

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Калацкая Наталья Николаевна*

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет»

*Рожкова Ирина Николаевна*

учитель начальных классов

МБОУ «Гимназия №75»

г. Казань, Республика Татарстан

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация:* в данной статье раскрывается содержание опытно-экспериментального исследования по формированию проектных умений у младших школьников. Описываются основные этапы и результаты педагогического эксперимента.

*Ключевые слова:* проектная деятельность, проектные умения, младший школьник.

С 2011/2012 учебного года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который подразумевает обучение через деятельность, погружение детей в различные виды деятельности. Целью данного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта учебного процесса. В связи с этим актуальным становится использование в образовательном процессе приемов и методов, способствующих формированию у учащихся умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходи-

мую информацию, умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Решить эту проблему в образовательном процессе пытаются, в частности, через организацию проектной деятельности.

Проектная деятельность является обязательной для учащихся младшего звена в соответствии с нормативами основной образовательной программы начального общего образования. Существует две противоположные точки зрения на связь понятий проектная деятельность и метод проектов. В научных источниках встречаются мнения, что это два понятия, которые нельзя рассматривать вместе, они существуют независимо друг от друга. Однако большинство авторов придерживаются мнения, что метод проектов и проектная деятельность находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

Например, Брыкова О.В. разясняя эти два понятия, пишет следующее: «Метод проектов – средство формирования творческого, уверенного, инициативного человека, умеющего работать индивидуально и в команде и способного учиться всю жизнь... Проектная деятельность – форма учебно-познавательной активности учащихся, заключающейся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели» [3, с. 34]. В основу метода проектов положена идея об ориентации учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически значимой для ученика проблемы (собственно, это и есть проектная деятельность).

Каждый этап проектной деятельности подразумевает развитие тех или иных проектных умений. Проектные умения являются важными показателями эффективности и результативности проектной деятельности, поскольку стимулируют самостоятельность, познавательную активность и побуждают учащегося к самообразованию и к саморазвитию. По мнению Д.В. Макаровой: «проектные умения школьников – это последовательность практических действий по планированию, организации, созданию и презентации субъективно нового продукта» [2, с. 62]. По классификации И.С. Сергеевой, в процессе проектной деятельности формируются следующие умения и навыки [1]: рефлексивные умения; исследовательские (поисковые) умения; навыки оценочной самостоятельности; умения и

навыки работы в сотрудничестве; коммуникативные умения; презентационные умения.

При организации проектной деятельности в начальной школе руководителю необходимо вести разъяснения и консультирования для младших школьников по каждому этапу проектной деятельности. А также важно учитывать следующее:

1) длительность выполнения проекта в 1–2 классе целесообразно ограничить 1–2 неделями. Важно, чтобы проекты не были долгосрочными, так как сложно длительное время удерживать интерес у учащихся. В 3–4 классе их продолжительность можно увеличить от 1 до 2 месяцев;

2) проблема проекта, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную, активную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития;

3) оценка выполненных проектов должна носить стимулирующий характер, не следует превращать презентацию в соревнование проектов с присуждением мест. В начальной школе должен быть поощрен каждый, кто участвовал в проекте.

Опытно-экспериментальную базу исследования составила МБОУ «Гимназия №75 с этнокультурным русским компонентом» Московского района г. Казани. В эксперименте приняли участия 26 человек, среди них 15 мальчиков и 11 девочек. Возраст 9–10 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий этап с проведением первичной диагностики. Мы в своем исследовании опирались на классификацию И.С. Сергеевой [1] и подобрали следующие диагностические методики.

Диагностический инструментарий

Проектные умения	Методики
1.Рефлексивно-оценочные умения	Анкета
2.Исследовательские умения	«Диагностика исследовательских умений» (А.И. Савенкова)
3.Умения и навыки работы в сотрудничестве	Методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман)

Результаты, полученные по методике «Рукавички» (Г.Л.Цукерман) показали, что средний уровень социального взаимодействия у 50%, высокий у 34,6% и низкий у 15,4% испытуемых. Таким образом, средний уровень социального взаимодействия являются доминирующими в этой группе испытуемых. Это говорит о том, что учащиеся могут только частично договориться между собой или согласовывать свои действия для достижения общей цели.

В группе испытуемых есть также показатели с низким уровнем социального взаимодействия (15,4%), это говорит о том, что дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем. Диагностика исследовательских умений показала, что 50% учащихся имеют низкий уровень развития исследовательских умений, 35% – средний, 15% – высокий уровень.

Самый низкий результат наблюдается по умению находить проблему, выборочное среднее не превышает трех из пяти. Одной из главных задач в развитии исследовательских умений является умение видеть проблему. Так как, проблема является первоначальным источником к активным действиям в проектной деятельности. Поэтому первостепенной задачей наших занятий будет являться научить учащихся видеть и формулировать проблему.

Проведенная анкета, для диагностики рефлексивно-оценочных умений показала, что 61,5% испытуемых при оценке собственной деятельности пользуются краткими или не полными ответами. То есть, мы можем утверждать, что учащиеся испытывают трудности при оценке собственной работы, так как они не в полной мере раскрывают содержания вопросов.

А 38,5% испытуемых дали полные, развернутые ответы на представленные вопросы, определяя свои сильные и слабые стороны, которые помогли или мешали в процессе выполнения работы.

Таким образом, результаты по оценке развития проектных умений на констатирующем этапе показал, что по показателю социального взаимодействия преобладает средний уровень социального взаимодействия, исследовательские умения находятся на низком уровне и показателю рефлексивно-оценочных умений преобладает низкие результаты.

На *формирующем этапе* были апробированы методы и формы работы, направленные на формирование проектных умений у младших школьников. На формирующем этапе исследования нами была реализована программа «Проектируем. Творим. Учимся». Формирующий этап реализовывался с марта по апрель 2015 года. Занятия реализовывались в виде классных часов, проводимых два раза в неделю.

Первые четыре занятия были посвящены последовательному знакомству со структурой проектной деятельности. Так, на первом занятии учащимся было определено сущность и значение проектной деятельности. На втором занятии учащиеся познакомились с понятием «проблема», учились анализировать и формулировать проблему. На третьем, учащиеся познакомились с понятием «цель», учились определять и формулировать цель исходя из определенной проблемы. И на четвертом занятии, учащиеся учились определять задачи, отталкиваясь от поставленной цели. Пятое занятие было посвящено актуализации прошлых четырех занятий, так на этом занятии учащиеся, работая в группах, определяли проблему, цель и задачи исходя из той или иной проблемной ситуации. Шестое занятие проходила в форме конкурса, учащиеся были разделены на шесть команд. Используя метод наводящих вопросов, мы подвели учащихся к правильному формулированию проблемы, цели и задач предстоящей проектной работы, а после учащиеся, работая в команде, разрабатывали программу экскурсионной программы и макет буклета. На седьмом занятии учащиеся познакомились с суще-

ствующими типами проектной работы, учились определять тип проекта. На восьмом занятии учащимся были представлены, возможно, используемые методы при реализации проектной работы. Девятое занятие было посвящено актуализации знаний по всем занятиям. Учащиеся определили проблему, цель, задачи, тип проекта, возможно используемые методы исходя из проблемной ситуации. А на итоговом десятом занятии учащиеся представляли свои проектные работы.

Ведущими формами и методами формирования проектных умений являлись: конкурс, групповые, индивидуальные и фронтальные формы работы, объяснение, обсуждение, наводящие вопросы, упражнения, ассоциация.

Так, на занятие «Школьное экскурсионное бюро», мы организовали конкурс на лучшую экскурсионную программу по школе, разделив учащихся на шесть подгрупп по 4–5 человек. Целью команд являлось: разработать проект экскурсионной программы по школе, сделать макет буклета программы в соответствии с требованиями конкурса. В течение получаса дети разрабатывали совместный проект, а после каждая команда по очереди представляла полученную работу.

Особенностью наших занятий является то, что мы практически на каждом занятии использовали такие методы, как метод наводящих вопросов, упражнение, объяснение.

*Наводящие вопросы помогают уменьшить психологическую инерцию и упорядочить поиск ответов. Так благодаря данному методу, мы подводили учеников, к пониманию нового материала, проверяли знания уже по изученному материалу или подводи к правильному анализу проблемной ситуации.*

*Метод упражнения использовался нами для того, что закрепить умение формулировать проблему, цель и задачи, гипотезу, выполнять план действия.*

*Объяснение. Данный метод также часто использовался нами в начале каждого урока, для того, чтобы познакомить учащихся с этапами и с существующими формами проектной работы.*

Также на каждом занятии ребёнку предоставлялась возможность оценить свою собственную работу, с целью формирования рефлексивно-оценочных умений. Например, в конце одного из занятий, учащиеся должны были оценить свой

личный вклад в работу группы, обозначив на листочек одну из фигур: звезду (если вклад был значительным), квадрат (если вклад был незначительным), либо круг (если что-то не получилось).

На контрольном этапе эксперимента мы вновь провели измерение проектных умений. Методика, проведенная на констатирующем этапе, совпадала с методикой на контрольном этапе. А, также нами была добавлена анкета для выявления оценки собственных проектных умений учащимися до и после эксперимента, а также мы провели количественный и качественный анализ презентационных умений у испытуемых.

Результаты по методике «Рукавички» показал, что произошли значительные изменения по каждому уровню, так по высокому уровню результат повысился с 15% до 46%, по среднему с 35% до 39% и по низкому уровню результаты снизились с 50% до 15%.

Для проверки достоверности отсутствия или наличия различий, полученных до и после формирующего этапа по методике «Рукавички» (Г.Л. Цукерман), нами был использован многофункциональный статистический критерий Фишера.  $t_{\text{эмп}} > t_{\text{кр}}$ ;  $p = 10,1$ , при  $t_{\text{кр}} = 0,01$ . Таким образом, альтернативная гипотеза подтвердилась уровень социального взаимодействия на констатирующем этапе исследования отличается от уровня социального взаимодействия у младших школьников на контрольном этапе исследования.

Результаты на контрольном этапе по методике «Диагностика исследовательских умений» (А.И. Савенкова) показал, значительные изменения произошли по второй шкале – по умению находить проблему. Данный результат можно объяснить тем, что учащиеся на наших занятиях учились анализировать проблемную ситуацию и на основе неё определять и формулировать проблему.

В целом, значительные изменения произошли по среднему и низкому уровню. Если до эксперимента средний уровень среди испытуемых составлял 35%, то после уже 74%, кроме того, снизились показатели по низкому уровню с 50% до 11%.

Для проверки достоверности отсутствия или наличия различий, полученных до и после формирующего этапа по методике «Диагностика исследовательских умений», нами был использован многофункциональный статистический критерий Фишера.  $t_{эмп} > t_{кр}$  ( $t_{эмп} = 9,3$ ,  $N_1$  при  $p = 0,01$ ). Значит, альтернативная гипотеза подтвердилась уровень исследовательских умений на констатирующем этапе исследования отличается от уровня исследовательских умений у младших школьников на контрольном этапе исследования.

Значительные изменения также произошли по рефлексивно-оценочным умениям. Для проверки достоверности отсутствия или наличия различий по рефлексивно-оценочным умениям, полученных до и после формирующего этапа мы провели статистический  $t$  – критерий Стьюдента для зависимых выборок.  $t_{крит} = 3,690$   $t_{эмп} = 4,6$  при  $p = 0,001$ ,  $t_{эмп} > t_{кр}$ .

Чтобы установить в какую сторону в выборке в целом изменились значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменились ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления нами был использован  $G$  критерий знаков.  $G_{эмп} = 0$  меньше  $G_{кр} = 1$  при  $p = 0,01$ . Принимаем гипотезу  $H_1$ . Сдвиг в сторону развития рефлексивно-оценочных умений после коррекционной работы является не случайным.

Итоговые занятия по закреплению полученных знаний проводилось в форме защиты проектов, которые они выполняли самостоятельно в течение месяца. На основе их выступлений, нами было оценено уровень развития презентационных умений каждого докладчика.

По первому индикатору – презентация речи среднее значение составило 0,9 из 2. Данное низкое значение можно связать с последующими низкими значениями по двум другим индикатором данного критерия. Так по индикатору – изложение информации было ярким, запоминающим среднее значение составило 0,6 из двух, а по третьему индикатору – оратор говорил с энтузиазмом среднее значение, составило 0,8 из 2. И, поэтому, по первому индикатору – аудитории было,



понятно изложено информация, результаты получились низкие, так как не хватало яркости и энтузиазма в выступлениях.

Таким образом, самые низкие значение получились по критерию – презентации речи. И не удивительно, ведь, учащиеся впервые защищают проектную работу, поэтому имело быть к месту волнение, страх. А также нельзя не учитывать тот факт, что в основном учащиеся представляли информационный тип проекта, поэтому они в своем выступление опирались на факты, на теоретические понятия, и как следствие, время от времени, они читали свой материал, а не рассказывали.

Также на последнем занятии мы предложили учащимся оценить собственные знания по проектной деятельности до и после проведенных занятий. Мы установили, если среднее значение по оценки собственных знаний до начала проекта не превышает и двух из трех, за исключением седьмого вопроса, то после окончания занятий данный показатель повысился и составляет в среднем 2,5 баллов. Объективность высокой оценке собственных знаний учащимися доказывают результаты проведенной повторной диагностики на контрольном этапе.

Таким образом, положительные изменения, произошедшие в процессе формирующего эксперимента, позволяют признать проведение опытной работы достаточно успешной, положения выдвинутой гипотезы подтвержденной.

### *Список литературы*

1. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 321 с.
2. Макарова Д.В. Развитие проектных умений учащихся на занятиях по физике: Дис.... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 218 с.
3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2014. – 80 с.