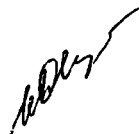


ДЕВЯТОВА Ирина Евгеньевна

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования



АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург 2002

Работа выполнена в Челябинском государственном
педагогическом университете

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Аменд Александр Филиппович

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Тулькибаева Надежда Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Подгорных Екатерина Михайловна

Ведущая организация:

Челябинский институт дополнительного профессионального
образования (повышения квалификации) педагогических работников

Защита состоится 1 марта 2002 г. в 10-00 ч. в ауд. 0-302 на заседании
диссертационного совета Д 212.284.01 по присуждению степени доктора
наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и
образования в Российском государственном профессионально-
педагогическом университете по адресу: 620012 Екатеринбург, ул.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Изменения, связанные с интеграцией России в мировое экономическое пространство, обуславливают востребованность современно образованных, нравственных, предприимчивых людей.

В условиях развивающегося общества предъявляются высокие требования к овладению учащимися современными компетенциями, системой универсальных знаний, умений и навыков, опытом самостоятельной деятельности и ответственности. Выпускник общеобразовательной школы должен обладать личностной установкой на активную деятельность в современных социально-экономических условиях, требующих самостоятельности и неординарности решений в ситуации выбора на основе сотрудничества и межкультурного взаимодействия.

Образовательный процесс, организуемый в общеобразовательных учреждениях, потенциально способен обеспечить получение качественного образования, соответствующего актуальным потребностям личности и общества. Об этом свидетельствуют фундаментальные психолого-педагогические исследования, посвященные разным направлениям экспериментального обучения (Ш.А.Амонашвили, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Н.А.Менчинская, Д.Б.Эльконин и др.).

Вместе с тем существующая практика организации образовательного процесса в общеобразовательной школе не соответствует социально-экономическим изменениям, происходящим в нашем государстве. Отчасти это обусловлено следующим *противоречием*. С одной стороны, государством и обществом достаточно четко обозначены образовательные приоритеты, нашедшие отражение в основных нормативно-правовых документах: Законе Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Федеральной программе развития образования на 2000-2005 гг., согласно которым содержание образования должно быть ориентировано на формирование познавательных и созидательных способностей, осознанное отношение к учебному процессу. Для этого ученик должен стать субъектом обучения. С другой стороны, традиционная направленность на знания, умения и навыки снижает исконную потребность обучающихся в поиске, активной деятельности.

Данное противоречие усугубляется тем, что в последние годы сократилось количество научных исследований в области основных проблем обучения, которое обеспечивало бы усвоение учебного материала не только

на репродуктивном, но и творческом уровне. Поэтому задача разработки общих подходов к организации самостоятельной поисковой деятельности в учебном процессе общеобразовательной школы становится особенно актуальной.

Особого внимания требует решение данной проблемы в начальных классах, в которых закладываются основы учебной деятельности и общего развития школьников.

Методологической базой изучения проблем формирования самостоятельности в школьном возрасте служат труды отечественных и зарубежных психологов и педагогов Б.К.Бабанского, П.П.Блонского, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Дж.Дьюи, Л.В.Жаровой, А.Н.Леонтьева, П.И.Пидкасистого, А.П.Пинкевича, С.Френе, С.Т.Шацкого и др.

В исследованиях этих ученых неоднократно подчеркивалась необходимость создания условий, побуждающих познавательную активность учащихся, при которых учение становится следствием этой активности.

Обучение, направленное на развитие школьника, требует выбора адекватных способов осуществления образовательного процесса.

Отечественные исследователи (Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринский, Г.Д.Дмитриев, З.А.Малькова, И.А.Сасова, Т.И.Шамова, В.Г.Шейн и др.) отмечают, что воплощение в жизнь гуманистических идей образования в полной мере достигается в условиях проектного обучения. Ориентация на потребности личности в познании, а не на что-либо другое, чуждое ее интересам, позволяет усилить мотивацию к самостоятельному инициированию, творческому поиску, выработке личностной позиции в ходе обучения.

Общим теоретическим проблемам организации проектного обучения на современном этапе посвящены исследования В.Васильева, В.В.Гузева, Е.С.Заир-Бека, И.А.Зимней, Л.М.Иляевой, И.Ю.Малковой, Е.С.Полата, П.А.Петрякова и др.

Педагогический опыт Г.В.Балаян, М.И.Башмакова, О.С.Кругловой, О.М.Моисеевой, А.С.Обухова, А.И.Савенкова, А.В.Хуторского, И.Д.Чечель и др. доказал эффективность использования проектов в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Существенный интерес представляют работы А.Е.Веретенниковой, Н.Г.Чаниловой, С.М.Шустова, в которых изложены вопросы развития критического мышления, формирования самостоятельности и навыков практической деятельности у старшеклассников в условиях проектного обучения.

Перечисленные научные исследования отражают педагогический потенциал проектного обучения, многообразие научных идей и практических подходов к его организации в условиях общеобразовательной школы. Однако до настоящего времени недостаточно исследован педагогический процесс формирования самостоятельности младших школьников в условиях проектного обучения. Понимание важности роли проектного обучения в развитии учащихся сегодня не подкреплено разработкой соответствующих методических рекомендаций по его организации в начальной школе.

Таким образом, в теории и практике организации проектного обучения в общеобразовательной школе сложилась ситуация, характеризующаяся **противоречием**: с одной стороны, потребностью педагогической практики в развитии самостоятельности младших школьников, с другой – не разработанностью теоретических и практических аспектов проектного обучения, отражающих особенности развития этого качества в рамках данного обучения.

На основании выделенного противоречия, а также в результате изучения опыта работы общеобразовательных учреждений, анализа психолого-педагогической литературы была выявлена и сформулирована **проблема исследования**, которая заключалась в недостаточной разработанности подходов к организации проектного обучения, обеспечивающего эффективное формирование прежде всего самостоятельности младших школьников.

Вышеизложенное обусловило выбор темы исследования: **«Организация проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся общеобразовательной школы»**.

Цель диссертационного исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить модель организации проектного обучения в начальной школе, ориентированной на формирование самостоятельности младших школьников, и педагогические условия ее эффективной реализации.

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования - организация проектного обучения в начальной школе.

Гипотеза исследования заключается в том, что проектное обучение в начальной школе будет способствовать формированию самостоятельности школьников, если:

- разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена модель организации проектного обучения, ориентированная на формирование самостоятельности школьников;
- выявлены, определены и внедрены педагогические условия реализации модели организации проектного обучения в начальной школе, включающие педагогическое стимулирование познавательной деятельности школьников, кооперативное взаимодействие между участниками проекта, коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы исследования в педагогической теории и школьной практике.
2. Разработать модель организации проектного обучения учащихся в начальной школе и экспериментально ее проверить.
3. Выявить, обосновать и экспериментально проверить педагогические условия реализации модели организации проектного обучения в начальной школе.
4. Разработать и внедрить в школьную практику рекомендации по совершенствованию организации проектного обучения как фактора формирования самостоятельности младших школьников.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (логико-исторический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований); праксиологические (обобщение эффективного педагогического опыта, анализ результатов и продуктов учебной деятельности школьников); диагностические (анкетирование, беседы и др.); эмпирические (прямое и косвенное наблюдение, описание); аналитические (анализ результатов эксперимента и др.). Математические и статистические методы позволили оценить результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Все методы использовались комплексно, что позволило более глубоко изучить рассматриваемую проблему.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили философские положения о социальной природе и психической деятельности человека; о ведущей роли деятельности в процессе формирования и развития личности; о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений.

В значительной степени исследование опирается на психологическую теорию деятельности (П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.);

теорию учебной деятельности (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.); теорию развивающего обучения (Ю.К.Бабанский, Л.С.Выготский, Л.В.Занков, И.С.Якиманская и др.); исследования, посвященные актуальным проблемам образования (А.Ф.Аменд, А.С.Белкин, М.В.Кларин, Л.В.Моисеева, В.А.Сластенин, Е.В.Ткаченко и др.); труды ученых в области личностно ориентированного обучения (В.А.Беликов, Э.Ф.Зеер, И.С.Якиманская и др.); системный и деятельностный подходы в педагогике (В.Г.Афанасьев, Н.В.Блауберг, В.В.Давыдов, Н.В.Кузьмина, Г.Н.Сериков, Н.Ф.Талызина, Э.Г.Юдин и др.); технологию моделирования образовательного процесса (П.И.Пидкасистый, Г.С.Селевко, В.А.Сластенин и др.); труды, посвященные идеям гуманной педагогики (Ш.А.Амонашвили, Н.Б.Крылова, С.Л.Соловейчик и др.).

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- На основе системно-структурного, деятельностного и личностного подходов разработана модель организации проектного обучения, ориентированная на формирование самостоятельности младших школьников, рассматриваемая нами как целостная, динамичная система, включающая взаимодействующие содержательно-процессуальные уровни.
- Теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия эффективной реализации модели организации проектного обучения в начальной школе: а) педагогическое стимулирование познавательной деятельности учащихся; б) кооперативное взаимодействие между участниками проекта; в) коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что получила дальнейшее развитие и обогащение проблема проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы; конкретизировано понятие «проектное обучение».

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработано содержательно-технологическое обеспечение проектного обучения в начальной школе как фактора формирования самостоятельности учащихся.

Кроме того, в процессе исследования разработана и апробирована диагностическая программа изучения уровня сформированности самостоятельности школьников в процессе проектного обучения.

Материалы диссертационного исследования имеют методический уровень практической значимости и могут быть использованы в практике

работы общеобразовательных учреждений и системе повышения квалификации работников образования.

Исследование проводилось в течение 1997-2001 гг., экспериментальная часть выполнялась на базе муниципальных общеобразовательных учреждений, начальной общеобразовательной школы № 95 и средней общеобразовательной школы №22 г. Челябинска, отдельные материалы эксперимента апробировались в ряде школ Курчатовского района г.Челябинска. Учитывался личный опыт работы в должности учителя начальных классов и заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Поставленные задачи, выдвинутая гипотеза определили логику и **этапы исследования:**

На *первом этапе* (1997 – 1998) – подготовительно-поисковом – были проанализированы диапазон и глубина проработанности темы в теории и практике; определены противоречие, проблема, объект и предмет исследования; сформулированы его гипотеза, цели и задачи; разработана программа исследования. Были проведены наблюдения за учебно-воспитательным процессом, анализ посещенных уроков и результатов анкетирования, изучен и обобщен педагогический опыт по проблеме.

На *втором этапе* (1998-2000) – экспериментально-аналитическом – проверялись пути, средства и формы организации проектного обучения, была сконструирована модель организации проектного обучения в общеобразовательной школе.

Экспериментальное исследование выполнялось в естественных условиях образовательного процесса общеобразовательной школы. Материалы констатирующей части эксперимента позволили сформировать контрольную и экспериментальные группы, в которых на формирующем этапе эксперимента внедрялась модель организации проектного обучения в общеобразовательной школе. Эффективность выделенных педагогических условий, обеспечивающих реализацию разработанной модели, проверялась в контрольной части эксперимента.

На *третьем этапе* (2000-2001) – контрольно-обобщающем – были обработаны, проанализированы и интерпретированы результаты исследования; систематизированы данные экспериментальной работы; сформулированы общие выводы; определена практическая значимость исследования; внедрены его результаты в практику работы начальной школы; оформлена диссертация.

Апробация и внедрение результатов исследования. Промежуточные и окончательные результаты исследования сообщались на IV международном фестивале «Педагогика XXI века» в Одессе (2000), межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 175-летию со дня рождения К.Д.Ушинского, в г.Челябинске (2000), межрегиональной научно-практической конференции Челябинского института дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогических работников (2001), научно-практической конференции работников образования Курчатковского района г.Челябинска (1999), конференции по итогам исследовательской работы ЧГПУ (2002) и др. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета (2001.), научной школы по актуальным проблемам педагогики и школьной практики в г. Златоусте (2001), педагогических советах и методических объединениях учителей начальных классов школы № 95, творческой лаборатории учителей школы № 95 и студентов Челябинского государственного педагогического колледжа № 1.

Методические рекомендации внедрены в систему лекционно-практических занятий ЧГПК №1, в учебный процесс общеобразовательных школ № 95, 22.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических положений, использованием методов исследования в логической зависимости от цели, задач, гипотезы исследования; ретроспективным анализом и использованием современных достижений психолого-педагогической науки; выбором и реализацией комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования; воспроизводимостью результатов исследования и репрезентативностью полученных экспериментальных данных, систематической проверкой результатов исследования на различных этапах экспериментальной работы, подтверждением гипотезы исследования его результата, обработкой результатов эксперимента методами математической статистики.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель организации проектного обучения в начальной школе, ориентированная на формирование самостоятельности младших школьников и определяемая нами как целостная, динамичная система, включает взаимодействующие содержательно-процессуальные уровни.

2. Педагогическими условиями реализации данной модели являются: а) педагогическое стимулирование познавательной деятельности учащихся; б) кооперативное взаимодействие между участниками проекта; в) коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы.

Структура диссертации определена задачами диссертационного исследования, логикой раскрытия темы и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений. Библиографический список включает 221 наименование.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснован выбор темы исследования, ее актуальность, определены цель, объект и предмет исследования, его гипотеза и задачи, обоснованы теоретико-методологические основы, описаны этапы и методы исследования. Представлены положения, выносимые на защиту, а также положения о новизне, теоретической и практической значимости работы. Приведены сведения об апробации результатов исследования.

В первой главе – «Педагогические основы организации проектного обучения как фактора формирования самостоятельности школьников» - проанализированы отечественные и зарубежные исследования, посвященные проблеме организации проектного обучения и его применения в школьной практике, раскрыты методологические и теоретические подходы к организации проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся в общеобразовательной школе; определены ключевые понятия исследования; представлена модель организации проектного обучения и педагогические условия, обеспечивающие ее эффективную реализацию.

В основу нашего исследования положено определение сущности и особенностей проектного обучения в общеобразовательной школе.

Было установлено, что в отечественной и зарубежной педагогической науке проектное обучение рассматривается, с одной стороны, в контексте стратегии «исследовательского обучения», с другой стороны, в контексте «проблематизации» образовательного процесса. Такое деление, по мнению А.И.Савенкова, в значительной степени условно, но необходимо при анализе особенностей обучения исследуемого вида, так как характеризует разные грани этого педагогического явления.

Анализ исследований зарубежных (Дж.Дьюи, У.Х.Килпатрик, Э.Коллингс, С.Френе и др.) и отечественных (Е.Г.Кагаров, Н.К.Крупская, Л.Э.Левин, А.П.Пинкевич, С.Т.Шацкий и др.) ученых позволил выявить главные достоинства проектного обучения: постановка «умственной задачи» и возможность ее практического выполнения в естественных условиях; схематизация в решении проблем; включение ребенка в самостоятельную деятельность; расширение его жизненного опыта.

В современной педагогической теории и практике (М.И.Башмаков, В.Васильев, В.В.Гузев, Е.С.Заир-Бек, А.С.Обухов, Дж.Равен, А.И.Савенков, И.А.Сасова, М.А.Ушакова, К.Фрей и др.) обращение к проблеме организации проектного обучения было инициировано изменениями образовательных потребностей личности и общества. В исследованиях Т.И.Шамовой, Н.Г.Чаниловой, А.В.Хуторского проектное обучение представлено как самостоятельный тип обучения. Изучив различные подходы к определению проектного обучения, мы отметили наиболее значимые моменты, которые позволили сделать вывод о том, что проектное обучение – это целостная система, основанная не на передаче опыта прошлого, а создании субъектом личного опыта и продукции в процессе рефлексивного конструирования теоретических элементов знаний и достижения неизвестного заранее результата.

Дальнейшее изучение проблемы диссертационного исследования потребовало рассмотрения понятия «самостоятельность».

Анализ психолого-педагогической литературы (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.А.Люблинская и др.) показал, что в науке нет единого подхода к данной категории. Это обусловлено неразрывной связью самостоятельности как качества личности и самостоятельной деятельности, которую учащийся осуществляет без прямой посторонней помощи, опираясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения, и которая через обогащение учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует качества самостоятельности.

Проанализировав различные точки зрения, мы выбрали в качестве опорного для трактовки понятия «самостоятельность» определение Л.В. Жаровой. Самостоятельность рассматривается ею как свойство и личности, и деятельности, характеризуется независимостью, способностью и стремлением человека совершать действия и поступки без помощи других.

В нашем исследовании формирование самостоятельности школьника, включающей такие компоненты, как познавательный интерес, учебная и

творческая активность, осознанность собственных учебных действий, в процессе проектного обучения обусловлено приобретением им опыта самостоятельного поиска новых знаний и их применением в условиях автономного, целостного разрешения проблемы.

На основе системно-структурного, деятельностного и личностного подходов была разработана модель организации проектного обучения в начальной школе, ориентированная на формирование самостоятельности учащихся.

Моделирование как метод научного познания позволяет классифицировать объект и вести сознательный поиск путей его совершенствования (Б.С.Гершунский, Г.Б.Кортнев, В.М.Полонский и др.). Педагогический уровень моделирования предполагает создание модели педагогического изобретения, рассчитанного на интенсификацию педагогических процессов и связанного с формированием искомых свойств учащихся (Н.В.Кузьмина). Это позволило нам создать модель и глубоко изучить реальный процесс проектного обучения, ориентированного на формирование самостоятельности школьников.

Разработанная модель представляет собой не просто концептуальную конструкцию, это, прежде всего, специфическая организация всего педагогического процесса. Организация проектного обучения рассматривается нами как система и как процесс.

Как система организация проектного обучения предполагает наличие структурных и функциональных компонентов (Н.В.Кузьмина).

К структурным компонентам мы относим: цель, содержание, формы, методы организации проектного обучения и средства ее реализации. Функциональными компонентами являются: личностно-ценностный, творческо-педагогический, технологический. Функциональные компоненты отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития.

Ведущая роль в организации проектного обучения принадлежит учителю, так как он осуществляет все необходимые действия, обеспечивающие обучение учащихся в проекте. Ученик выступает, с одной стороны, как исполнитель проекта, с другой - как его активный участник с формирующейся субъектностью. Поэтому организация проектного обучения как процесс предполагает совокупность последовательных взаимодействий педагога и ученика, направленных на формирование самостоятельности школьника и достижение должного ее уровня.

Оценив опыт создания педагогических моделей (В.А.Сластенин и др.), мы представили модель организации проектного обучения в виде трех взаимодействующих содержательно-процессуальных уровней (рис.1).

Содержательная сторона организации проектного обучения представлена следующими компонентами: мотивационным, поисковым, практическим, оценочно-рефлексивным. Она определяет выбор форм и методов реализации содержательного аспекта проектного обучения.

Процессуальная сторона отражает внутреннюю организацию проектного обучения, в основе которой - процесс подготовки проекта (проектный цикл), состоящий из следующих этапов: замысел проекта, подготовка проекта, исполнение проекта, обсуждение проекта. Каждый содержательный компонент присутствует на всех этапах проектного цикла, в совокупности создавая матричную структуру процесса организации проектного обучения.

Движение от одного уровня к другому предполагает уменьшение доли участия педагога и активизацию самостоятельной деятельности учащихся. Следовательно, самостоятельность как результат функционирования каждого содержательно-процессуального уровня будет возрастать.

Отличительными особенностями модели является целостность, многоуровневость, динамичность, направленность на формирование самостоятельности школьников, совместимость с условиями образовательной среды.

В исследовании мы доказали: эффективность реализации предложенной модели зависит от осуществления в учебно-воспитательном процессе определенных педагогических условий, под которыми мы понимаем совокупность необходимых и достаточных мер, обеспечивающих достижение учащимися более высокого уровня своего развития. Эта совокупность обладает признаками целостности, взаимообусловленности и взаимозависимости компонентов.

Педагогическими условиями реализации модели проектного обучения являются: а) педагогическое стимулирование познавательной деятельности учащихся; б) кооперативное взаимодействие между участниками проекта; в) коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы.

Теоретическое обоснование первого педагогического условия – педагогическое стимулирование познавательной деятельности учащихся – опирается на идеи Ш.А.Амонашвили, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, И.Я.Лернера, А.С.Матюшкина, М.И.Махмутова, В.Оконя, З.И.Равкина и др. Согласно их взглядам, прежде чем приступить к организации самостоятельного поиска, учителю важно позаботиться о том, чтобы перед учеником

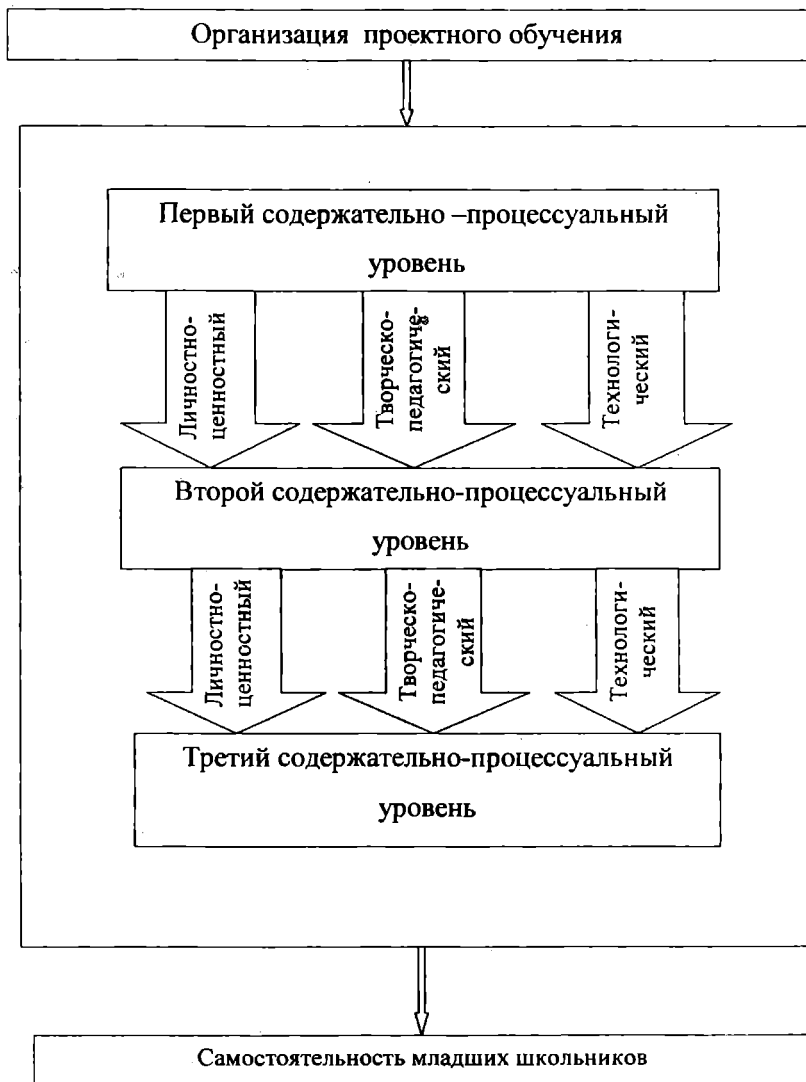


Рис.1 Модель организации проектного обучения в начальной школе

возникла необходимость осуществления такой деятельности. Иными словами, начальный этап развертывания поисковой деятельности в рамках проектного обучения требует, с одной стороны, от учителя фиксации или создания образовательной «напряженности», определения проблемы, связанной с объектом; с другой стороны, от ученика – осознания возникшей ситуации, постановки цели деятельности по отношению к познанию объекта или решению проблемы. Такую ситуацию мы назвали «ситуацией направленной напряженности»: она позволяет перевести внешнюю необходимость поиска неизвестного во внутреннюю потребность.

Эффективность второго педагогического условия – кооперативное взаимодействие между участниками проекта – обосновывалось в свете идей П.П.Блонского, В.В.Рубцова, М.В.Кларина, Г.А.Цукерман, М.А.Чошанова и др.

Определяя данное условие, мы опирались на утверждение о том, что совместная деятельность – необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности, взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида.

Проанализировав опыт организации межличностного взаимодействия на кооперативной основе, мы установили, что кооперативное взаимодействие между участниками проекта предполагает организацию совместно распределенной деятельности учащихся при работе над проектом, причем такая деятельность имеет тенденцию к развитию, так как с каждым этапом проектного цикла при усложнении функций каждого ее участника возникает все большая необходимость в объединении совместных усилий для достижения конечного результата. В диссертационном исследовании определены признаки кооперативного взаимодействия, выявлены его организационные особенности.

Эффективность третьего педагогического условия – коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы – определялось на основе исследований Л.В.Жаровой, Н.Б.Крыловой, В.Д.Шадрикова, Т.И.Шамовой и др.

Коррекционно-педагогическое сопровождение мы рассматриваем как оперативное выявление и ранжирование трудностей («барьеров»), возникающих у школьников в процессе проекта, выяснение возможных причин их

появления, определение системы мер по их предупреждению и реализацию этих мер.

Контроль и коррекция учителя в рамках проектного обучения должны быть направлены на получение информации, которая характеризует состояние процесса деятельности: 1) способы выполнения учениками задания; 2) затруднения, возникающие в процессе работы, и причины, их порождающие; 3) самостоятельность ученика; 4) самоконтроль ученика.

Первую главу диссертационного исследования заключает вывод о том, что проблемный анализ философской, психолого-педагогической литературы, деятельности общеобразовательных школ обнаружил недостаточность исследований, посвященных формированию самостоятельности младших школьников в условиях проектного обучения, что помогло осознать необходимость создания модели организации проектного обучения, ориентированной на формирование самостоятельности учащихся начальной школы. Результаты теоретического исследования способствовали выделению таких педагогических условий, при которых обеспечивается эффективная реализация разработанной модели. К таким условиям относятся: педагогическое стимулирование познавательной деятельности, кооперативное взаимодействие между участниками проекта, коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы.

Во второй главе исследования – «Опытно-экспериментальная работа по реализации модели организации проектного обучения в общеобразовательной школе» - определены цели и задачи констатирующего и формирующих этапов эксперимента, представлены содержание и методика осуществления опытно-экспериментальной работы в начальном звене общеобразовательного учреждения, проанализирована эффективность учебного процесса, организованного с учетом выявленных и реализованных педагогических условий, обобщены результаты экспериментальной работы.

На констатирующем этапе эксперимента работа велась в следующих направлениях: 1) изучение уровня сформированности самостоятельности младших школьников; 2) изучение условий, обеспечивающих формирование их самостоятельности в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что не существует одного универсального критерия, который позволил бы нам количественно и качественно измерить изменения, связанные с формированием самостоятельности школьников.

В нашем исследовании при установлении критериев самостоятельности мы исходили из того, что это свойство деятельности и личности, детерминирующее развитие интереса, учебной и творческой активности и осознанности действий при выполнении проекта.

Для каждого компонента самостоятельности были выбраны критерии, методики, обеспечивающие технологию отслеживания в соответствии с выбранными критериями. На основе их совокупности была разработана диагностическая программа изучения уровней сформированности самостоятельности младших школьников в процессе проектного обучения.

Результаты констатирующей части эксперимента показали: учащиеся имеют недостаточный уровень самостоятельности, что объясняется неэффективностью традиционных подходов к организации самостоятельной деятельности учащихся. Мы выяснили, что у 7,14 % учащихся самостоятельность сформирована на высоком (творческом) уровне, у 25,71% - на уровне выше среднего (активно-поисковом), у 67,14% - на среднем (пассивном) и низком (подражательном) уровнях. Практически отсутствуют необходимые условия для формирования самостоятельности учащихся.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в естественных условиях общеобразовательного учреждения.

В соответствии с целями этого этапа мы сформировали четыре экспериментальные группы (ЭГ), имевшие одинаковые начальные параметры, и одну контрольную группу (КГ).

Экспериментальные группы отличались ориентацией на различные педагогические условия.

В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) было реализовано первое педагогическое условие – педагогическое стимулирование познавательной деятельности учащихся.

В ситуации «направленной напряженности» предусматривались все три уровня участия учащихся: первый уровень предполагал использование репродуктивных и проблемных вопросов, ориентированных на актуализацию знаний, их осмысление или поиск новых подходов и обобщений; второй уровень - использование проблемного задания, предусматривающего более длительный поиск; на третьем уровне создавалась острая проблемность, основными источниками которой были новые для учащихся ситуации, создаваемые искусственно при помощи различных приемов. Результат проведенной работы на данном этапе проверялся в ходе заполнения учащимися личной карты «Мой проект».

За два года эксперимента в этой группе количество учащихся, уровень самостоятельности которых характеризуется как творческий, увеличилось на 24,14 %.

Во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) реализация разработанной модели проходила в условиях кооперативного взаимодействия между участниками проекта.

Организуя работу в этом направлении, мы исходили из того, что большая часть учебных занятий проводится в малых группах, каждый член команды несет ответственность за себя, за других и за группу в целом. Кооперативное взаимодействие было организовано с помощью специальных методов: на первом уровне использовались кооперативные методы, ориентированные на коллективное взаимодействие на всех этапах проектного цикла; на втором уровне кооперативные методы предполагали равное соотношение индивидуальной и коллективной работы; на третьем уровне использовались методы, направленные на самостоятельную работу по проектированию.

За два года количество человек, обладающих высоким (творческим) уровнем самостоятельности, увеличилось на 25 %.

В третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) эффективность проектного обучения обеспечивалась на основе коррекционно-педагогического сопровождения учебной работы.

Из многочисленных методов коррективного контроля мы выбрали непосредственное наблюдение за процессом выполнения проекта.

Результаты опытно-экспериментальной работы, организованной в данной группе, показали, что в начальной школе учащиеся в основном сталкиваются с трудностями двух видов: первые связаны с уровнем знаний учащихся по поставленной проблеме, вторые - с уровнем развития необходимых познавательных умений. Для устранения трудностей первого порядка были разработаны специальные приемы индивидуальной коррекции; для ликвидации трудностей второго порядка в образовательный процесс были включены «мыслительные пятиминутки», способствующие формированию учебно-логических умений школьников, которые рекомендованы образовательной программой «Культура познания – познание культуры» (Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков).

За два года эксперимента в этой группе количество учащихся, уровень самостоятельности которых характеризуется как творческий, увеличилось на 21,43 %.

В четвертой экспериментальной группе (ЭГ-4), где проверялась эффективность всех педагогических условий, были получены самые высокие результаты, что свидетельствует о необходимости всей совокупности выделенных педагогических условий. Количество учащихся, уровень которых характеризуется как творческий, увеличилось на 29, 63%.

В контрольной группе (КГ), где не реализовывалась разработанная модель, количество учащихся, достигших высокого (творческого) уровня самостоятельности, увеличилось лишь на 7,15 %.

Срезы, проведенные в экспериментальных группах, и их сопоставление со срезами в контрольной группе позволяет констатировать: разработанные нами педагогические условия, обеспечивающие эффективность модели организации проектного обучения, как в отдельности, так и в совокупности гарантируют повышение уровня самостоятельности учащихся. Результаты срезов в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольной. Если в контрольной группе ко времени окончания формирующего этапа эксперимента количество учащихся с высоким уровнем самостоятельности составило 14,29%, то в экспериментальных группах – ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4 – это количество достигло 31,03%, 32,14%, 28, 57%, 37,04% соответственно.

Изменения, произошедшие в уровне самостоятельности учащихся в ходе эксперимента, представлены на рисунке 2.

Анализ результатов экспериментальной работы показал: каждое из выделенных педагогических условий обеспечивает эффективность модели организации проектного обучения, но только их совокупность решает задачи в полной мере.

Обработка результатов экспериментальной части исследования осуществлялась с помощью методов описательной статистики, теории статистического вывода. В частности, использовался t - критерий Стьюдента, который обеспечивает достоверность статистических различий в контрольной и экспериментальных группах и доказывает корректность и объективность полученных результатов.

Результаты исследования представлены в иллюстративном материале (таблицы, диаграммы, формулы), в котором отражены: соотношение уровней самостоятельности учащихся при различных сочетаниях педагогических условий; расчет среднего балла, уточненного стандартным отклонением; результаты попарного сравнения групп, осуществленного с помощью критерия Стьюдента, на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

а) констатирующий этап эксперимента



б) контрольный этап эксперимента



Рис.2. Динамика изменения уровня самостоятельности учащихся в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

В *заключении* изложены теоретические и экспериментальные результаты исследования, сформулированы выводы.

Результаты диссертационного исследования подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и позволяют сделать следующие выводы.

1. Анализ проблемы исследования в педагогической теории и практике показал, что в ряду фундаментальных педагогических проблем, требующих своего изучения и решения, на одно из первых мест в последние годы выдвигается проблема поиска путей эффективной организации образовательного процесса, способного обеспечить усвоение учащимися не только прошлого, но и создание ими личного опыта и собственной образовательной продукции в процессе самостоятельной поисковой деятельности. Ее

актуальность обусловлена социально-экономическими преобразованиями в нашей стране, возросшими требованиями к личности, недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики.

2. Избранная нами методология системно-структурного, деятельностного и личностного подходов позволила представить организацию проектного обучения как систему и как процесс.

3. Сконструированная модель организации проектного обучения в начальной школе ориентирована на формирование самостоятельности учащихся. Три взаимодействующих уровня характеризуют содержательную и процессуальную стороны проектного обучения.

4. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность взаимодействующих мер, обеспечивающих достижение учениками более высокого уровня своего развития. Выявленные, обоснованные и экспериментально проверенные педагогические условия, включающие педагогическое стимулирование познавательной деятельности учащихся, кооперативное взаимодействие между участниками проекта, коррекционно-педагогическое сопровождение учебной работы являются необходимыми и достаточными для эффективной реализации модели проектного обучения в начальной школе.

5. Разработанная система показателей в соответствии с выбранными критериями позволила нам качественно и количественно измерить изменения в уровне самостоятельности, происходящие в рамках проектного обучения.

Полученные результаты исследования дают основание сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены.

Вместе с тем наше исследование не исчерпывает всей полноты содержания изученной проблемы. Дальнейшее ее решение может быть продолжено в следующих направлениях: теоретико-методологическое обоснование оптимальной структуры проектного обучения школьников и оптимальной совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективность проектного обучения, ориентированного на развитие личности ребенка.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях:

1. Диагностирование межличностных отношений школьников // Система работы педагогических коллективов образовательных учреждений района

- по развитию личности ученика-воспитанника и повышению профессиональной компетентности педагога: Материалы научно-практической конференции. – Челябинск, 1999. – С.200-202.
2. Технология проектного обучения младших школьников // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы межрегиональной научно-практической конференции /Под ред. С.А.Репина, С.Г.Молчанова, Д.Ф.Ильсова. – Челябинск: Изд-во «Околица», 2001. –С.200-201.
 3. Организация проектного обучения младших школьников // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2001. – С.193-196.
 4. Формирование умений проектной деятельности у учащихся начальной школы // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер.10. Новые информационные технологии. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2001. – С.95- 97.
 5. Совместная деятельность младших школьников в учебно-познавательном процессе // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников. – Челябинск: Изд-во: Чел. гос. пед. ун-та, 2001. – С.196-200 (в соавт.).
 6. Перспективы проектного метода в формировании экологической культуры младшего школьника // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер.3. Экономическое образование. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2001. – С.117- 121.
 7. Учебный цикл в проектном обучении // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Актуальные вопросы образования и воспитания подрастающего поколения. – Челябинск, Изд-во: Чел .гос. пед. ун-та, 2001. – С.28-36.

Формат 60 x 90/16. Заказ 723. Тираж 100 экз.

Объем 1,0 п.л. Бумага офсетная.

Отпечатано на ризографе в типографии ЧГПУ

454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69.