сад – для исследований детской игры студентами моей кафедры возрастной психологии МГУ. И все заведующие садиками последовательно отказывались сотрудничать по каким-то формальным обстоятельствам: *нельзя, не положено, а нам не нужно (!?)*. Хорошо, что сегодня ситуация иная: почти все образовательные, воспитательные и опекающие учреждения готовы сотрудничать с любыми университетами, только сделайте хоть что-нибудь с этими казенно непригодными для мотивации учения условиями, слабым учебным процессом, детьми, родителями, а еще бы и учителями. Сегодня психология вернулась на лидирующие позиции человекознания, только вот для подтверждения ее объяснительного и практического потенциала нужны не слова, но дела. Проектная форма обучения (ПФО) – и есть настоящее Дело, по сути – психологически квалифицированная система обучения, соединяющая понимание личности учащегося, эффективное развертывание учебного предмета и учебной деятельности. Важно, что одновременно

² В рамках постоянно действующего семинара в 1985-1993-х гг. при кафедре возрастной психологии МГУ сотрудники, аспиранты и студенты МГУ, Института математического моделирования РАН, Института прикладной математики РАН, МАИ и других вузов обсуждали перспективы реформирования отечественной системы образования. Ряд принципов, разработок и конкретных методик был впоследствии реализован в Международной компьютерной школе (МКШ, позднее – в Летнем университете, затем вновь в МКШ), которая в период 1988-2018 гг. в различных вариантах проводилась в Подмоскowie (гг. Дубна, Пущино, Протвино).

тому непростому времени сопутствовало острое ощущение перспективы и потенциальных возможностей, которые открывала меняющаяся страна.

В перестроечные годы думалось примерно так: мы, молодые исследователи, не скованные обременениями политических, организационных, финансовых и других обязательств, сможем в особых экспериментальных условиях МКШ, *in vivo* (не в лабораторных, но в максимально приближенных к естественной образовательной практике) апробировать непосильные и недоступные пока массовой практике образовательные идеи и возможности. В конце концов, любопытство движет научным поиском, не так ли? Исследовать казавшиеся ценными предположения хотелось не для отчета по гранту, не для статуса или престижа, но в логике естественного желания сохранить, развить и усовершенствовать систему личностного становления в науке и профессиональной деятельности, которую нам повезло (или не повезло, но очень хотелось ее обрести) получить в свою очередь от своих университетских Учителей. Каждому из нас, тогда, в начале пути, принципиально было изжить свою принципиальную неудовлетворенность современным состоянием школьного и вузовского образования, проверить свои собственные идеи, удивительным образом оказавшиеся у нас общими [1; 2; 3; 13; 16], а также просто и прагматично сделать свои собственные лекции и семинары продуктивными и развивающими для студентов.

Выстраивание честных экспериментальных условий апробации не частных, но целостных образовательных инноваций – вообще чрезвычайная редкость в любые образовательные эпохи. Как правило, исследователи и практики в этой области идут пошагово, путем мелких и не всегда существенных совершенствований, редко когда за деревьями различая лес. Помнится, приходилось сталкиваться с такими некардинальными «инновациями», как «новая форма школьного журнала», «интерактивная школьная доска», «рейтинговый подход к оценке успеваемости», «школьные компьютерные сети» и др., а также с такими критериями оценки эффективности инноваций, как «детям же нравится», «учителя считают, что стало лучше», «родители довольны» и др. Таких «инноваций» сегодня подавляющее большинство, подлинного реформирования учебного процесса, а уж тем более его по-настоящему экспериментальной апробации, не происходит ни в общеобразовательной школе, ни в профессиональной. Разумеется, экспериментальное сравнение различных инновационных и традиционных форм обучения – сама по себе вполне серьезная экспериментальная задача, ведь предстоит зафиксировать значительное число экспериментальных переменных. В этом смысле ПФО в нашем

исполнении в условиях МКШ сразу предполагала глубокое обновление и содержания и форм построения учебной деятельности учащихся, одновременно и с фиксацией всего посильного для экспериментального контроля множества независимых и зависимых переменных. Но прежде предстояло определиться с общим направлением движения.

Логика «во всем дойти до самой сути», реализуемая на нашем эмгэушном семинаре на Моховой, привела нас к самым универсальным основаниям учебного процесса. Находясь в перекрестье двух сильнейших психолого-педагогических концепций – теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, нам удалось нащупать в этих двух флангах культурно-исторической концепции Л.С. Выготского некий общий фронт. Дело в том, что в пределе подход Гальперина был ориентирован на разработку и эффективное применение метода формирования (освоения). Все методическое богатство метода было обращено на построение полной ориентировки учащегося в осваиваемом действии, отработку необходимых свойств действия (в первую очередь: обобщенности, осознанности, разумности критичности), интериоризацию этой ориентировки при прохождении ряда фиксированных этапов (в каноническом виде: материального, материализованного, внешнеречевого развернутого и социализованного, затем – свернутого, далее – внутриречевого и, наконец, умственного). Несмотря на то, что обобщенность ориентировки оказывалась важнейшим свойством формируемого действия, тем не менее, категоризация и исследование обобщенности, т.е. соотнесение сущностных свойств оперируемой предметности и свойств самого действия, так и не оказались в центре изучения.

А идеи Давыдова, напротив, касались построения предмета обучения, или, как он сам говорил, логико-гносеологического содержания [5; 6; 10; 11; 17]. При этом обходились, или точнее – не давались ответы на достаточно сложные методические вопросы, например, а как это содержание воплотить в конкретные формы деятельности учащегося? Видимо, следуя философской традиции детерминации объектом субъекта, когда объект сам по себе задает объектные требования к субъекту, и в процессе восхождения к сути объекта субъект становится *тождественен* объекту. Это означает, что познавая объект, субъект изменяет сам себя и начинает отражать существенные моменты объекта (если даже и сущность объекта в целом, то не сразу, а после длительного процесса познания и практической деятельности с этим объектом), а, возможно, и метода познания. Однако даже это в целом очень глубокое философское положение не открывает

ответа на кажущийся сугубо методическим, но таящим в себе основательную психологическую перспективу вопрос, *а как это сделать наиболее эффективно, имея в виду развитие личности учащегося?*

С нашей точки зрения, ПФО могла быть одновременно тщательно выстроенным предметным содержанием деятельности, в требованиях теории развивающего обучения реализующим теоретическое обобщение материала учеником, а метод формирования позволял вернуть обучению психологическую правду становящейся личности, учитывая множественность форм и трендов формирования и развития. В то время теория развивающего обучения получила общественный карт-бланш на распространение по стране, и в разных городах и регионах нам довелось наблюдать за осуществлением этой инновации. Грустное, надо сказать, было зрелище. Поднять обучение на должную высоту даже в тех благополучных с точки зрения обновления школах, где все были «за» развивающее обучение: педагоги, администраторы, дети, родители и др., в целом не удавалось. В первую очередь по той причине, что оценочная система, а, следовательно, учебная мотивация, принципиально не менялись, а учительский корпус, быстро поняв, что развивающее обучение требует колоссальной работы учителя над собой, предпочитал «скатиться» к простому воспроизведению его отдельных методических моментов. И через какое-то время, обычно через год-два, особенно в условиях отсутствия авторского контроля над инновацией, система обучения вновь возвращалась к традиционной форме «рассказал – повтори».

Примерно так же произошло и происходит со всеми другими учебными инновациями, так что ничего нового или необычного в самой этой ситуации нет. Многочисленные попытки реализации ПФО с помощью различных организационных шагов, включая комплексное психолого-педагогическое со школами и управлениями образования (например, в Сургуте, Дубне, Дмитрове), ведение повышения квалификации учителей, распространение учебников и учебных пособий по ПФО, апробацию идей с помощью студентов-психологов, ведущих проекты в массовой школе, и др. не дало весомого результата. Сегодня педагоги с удовольствием говорят о «методе проектов», «проектной системе» и др. Говорят, что что-то применяют, но как можно рассчитывать на долгосрочное по тренду развертывание совместной деятельности ученика и ведущего проект, если по сей день существует абсолютно бессмысленное по всем психологическим критериям «накопление оценок» или пресловутый методический план, *«по которому,*

конечно же, никто не работает, но ведь именно его требуют при аттестации учителей».

«Проектная форма обучения», сам этот термин, как и следовало ожидать, превратился сегодня в банальную идиому, приговорку, присказку, такую же, как «развивающее обучение», «лично-ориентированное обучение», «педагогика сотрудничества» и др. Все попытки найти и увидеть в образовательных деяниях, замыслах и результатах хоть что-то похожее на «проектность» закономерно приводят к констатации в лучшем случае лишь внешнего сходства. Как всегда, массовая школа берет некую «красивость», пытается встроить новое в свою привычную структуру, определяемую авторитарным стилем преподавания, сокрытием смысла осваиваемого предмета для учащихся, оценочной и в действительности уничтожающей мотивацию системы кнута и пряника, доминированием рассказа о действии над самим ученическим действием и др. В результате нет никакой реализации инновации, никакого жизненного проникновения учащегося в математическую, физическую или историческую деятельность. Инновация должна быть комплексной, целостной, тотальной, изменять что-либо по деталям в неэффективном образовательном организме неэффективно. Благодаря опыту МКШ и другим вариантам апробации ПФО мы сегодня знаем об этом наверняка: содержание и метод его освоения должны разворачиваться в глубокой связи, а не так, что содержание отдельно, а метод отдельно.

Кризис современного мирового образования существует объективно. Его симптомы открываются, прежде всего, в поразительной неэффективности любого акта обучения, выстроенного по традиционной схеме повторения за учителем. В нашей стране он обретает черты бесконечных нерелексивных повторений пройденного, пусть даже чужих (например, болонская система или нелепое тестирование по итогам школьного курса в виде ЕГЭ). Означает ли это, что пройденный нами путь был зря, лишним, ненужным? Нет, конечно, самым важным, говоря условно, «продуктом» нашего движения, стали даже не описания проектов, хотя их более 9 сотен, не специально созданные в стилистике ПФО учебники или пособия, не методические нюансы и детали, коих открылось и нашлось великое множество, но ... наши ученики и последователи, а также обретенный значительный опыт постановки и реализации образовательных задач. Количество моих студентов, прошедших через МКШ в качестве участников и преподавателей, превысило сотню. Многих из них я имею возможность проследивать по

практической психологической работе: исследовательской и прикладной. Отпечаток настоящей «проектности» виден в творчестве многих из них [4; 7; 8; 9; 14; 28; 29 и др.].

«Проект» стал для моих молодых коллег-психологов емкой формой психологической работы для решения самых разных задач. Обучение, в самом деле, есть частный случай глубокой или поверхностной, последовательной или не очень, но непременно психологической работы по построению личности. Групповая, даже правильно сказать - командная работа, ориентировка на развитие каждого из участников, четкое представление о конечности намеченной задачи, вводимые на каждом этапе становления новой деятельности необходимые средства ориентировки, психологическое сопровождение каждого шага проекта для контроля идущих изменений в проектной группе и у каждого из участников – вот основные вехи, определяющие подлинность ПФО. Приведу ряд примеров успешного применения ПФО в различных областях гуманитарной работы и образовательной практики.

В частности, мы можем встретить настоящий психотерапевтический вариант ПФО, например, при работе со школьной невротизацией [7]. В полном смысле слова невротическая симптоматика начинает развиваться в школе практически у всех детей в первом классе. У одних – ярко выражено, сильно, манифестационно, у других приглушенно, контролируемо, но всегда тягостно и с точки зрения перспектив развития личности ребенка – проблемно. Симптоматика обретает нередко форму приступов плача и неоправданной эйфории, высокой тревожности, множественных психосоматических проявлений (энурез, энкопрез, рвотные позывы и тошнота, головные боли или боли в животе, вегето-сосудистые проявления и др.), невротических реакций (век, глаз, мимики лица, спастических и оральных реакций, жестов, аутоstimуляции и др.), поведенческих ритуалов, пресловутой «школьной» лени – которая в психологической квалификации есть явный невроз ожидания – боязнь делать что-либо в ситуации размытых критериев, неясных условий и невыполнимых требований, и др. В традиционной системе обучения у учителя нет даже задачи ориентироваться на ребенка, поскольку главным критерием учебного движения является дидактический план развертывания определенного учебного содержания, а осваивают его дети, есть у них самостоятельная деятельность или нет, есть эффективное взаимодействие, понимание, освоение и развитие – все это оказывается на периферии образовательных интересов. Ребенок как личность не замечается образовательной системой, у учителя нет ни методической, ни профессиональной

возможности остановиться и отработать определенные моменты его развития, снять страхи и тревожность, выстроить продуктивные отношения.

Что нужно, чтобы не допустить или снять невротизацию? Исследование показало, что нужен опыт самостоятельного построения учеником новой продуктивной деятельности на определенном учебном материале. Условиями этой деятельности являются: эффективные отношения сотрудничества ребенка со взрослым, со сверстниками, внятное развертывание учебного предмета, ощущение самостоятельности, ответственности в учебной работе, объективно заданная система ориентиров и средств и др. ПФО, поскольку ориентирована на личность ребенка, очевидно снимает тревожность, создает комфортные условия для первых самостоятельных шагов ученика, выстраивает отношения с окружением. Одним словом, это обучение, которое лечит.

В качестве иных примеров ПФО при психосоматическом, психотерапевтическом и реабилитационном сопровождении подопечных навскидку назову дипломные работы моих студентов-выпускников специальности «клиническая психология» последнего года, которые реализуют «проектные» идеи в коррекционной работе с детьми, в снятии остроты течения аллергии и детской бронхиальной астмы, в нейропсихологическом сопровождении пациентов в постинсультных состояниях и при восстановлении после острых нарушений мозгового кровообращения, в психологической работе с женщинами после мастэктомии, в группах больных сахарным диабетом и гипертонией и др. Те же принципы, которые определяют эффективное обучение и развитие личности, оказываются состоятельными для коррекции, психотерапии и реабилитации.

Целое направление исследовательской и практической работы наметилось в связи с использованием ПФО для прослеживания развития детского и взрослого словесного творчества [19; 20; 23; 24; 25 и др.]. В проектах «Сказка», «Фантазия и быль», «Стихосложение» и др. были показаны принципиальные возможности освобожденного от школьной «неправильности» словесного творчества детей. Неправда, что дети не хотят читать или писать, они этого не хотят делать при определенных условиях навязывания тематики, отсутствия творческой среды, при таких задачах на сочинение, когда ребенок не имеет права размышлять вслух, высказывать свое мнение, фантазировать и др. Словесное творчество не может осваиваться само для себя; для успешного движения личности ребенка оно должно решать задачи диалога, посредничества с внешним, еще только открываемым миром. На этом моменте хотелось бы остановиться особо.

Как объект исследования словесное творчество «ведет» себя поистине невыносимо: малейшие попытки отделить его от авторского бытия приводят к моментальному разрушению [19]. Неприменимость к нему обычных исследовательских схем заставила нас создать целую систему методов, критериев и показателей, позволяющих моделировать данное явление в его богатейшей феноменологии. Усилия по выстраиванию валидной череды опытов вывели процесс познания словесного творчества за рамки существующих лабораторных традиций: естественный эксперимент оказался наиболее адекватной формой исследования, а содержанием задач на словесность закономерно стали сюжеты общественной и индивидуальной жизни, а не литературоведческая критика, как это принято в современном образовании. Наблюдение за становлением и целенаправленное формирование позволили заключить, что словесное творчество инспирирует в первую очередь психологическое развитие ребенка, его интенсивное включение в систему норм и ценностей, представленных в культуре. Если не заключать психологию человека в клетку мечущегося сознания, а искать ее основания во внешних обстоятельствах его становления, то психологичным можно было бы считать все, что реально или потенциально ориентирует его. По итогам проведенных нами исследований можно заключить, что детское словесное творчество является источником психологии ребенка и выступает могучим фундаментом грядущих форм мышления и деятельности взрослого человека. Конечно, это не единственный, и более того, открывающийся лишь при определенных условиях источник. Но именно он до предела наполнен важнейшими жизненными ориентирами, и может быть рассмотрен как основной канал культуры. И хотя для каждой возрастной эпохи существует значительный разброс возможностей развития, тем не менее, заметная исследовательскому глазу стадийность развития словесного творчества не может не служить важнейшим индикатором наступающей психологической зрелости.

«Архитектурная Русь» [25]. Наверное, это самый популярный и даже массовый проект, поскольку студенты, по меньшей мере, двух психологических факультетов университетов страны проводят его каждый год на разных выборках испытуемых: детях дошкольного возраста (от 3 до 6 лет), школьниках начальной и средней школы, детях коррекционных школ разных типов, взрослых, например, с личностными расстройствами, в целях психотерапевтической работы, и даже в реабилитационных группах полицейских и военных после боевых действий для преодоления посттравматического стрессового расстройства, и, наконец, в группах реабилитации наркоманов. Задача этого проекта состоит в совместном (в группе) построении модели древнерусской деревни, городка,

поселения и др. Сообща решаются все вопросы, касающиеся размещения домов и общественных мест, хозяйственных, культовых построек. Это своего рода проект будущей жизни, для многих детей он возникает впервые в жизни, а необходимость согласовывать свои планы с другими участниками проекта создает великолепную ситуацию объективного преодоления эгоцентризма. Потрясающая притягательность этого проекта состоит в том, что ключевая тема планирования своего Дома для нашего соотечественника любого возраста оказывается актуальной и значимой. Она открывает интимные перспективы своей жизни, придает естественность рефлексии, способствует личностной децентрации, снимает напряжение, тревожность, депрессию.

Совершенно «поэтичной» является история открытия проекта «Школа». Вот уж, казалось бы, для школьников даже само понятие «школа» вызывает скуку смертную. Тем не менее, в условиях коррекционного класса (а одно время вся школа стремилась к коррекционному варианту, ибо учителям коррекционных классов доплачивали 15% к обычной ставке) этот проект оказался настоящим спасением. Задача была поставлена так: создать проект школы, в которой будет хотеться учиться всем. Начинается всегда этот проект с огромным скрипом. Каждая клеточка «проблемного» школьника, волей судьбы оказавшегося в коррекционной выборке, сопротивляется и бежит от проблематики образования как от огня. Тем не менее, после экскурсии по «родной» школе, после обсуждения и составления проекта школы будущего, а главное – после выхода к столу учителя с миссией учителя, начинаются уже настоящие психологические чудеса. «Корректируемому девианту» хочется преобразовывать школьное пространство, разрабатывать новые учебники, самому вести уроки, отвечать, проводить практикумы, в качестве директора школы встречать утром в фойе учащихся и др.

В отношении настоящей коррекционной школы вспоминается проект «Живое движение», в котором была в ряду других (в частности, задач освоения элементов японской ритуальной культуры – чайной церемонии, театра кабуки, каты из карате и др.) поставлена скрытая задача построения движения у этих детей. Отметим, что именно «коррекционные» проекты [27; 33] обнаруживают в первую очередь развивающий характер ПФО. Без понимания состояния ребенка с синдромом Дауна или с задержкой развития органического генеза, без открытого внимания к нему, к каждому, к группе в целом, без мощного арсенала средств управления групповой работой, без системы подвижных критериев работа с проектной группой оказывается попросту невозможной. С другой стороны, легко видеть, как после цикла наших занятий происходит существенное

изменение возможностей общения со сверстниками и взрослыми, стиля мышления ребенка, формируются новые мотивы и др. Но стоит ему вернуться в школу и окунуться вновь в привычные условия авторитарности и отсутствия содержательных критериев учебной деятельности, как происходит серьезный откат, иной раз всю коррекционную работу приходится начинать вновь с нуля.

Сегодня с ПФО, можно сказать, начинается человеческая жизнь, поскольку психологическая подготовка беременных женщин к родам наилучшим образом раскрылась именно в этой форме обучения [31]. Мягкое отношение со стороны ведущего, выстраивание продуктивных отношений в группе, возможность учета остроты переживаний беременных, особенно в ситуации мощного ятрогенного воздействия со стороны медицинских учреждений – все это позволяет выполнять в этом проекте и психотерапевтическую, и учебную, и развивающую работу. Продолжает этот ряд группа проектов перинатального развития семей и детей, когда в рамках проекта для 4-5 пар (семейных трио) в форме общения, взаимодействия и решения циклов задач на уход за ребенком, движение, танец, совместное с детьми пение (вокализацию) и др. осуществляется движение по целому ряду направлений.

А есть еще опыт использования ПФО в условиях геронтологического центра, колонии строгого режима, в детских исправительных колониях, в пожарных частях и др. Одним словом, дело не только в самой по себе ПФО, но в том, что положенные в ее основу исходные принципы чрезвычайно психологически эффективны, именно поэтому у меня есть полная уверенность, что мы на правильном пути. Почти за 30 лет нашей работы, сотрудничества, дружбы пройдена значительная по исследовательским и практическим последствиям дистанция, защищены, по меньшей мере, 14 кандидатских и одна докторская диссертации [4; 8; 9; 12; 14; 18; 20; 24; 32 и др.], отработаны как методические, так и многие теоретические моменты ПФО, опубликовано более 500 статей, монографий, учебных пособий, учебников.

Если, впрочем, посмотреть на полученный результат с точки зрения его востребованности страной, школами, вузами и др., то следует признать, что наиболее важный итог - длительное капитальное вложение в близких нам людей, наших учеников и последователей «до лучших времен». Какая у этих вложений рента? – Запредельно высокая, дожить бы только до ее возвращения. Нам предстоят еще довольно важнейшие задачи: обобщения и публикации сделанного, сборники, учебные пособия, оформление результатов исследований, понимание, в какой организационной форме ПФО может быть

наиболее радикальным средством реформирования образования. Очевидно, что следует признать эту нашу неофициальную образовательную практику «партизанской» по форме, но весьма продуманной и успешной по содержанию.

Библиографический список:

1. Баумштейн А.И. и др. Международная Компьютерная школа как психолого-педагогическое исследование // ЭВМ в Образовании. Педагогические программные средства. Рига: ЛГУ им. П.Стучки, 1991. С. 54-63.
2. Беляев Д.В., Захарьева Н.Л., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Курс «Моделирование» для общеобразовательной школы // Труды Межд. Конф. «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 1996. М.: РИИС ФИАН. С. 46-55.
3. Буланова Н.Л., Волков Д.В., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Математическое моделирование и перспективы развития школьного образования. Препринт. ИПМат им. М.В. Келдыша АН СССР, 1987. 10 с.
4. Вымекаева Т.В. Формирование экспрессивных компонентов речи в условиях вокальной продуктивной деятельности: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск.гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 27 с.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 44 с.
6. Гальперин П.Я. поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 93-110.
7. Гегеле А.Ф. Школьная невротизация: опыт психологического сопровождения // Психология и школа. 2008. № 4. С. 3-16.
8. Грехова И.П. Стихотворная речь как форма развития детской речи: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. М., 1998. 24 с.
9. Гузич М.Э. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения (на примере естественнонаучного проекта «Мой дом»): автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. М., 2002. 24 с.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 422 с.
11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Дзетовецкая С.В. Развитие родительской рефлексии в условиях «Родительской школы». автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Сургут. гос. ун-т. Калуга, 2003. 25 с.
13. Захарьева Н.Л., Ширков П.Д., Хозиев В.Б. Моделирование и образование // Математическое моделирование. 1999. Т.11, № 5. С. 101-116.
14. Иванчихина Е.В. Развитие самосознания подростков в проектной форме обучения словесному творчеству: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского. Калуга, 2003. 31 с.
15. Исаенко Т.В. Театр как форма продуктивной деятельности дошкольников: Дипл. работа. Сургутский государственный университет. Факультет психологии. 1997. 78 с.
16. Крутов А.Н., Павлов С.И., Цилевич Б.Л., Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Интегрированный курс «Естествознание»: деятельность, моделирование, компьютер // ЭВМ в Образовании. Педагогические программные средства. Рига: ЛГУ им. П. Стучк, 1989. С. 29-36.
17. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // «Инновационное обучение: стратегия и практика».

Мат-лы первого науч.-практ. сем. психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1994. С. 13-32.

18. Плеханова Н.П. Психологические условия формирования индивидуального имиджа: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т технологий и упр. М., 2007. 26 с.

19. Психология детского словесного творчества / Под ред. В.Б.Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.

20. Самойлова М.В. Развитие понимания и порождения метафоры у школьников: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 22 с.

21. Уокер Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире. М.: Альпина Паблишер, 2018. 256 с.

22. Хозиев В.Б. «Театр в театре» как формула опосредствования детского развития // Сб. научных трудов СурГУ. Выпуск 8. Сургут, 1999. С. 28-37.

23. Хозиев В.Б. О судьбах психолого-педагогических инноваций // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 1. Сургут, 1995. С. 47-64.

24. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос-университет: ООО «Дефис», 2000. 384 с.

25. Хозиев В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников (уч. пособие). М.: Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.

26. Хозиев В.Б. Психолого-педагогическое обеспечение курса «Моделирование» в общеобразовательной школе // Сб. науч. трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 2. Сургут, 1996. С. 62-79.

27. Хозиев В.Б., Фролова О.В. Становление сложного действия как проблема психологии развития // Сборник научных трудов. Выпуск 15: В 3 ч.: Ч. 3. Психология. Педагогика. Лингвистика. Сургут: Изд-во СурГУ, 2003. С. 76-86.

28. Хозиев В.Б., Хозиева М.В. Словесное творчество (уч. пособие). Сургут, Дефис, 2003. 287 с.

29. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Научное исследование как форма обучения // Труды Межд. Конф. «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 1996. М.: РИИС ФИАН. С. 306-313.

30. Хозиев В.Б., Ширков П.Д. Психолого-педагогическое обеспечение проектной формы обучения // Сб. научных трудов СурГУ «Психология в образовании». Выпуск 11. Сургут, 2000. С. 4-14.

31. Хозиева М.В., Черняйкина О.А. Психологические перспективы подготовки к материнству // Северный регион, Сургут. 1999. № 1. С. 21.

32. Хохлова Н.И. Оригами как пропедевтика к формированию системы геометрических понятий: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2002. 22 с.

33. Щапова И.Р. Проектная форма обучения продуктивным видам деятельности первоклассников с интеллектуальным недоразвитием // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 217-223.

34. Education GPS: The world of education at your fingertips [Electronic resource]. URL: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=RUS&treshold=10&opic=EO> (Access: 10.02.2018).

35. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework [Electronic resource]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/Preparing-youth-inclusive-sustainable-world.pdf> (Access: 10.02.2018).

***Khoziev V.B.* Project form of education and personal development of the pupill: stages of conceptual promotion**

Basic provisions of design form of education as they were approved and implemented in the practice of education built by the author for the last 30 years are presented in article.

Keywords: project form of education, mediation, educational innovations, personal development of the pupill