

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет

Кафедра современного русского языка и методики

Романовская Ксения Алексеевна

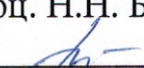
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Метод проекта на уроках русского языка в 5 классе

Направление подготовки/специальность 44.03.05 «Педагогическое
образование»

Профиль «Русский язык и иностранный язык (английский)»


ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. каф. совр.
рус. яз. и методики,
к. ф. н., доц. Н.Н. Бебриш
25.05.16г. 

Научный руководитель:

к. пед. н. доц.
06.06.16г.  А. М. Ковалёва

Дата защиты 21. 06.2016 г.

Обучающийся Романовская К.А.
 10.06.16г.

Оценка _____

Красноярск

2016

Содержание

Введение	2
Глава 1. Теоретические основы метода проекта	4
1.1 Сущность применения метода проекта в учебно-воспитательном процессе	4
1.2. Проблемы применения метода проекта в учебно-воспитательном процессе	18
1.3. Анализ сформированности умений проектной деятельности учащихся 5 классе	23
Глава 2. Педагогический эксперимент по применению метода проекта на уроках русского языка в 5 классе	28
2.1. Разработка и внедрение в практику работы в 5 классе средней общеобразовательной школы проекта на тему «Об истории русского языка и славянско письменности»	28
2.2. Оценка результативности использования метода проекта на уроках русского языка в 5 классе	34
Заключение	43
Список использованной литературы	46
Приложения	50

Введение

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена, главным образом, введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. В новых стандартах сформулированы требования к современному учителю.

Современный учитель – это специалист, применяющий в своей деятельности методы и технологии, развивающие личность учащегося, создающие основу для становления личности ученика как активного субъекта деятельности, а для этого педагогу необходимо иметь чёткое представление о развивающем потенциале конкретных образовательных технологий, уметь применять активные методы обучения, наиболее полно отражающие нацеленность школы на развитие широкого спектра компетенций ученика. Это подразумевает владение педагогом основами проектирования – планирования и реализации проектной деятельности.

По словам Светланы Ивановны Львовой в теории и практике обучения проекта представляет собой совокупность исследовательских, проблемно поисковых и креативных методов, инструментально направленных на самостоятельное достижение детьми задуманного результата, получение продукта и его презентацию. Это метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды, её созидания и творческого пребывания в ней, основанный на детской самостоятельной деятельности, поэтапном движении к цели, на конкретном творческом деле.

В современной педагогической науке вопросы теории и практики применения метода проектов нашли своё отражение в трудах таких педагогов-исследователей, как Г. В. Цветкова, Е. С. Полат, С. И. Львова, Г. В. Александровой и многих других.

Объектом исследования выступает процесс обучения русскому языку;

Предмет исследования: метод проекта на уроках русского языка для развития умений проектной деятельности;

Целью настоящего исследования является разработка и апробирование педагогического эксперимента по развитию умений проектной деятельности учащихся с помощью метода проекта.

Задачи исследования:

- 1) Изучить сущность метода проектов в педагогических и методических источниках;
- 2) Выявить проблему использования метода проекта на уроках русского языка;
- 3) Педагогический эксперимент по использованию метода проекта на уроках русского языка

В ходе работы использовались следующие методы исследования: общетеоретические методы научного познания: анализ, синтез, обобщение, систематизация; эмпирические методы: педагогический эксперимент, моделирование, проектирование; методы статистической обработки результатов эмпирического исследования.

Структура работы состоит из введения, двух глав, разделённых на параграфы, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы метода проекта

1.1 Сущность применения метода проекта в учебно-воспитательном процессе

Методу проекта посвящено немало исследований в зарубежной и отечественной науке, а педагоги-практики используют его в своей педагогической деятельности. Данный метод прошел долгий и путь от его создания до применения в настоящее время.

Некоторые авторы считают его инновацией, которая занимает своё место среди других методов обучения, применяемых в отечественной дидактике, другие ученые – традицией.

Метод проекта пришёл в отечественную педагогику из американской педагогики в 1920-е годы, но не применялся в течение многих десятилетий. В этой связи возникает закономерный вопрос – следует ли считать метод проектов инновацией, или же это традиция.

Для ответа на этот вопрос необходимо определить, что такое инновация. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова мы можем прочесть следующее определение: «Инновация педагогическая – это целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом» [2, с. 48].

Если рассматривать принадлежность метода проекта к инновациям, то встает вопрос о том, является ли метод проектов тем целенаправленным изменением, которое вносит новшества, улучшающие программы и стандарты, образовательные учреждения и органы управления образованием.

В словаре «Профессиональное образование» С.М. Вишняковой дается другое определение инновации: «Инновация в обучении – это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности преподавателей, мастеров

производственного обучения, учащихся, изменения в стиле мышления» [1, с. 105].

Если рассматривать метод проекта в качестве инновации с этой точки зрения, то необходимо понять, вводит ли метод проектов новое в цели, содержание, методы и формы обучения, и изменяет ли он стиль мышления учителя и ученика.

Для того чтобы ответить на это вопрос, необходимо рассмотреть метод проекта в историческом аспекте и понять философские основания применения метода проектов в Америке начала XX в. и в нашей стране.

Возникновение метода проекта связано с именами американского философа и педагога Джона Дьюи и его ученика Уильяма Килпатрика, которые осуществляли свою деятельность в начале XX века. В данный период развития образования Америки следует выделить несколько направлений в образовании: эссенциализм, перенниализм, прогрессивизм и экзистенциализм. В контексте настоящего исследования интерес представляет такое направление, как прогрессивизм. Данное направление обращает внимание на мышление человека в качестве ядра образования, социализацию и демократизацию, метод решения проблем, на индивидуальные различия и на самодисциплину.

Философской основой прогрессивизма является прагматизм. Основанное У. Джеймсом это направление получило дальнейшее развитие в работах Джона Дьюи. Он отрицал объективность истины и отождествлял её с полезностью, выдвинув тезис: «Истинно то, что полезно»; понятия и теории рассматривал лишь как инструменты приспособления к внешней среде. На этой общей концепции строились и педагогические взгляды Дьюи. Исходя из неповторимости и индивидуальности каждого ребенка, он сводил обучение преимущественно к его игровой и трудовой деятельности, в ходе которой и происходит постижение истины. Дьюи провозглашал идею школы как «слепка с общества», тесную связь школы с жизнью и конкретными проблемами ребенка, новую роль знания и учебного предмета как средств

развития личности, установку на экспериментальный склад мышления, проблемный метод в обучении, новую роль учителя – тонкого психолога, организатора различных видов деятельности, помощника и консультанта. Все эти идеи были в тот период развития педагогики инновационными.

Компоненты образования (цели, содержание, которое выражается в Америке в виде учебного плана, методы обучения, с точки зрения сторонников прогрессивизма), достаточно основательно описаны во многих зарубежных источниках, одним из которых является труд американских ученых Джозефа Ф. Каллахана и Леонарда Х. Кларка «Основы образования». Основной целью школы, по мнению авторов, является обучение школьников способу мышления. Знание того, как необходимо мыслить, чтобы принять правильные решения, сделает возможным для учащихся справляться с проблемами в жизни и правильно выбрать путь в жизни [10, с. 103-104].

Сторонники прогрессивизма имеют следующую точку зрения на содержание образования:

- 1) знание имеет лишь инструментальную ценность;
- 2) знание является полезным для учеников в решении проблем, возникающих как результат своих осязаемых потребностей;
- 3) решение проблемы не является целью само по себе;
- 4) решение проблемы является процессом, с помощью которого ученики учатся четко мыслить;
- 5) главная цель образования – учиться мыслить – является не столько целью, сколько средством, с помощью которого человек учится жить разумно;
- 6) образование – это сама жизнь, поэтому содержание должно быть тоже самой жизнью, оно не может быть ограничено только учебными занятиями;
- 7) школа – это модель общества в миниатюре, а учащиеся – граждане этого общества.

Отсюда центром учебного процесса являются проблема, ученик и опыт, что и предполагает групповые и индивидуальные виды деятельности: критические оценки, участие ученика в принятии решения, проекты, в которых учащиеся принимают участие в жизни общества, и другие. Именно такое обучение, по мнению сторонников прогрессивизма, может принести желаемый результат.

Как следует из этого, основой подхода сторонников прогрессивизма к обучению и учению является решение проблем. Чтобы это обучение было успешным, необходимо, чтобы каждый ученик принял проблему как свою собственную. Если ученики должны учиться, они должны принимать активную роль в выборе, определении своих видов деятельности, работе над ними и оценке их в решении проблем. Учителю никогда нельзя навязывать решения, нравственные нормы или стандарты поведения, они должны возникать из социальной ситуации и оценки учеником своего собственного поведения.

Сторонники прогрессивизма рассматривают школу в качестве интегральной части общества. Она отражает все социальные проблемы. Таким образом, школа должна делать акцент на общественной жизни и должна принять активную роль в улучшении общества. Внутри своих стен и вне их она должна смело встретить проблемы, с которыми сталкивается общество. Школа должна принять активную роль в делах общества. Педагоги прогрессивизма считают, что школа должна внести свой вклад в построение общественного порядка.

Из вышесказанного мы можем сделать следующие выводы:

- 1) Главная цель школы, по мнению сторонников прогрессивизма, – научить ученика мыслить, чтобы он мог справиться с жизненными проблемами в будущем.
- 2) В центре содержания образования должны стоять проблема, ученик и опыт. Знание играет инструментальную роль.

3) Обучение и учение должно быть основано на решении проблем, которые ученик должен принять как свои собственные.

4) Школа должна решать проблемы, возникающие в обществе.

Наиболее чёткое выражение идеи Джона Дьюи, как представителя прогрессивизма, нашли в деятельности его последователя Уильяма Килпатрика. В 1918 г. он пишет работу «Метод проектов», в которой рассматривает систему целевых актов педагогического процесса. Основная идея этого педагога заключалась в необходимости активной деятельности учащихся в социальном окружении. Он основывает своё понятие проекта на «теории жизненного опыта» Дьюи, суть которой состоит в том, что дети должны приобретать опыт и знания, решая практические проблемы в жизненных ситуациях.

В своей статье «Опасности и трудности метода проектов и как их преодолеть» Килпатрик характеризует проект следующим образом: «Гермин «проект» относится к любой единице целенаправленного опыта, к любому примеру целенаправленной деятельности, где доминирующая цель, как внутреннее побуждение, устанавливает цель действия, руководит его ходом, предоставляет стимул, его внутреннюю мотивацию. Проект, таким образом, может относиться к любому виду жизненного опыта, получение которого фактически побуждается доминирующей целью» [11, с. 288-289].

Килпатрик выделяет 4 типа проектов.

К первому типу он относит те случаи, в которых доминирующей целью является создание чего-либо, воплощение идеи в материальную форму. Материал, из которого делают вещь, может быть разнообразным: от глины, дерева, ткани до слов и мыслей, письма, речи, поэмы, симфонии или молитвы. Продукт может быть незначительным, временным (изделие из песка на морском берегу, изготовленное ребенком) или великим и вечным (империя Александра или законы Ньютона). Критерием для отнесения замысла к проекту является характер цели.

Второй тип проекта можно определить, как проект, который направлен на получение удовольствия от созерцания, что и является целью. К такого рода проектам Килпатрик относит случаи, когда мальчик видит фейерверки и поражается этим, когда его мать с подобной целью восхищается закатом или красотой Моны Лизы. Несмотря на то, что по сравнению с первым типом проектов данные проекты предполагают пассивность, этот тип переживания является проектом. Критерием также является наличие цели.

Третий тип проекта – это проект, в котором доминирующей целью является решение проблемы. Килпатрик предупреждает о том, что трудно отделить проблему от проекта. Критерием является наличие или отсутствие цели. Если человек не видит цели в решении проблемы, это не является проектом. По мнению Килпатрика, третий тип проекта подразумевает:

- 1) осознанную трудность, проблему,
- 2) цель – решить проблему.

Четвертый тип проекта представляет задания, целью которых является приобретение некоторого уровня знаний или умений. Доминирующая цель, которой является учеба, и является сущностью проектов четвертого типа [11, с. 283-288].

Таким образом, все четыре типа проектов различаются по характеру деятельности субъекта. В одном случае это создание чего-либо, в другом – получение удовольствия от созерцания, в третьем – решение проблемы, в четвертом – получение знаний, умений и навыков.

Основным критерием отнесения любой деятельности к проекту является, по Килпатрику, наличие цели.

Килпатрик выделял четыре этапа в решении проекта:

- 1) целеполагание;
- 2) планирование;
- 3) исполнение;
- 4) оценка результатов.

Он считал, что при создании проекта изучаемые темы следует брать из жизненного окружения (например, «Как миссис Джонс выращивает такие прекрасные розы?»). Выбирает их не столько учитель, сколько сами ученики. Был выдвинут девиз: «Научить тому, как думать, а не тому, что думать».

Предложенный Килпатриком метод проектов приобрел широкое распространение. Во второй половине 20-х гг. XX в. Педагогический колледж, где он преподавал, был флагманом новой педагогики. По методу проектов обучались до 35 тысяч школьников в каждом штате, он вызывал большой интерес и подражание во многих странах мира.

Несмотря на популярность данного метода, он стал подвергаться критике. Возникли существенные разногласия между Килпатриком и Дьюи, считавшим, что нельзя приносить в жертву новшествам принципиальные основы обучения.

Он выступал за сохранение предметной системы в условиях комплексного обучения.

Он полагал, что получение детьми систематических знаний возможно только под руководством подготовленных учителей. Дьюи также считал, что многие проекты банальны и не имеют образовательной ценности. Он полагал, что ученики неспособны сами планировать ни проекты, ни задания к ним. Им нужна помощь учителя, которая гарантировала бы процесс обучения. Для Дьюи проект является общей инициативой как учителя, так и ученика. Учитель является руководителем групповых видов деятельности учеников [9, с. 59].

Совершенно очевидно, что для американской педагогики 1920-х годов метод проектов был инновацией, так как он вносил системные изменения – изменялись и цели, и содержание, и методы, и формы организации учебного процесса.

Теперь обратимся к опыту отечественной педагогики и школы. Идеологической основой образования данного периода являлась марксистско-ленинская философия. Исходя из учения К. Маркса и Ф.

Энгельса о воспитании, В.И. Ленин выдвинул задачу – вооружить молодежь подлинно научными знаниями о природе и обществе, выработать у нее научно-материалистическое мировоззрение, коммунистические взгляды и убеждения. Развивая марксистское учение о воспитании, Ленин считал основной задачей воспитания советской молодежи умственное образование, овладение научными знаниями.

В «Уставе единой трудовой школы», утвержденной СНК РСФСР 18 декабря 1923 года говорится, что Единая Трудовая Школа имеет целью дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся.

ГУСом была составлена программа трудовой школы, согласно которой центром изучения является труд. Нужно изучать не различные предметы, а труд. Известный советский педагог А.П. Пинкевич пишет, что необходимо изучать различные виды труда, причем различные виды трудовой деятельности людей должны изучаться так, чтобы одновременно получались некоторые формальные результаты в смысле воспитания и образования, и некоторые материальные результаты в смысле получения известного количества знаний [6, с. 109].

Был провозглашен принцип связи школы с жизнью. Школа должна была готовить школьников для участия в восстановлении народного хозяйства после революции и гражданской войны. Этой задаче отвечал метод проектов, который внедрялся в практику школы довольно успешно.

Из вышесказанного мы можем сделать следующие выводы:

- 1) Цель образования в советской школе 1920-х годов: дать возможность учащимся приобрести знания и навыки, необходимые им в жизни.
- 2) Трудовой метод становится основным методом обучения.
- 3) Школа должна была готовить молодежь для участия в восстановлении народного хозяйства.

Отношение к методу проекта в отечественной педагогике начала XX века отлично выражают слова знаменитого советского педагога А.П. Пинкевича: «... наша задача заключается в том, чтобы взять все положительное из проектной системы как системы организации обучения, вложив в нее новое содержание. Все виды общественно-полезной работы и представляют собою в сущности различные «проекты». Проектная система поставила чрезвычайно важную задачу – построить обучение в наших школах на основе собственного планирования детей, а также задачу изучения самой жизни вместо лабораторного изучения основ ее» [7, с. 264].

Как мы видим, А.П. Пинкевич рассматривает проект как общественно-полезную работу, в ходе которой ученик учится на основе собственного планирования.

Другой выдающийся педагог советского периода С.Т. Шацкий, положительно относящийся к методу проекта, считает, что реализация данного метода должна включать:

- 1) реальный опыт обучаемого, который должен быть выявлен педагогом;
- 2) организованный опыт (лаборатория);
- 3) соприкосновение с накопленным человеческим опытом (готовые знания);
- 4) упражнения, дающие для ребенка навыки [8, с. 141].

Если посмотреть внимательно на эти компоненты, в них можно увидеть элементы современной технологии развивающего обучения, когда происходит выявление субъектного опыта (актуализация имеющихся знаний), предъявление нового материала и его закрепление.

Шацкий С.Т. рассматривает проект как проект четвертого типа по Килпатрику, целью которого является приобретение некоторого уровня знаний и умений.

В учебном пособии «История педагогики» Н.А. Константинова, Е.Н. Медынской и М.Ф. Шабоевой мы можем прочесть следующее: «В советскую

школу некритически был перенесен «метод проектов». Соответственно этой методической системе происходила ликвидация школьных групп (классов), их заменяли звеньями и бригадами. Группируя материал различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов, программы стали на путь клочкообразного сообщения учащимся знаний. Знания о природе (физика, химия, биология) и знания об обществе (обществоведение, история, география, литература и т.д.) учащиеся должны были усваивать в процессе выполнения тем и проектов, как «борьба за промфинплан», «борьба за коллективизацию деревни» и т.д. Работая по комплексно-проектным планам, школа не могла обеспечить учащимся необходимого объёма систематических знаний, вследствие чего оканчивающие школу не имели достаточной подготовки для занятий в вузах» [3, с. 354]

Таким образом, основным недостатком применения метода проекта педагоги считали неспособность данного метода давать системные знания выпускникам.

Как видим, история появления метода проекта и его внедрения в практику отечественного образования в начале прошлого столетия свидетельствует о том, что метод проекта внёс определённые изменения в цели, содержание, методы и формы обучения, а это позволяет считать данный метод инновацией. Однако, будучи не до конца изученным и исследованным и потому не до конца разработанным, он перестал удовлетворять потребности образования того времени. Это было основной причиной отмены применения данного метода.

Сегодня интерес к методу проекта переживает новый подъём. В последние десятилетия появилось много работ, посвящённых ему.

Согласно Е.С. Полат, метод проекта – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его

прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Пахомова Н.Ю. рассматривает проект и с точки зрения учителя, и с точки зрения учащегося. Учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-либо интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [5, с. 17].

С точки зрения педагога, учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно учить:

- проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задачи, вытекающей из этой проблемы);

- целеполаганию и планированию деятельности;

- самоанализу и рефлексии (самоанализу успешности и результативности решения проблемы проекта);

- презентации хода своей деятельности и результатов;

- умению готовить материал для проведения презентации в наглядной форме, используя для этого специально подготовленный продукт проектирования;

- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению).

Исходя из логики проектной деятельности, современные авторы выделяют следующие её этапы:

- 1) проблематизацию;
- 2) целеполагание;
- 3) планирование деятельности;
- 4) осуществление деятельности;
- 5) презентацию проекта;
- 6) рефлексивный этап.

Сравнивая данные этапы с вышеупомянутыми этапами решения проектов по Килпатрику, мы можем найти аналогии. Этапы целеполагания и планирования есть и в современном проекте, и в проекте Килпатрика. Этап осуществления деятельности в современном проекте сходен с этапом исполнения по Килпатрику. Рефлексивный этап есть не что иное, как оценка результатов в структуре проекта Килпатрика.

Итак, современные авторы, как Уильям Килпатрик, являющийся одной из ключевых фигур в истории появления метода проекта, считают создание проекта целенаправленной деятельностью. Однако они делают акцент на практическом результате. В то же время проект, согласно Килпатрику, не всегда имеет практический результат, особенно если вспомнить второй тип проектов. Современные авторы считают проблематизацию неотъемлемой частью проекта, в то время, как только третий тип проекта, по Килпатрику, является проектом, который включает решение проблем.

Таким образом, исторический экскурс в проблему позволяет нам сделать следующие выводы.

Основой создания метода проекта явилась философия прогрессивизма, которая в 20-е годы XX века сосуществовала с другими философскими направлениями в Америке. Плюрализм в жизни общества обусловил и плюрализм философских идей в образовании. В Советском Союзе педагогика опиралась на марксистско-ленинскую философию, которая оставалась единственной идеологией.

Прогрессивисты провозглашали целью образования развитие мышления, что обеспечивалось применением метода проектов, а целью трудовой школы было обеспечение учащихся знаниями и навыками, необходимыми им в дальнейшей трудовой жизни.

Содержание обучения и в школе сторонников прогрессивизма, и в советской трудовой школе включало проблемы, которые существовали в жизни.

Школа сторонников прогрессивизма и советская трудовая школа были тесно связаны с потребностями общественного развития, и их задачей было не только изучение проблем общества, но и их разрешение. Таким образом, эти школы должны были готовить молодежь к участию в преобразовании общества.

С точки зрения прогрессивистов, проектом является любая целенаправленная деятельность. А советская педагогика рассматривает проект в качестве определенного общественного задания, выполняя которое ученики должны усвоить знания, умения и навыки.

В современной педагогической мысли метод проекта рассматривается в связи с проектной деятельностью, направленной на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и значим для самих открывателей.

Для нашего исследования мы взяли следующее определение метода проекта:

Согласно определению Евгении Семёновны Полат

Метод проекта – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Далее необходимо дать определение понятию проектная деятельность. В качестве рабочего мы взяли определение Т. А. Макцевич

Проектная деятельность - это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемым учащимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда, создание творческого продукта.

Для успешной реализации проектной деятельности учащиеся должны владеть перечнем определённых умений и навыков. Г. В. Цветкова выделяет следующие универсальные проектные умения:

- анализ проблемного поля, выделение проблем, формулировка ведущей проблемы, постановка задач и решение проблемных задач;
- целеполагание и планирование деятельности;
- самоанализ и рефлексия;
- презентации деятельности и её результатов;
- готовить материал для проведения презентации в наглядной форме;
- поиск необходимой информации, её систематизация и структуризация;
- применение знаний, умений и навыков в различных, в том числе и нестандартных ситуациях.

- выбор, освоение и использование технологии адекватной проблемной ситуации и конечного продукта проектирования;
- проведение исследований (анализ, синтез, выдвижение гипотез, обобщение).

В нашей работе мы подробно будем рассматривать такие умения как: умение анализировать текст, умение формулировать проблему, умение решать проблемные задачи.

1.2. Проблемы применения метода проекта в учебно-воспитательном процессе

В документах по модернизации образования отмечается, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций» [4].

Предполагается, что в их число должны войти компетенции: информационная, социально-правовая и коммуникативная.

В данном контексте актуальной становится задачная форма организации процесса обучения. При введении новых стандартов педагоги должны осваивать, качественно изменяя уровень своего профессионализма, личностный способ реализации базовых целей и ценностей нового стандарта. «Существенным условием реализации педагогического замысла выступает согласование в конкретной ситуации педагогической позиции с позицией обучающегося» [2, с. 9].

Позиция педагога оттачивается от умений строить ситуации развития обучающихся, осуществлять постановку и планировать решение задач их развития.

«Высокий уровень знаний и умений выпускников может быть обеспечен при условии, что доминирующим в процессе обучения станет

деятельностный подход, предполагающий познавательную деятельность на продуктивном и творческом уровнях, развитие самостоятельности, ответственности учащегося за результаты своего труда» [4].

Проектная деятельность во многом отвечает требованиям деятельностного подхода так как позволяет более осмысленно подходить к процессу познания, на высоком уровне овладевать специальными и общеучебными умениями и навыками, осваивать значимые деятельностные компетентности. Компетентность – это «способность применять полученные знания и умения на практике в повседневной жизни для решения тех или иных практических и теоретических проблем». [1, с. 60].

Иначе говоря, компетентность – это средство деятельности, которое должно способствовать воспроизводству знаний, умений, навыков для формирования какой-либо компетенции. В ходе проектной деятельности учащиеся формируют и развивают базовую учебную компетентность, компетентность культурно-досуговой деятельности, компетентность в правовой сфере, компетентность в сфере социально-трудовой деятельности и др. В результате освоения ключевых компетентностей ученик должен осознать: «Я знаю, что я умею это делать и знаю, как это делать».

В контексте ФГОС проектная деятельность – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, задачи, ситуации развития, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Научный подход предполагает поиск проблемы в реальной истории или социальной жизни, чтобы быть понятной, интересной и значимой для ребёнка. Кроме того, решение проектной задачи должно ориентироваться не столько на получение нового знания, сколько на достижение воспроизводимого, преобразующего знания, которым можно пользоваться как инструментом деятельности.

В связи с этим качественно меняется миссия современного педагога. На первый план выходит готовность учителя к формированию определённого поведения своих учеников, требующего:

- создания условий покровительства и защиты;
- позитивного поощрительного или доверительного стимулирования, поддержки инициатив;
- обучения различным способам деятельности, моделированию изучаемых объектов или ситуаций;
- организации учебного сотрудничества, коллективистского взаимодействия;
- формирования потребности в рефлексии и самооценке.

«Предметом деятельности педагога выступает создание образовательных ситуаций как пространства полноценного развития детей, которое можно описать методологической схемой проектирования, предложенной Н.Г. Алексеевым: «замысел – реализация – последствия». Однако внедрение новых стандартов требует пересмотра методологической основы технологии учебного проектирования и, следовательно, разработки новых концептуальных основ структуры деятельности обучающихся.

С позиции деятельностного подхода, ориентированного на «системное включение ребёнка в самостоятельное построение им нового знания, совершенствование своих способностей и преобразование их в компетенцию через самореализацию и самоизменение» [5, с. 76], этапы проектной деятельности должны сопровождаться шагами самоопределения к деятельности, пробных действий, поиска причин затруднений, самостоятельного исследования, решения проблемы (задачи), сравнения результата с поставленной целью и пошаговой рефлексии собственной деятельности.

Схему использования метода рефлексии можно изучить по работам Л.Г. Петерсон: «метод рефлексии или рефлексивной самоорганизации заключается в следующих шагах: 1) зафиксировав затруднение, надо сначала остановиться и подумать, а не продолжать что-то делать наобум; 2) затем проанализировать, как ты выполнял свое действие и в каком месте возникло затруднение (исследование); 3) понять, по какой причине оно возникло

(критика); 4) поставить перед собой цель, устраняющую причину затруднения, а затем выбрать адекватный способ действий и построить проект (проект); 5) реализовать построенный проект. Завершится этот путь, естественно, самоконтролем – сопоставлением результата с целью и самооценкой – определением того, достигнута ли поставленная цель и в какой степени». Таким образом, проектная, равно как и исследовательская, деятельность должна включать не только внешние учебные изменения, но и внутреннюю самоорганизацию.

Одним из ключевых стандартов становится формирование мета-предметной исследовательской компетенции обучающихся, которая предполагает «технологизм учебных практик и социализацию научно-исследовательского типа вместо книжного технологизма» [4, с. 32]. Другими словами, школьники должны сформировать универсальные учебные действия, информационные, психологические и инструментально-операционные возможности, чтобы быть успешными в социальной реальности.

На разных этапах исследовательской деятельности перечень развиваемых и развивающихся универсальных учебных действий (УУД) разный.

На этапе самоопределения к деятельности УУД таковы:

- 1) личностные: установление связи между целью деятельности и её мотивами; анализ желаний и возможностей по схеме: «надо – могу – хочу»;
- 2) коммуникативные: поиск единомышленников, установление контактов, партнёрских связей, определение участников исследования (проекта) и т.д.

На этапе выбора объекта исследования и планирования деятельности:

- 1) личностные: выбор ценностных ориентиров;
- 2) регулятивные: установление того, что известно или неизвестно;

3) коммуникативные: обсуждение коллективных возможностей, планирование, поиск ресурсов для материально-технического и учебно-методического оснащения.

На этапе постановки проблемы:

1) познавательные:

– общеучебные – выделение и формулировка познавательной цели;

– логические – выдвижение гипотез и обоснование предположений;

– постановка проблемы – формулирование, самостоятельное создание способов решения;

2) регулятивные: целеполагание, прогнозирование результатов;

3) коммуникативные: обмен мнениями, дискуссия о целесообразности выдвижения данных гипотез и реалистичности их подтверждения;

4) личностные: действие убеждением.

Как отмечалось выше, образовательные стандарты нового поколения основаны на компетентностном подходе.

На этапе актуализации практической, теоретической, социальной значимости предполагаемых результатов:

1) личностные: выявление области, в которой могут пригодиться полученные знания, определение социально-практической значимости и ближайшей зоны применения результатов исследования;

2) регулятивные: первичная рефлексия (что сделано, чего не хватает для дальнейших действий, что утратило актуальность и т.д.);

На этапе анализа источников по исследуемой проблеме:

1) Познавательные:

– общеучебные – поиск и выделение необходимой информации, систематизация;

– логические – осмысление: классификация, анализ, синтез;

На этапе формулирования ответов на ключевые вопросы (построения проекта):

1) познавательные:

– логические – анализ, синтез, выявление причинно-следственных связей и т.д.;

– знаково-символические – моделирование, преобразование модели;

– общеучебные – оперирование изученными ранее понятиями, фактами, систематизация в форме конспекта, схемы, таблицы, тезисов и т.д.

2) коммуникативные: взаимодействие в группе.

На этапе обобщения деятельности:

1) регулятивные: самоконтроль, саморегуляция, самооценка;

2) познавательные:

– общеучебные – обоснование, аргументация, формулирование выводов;

– решение проблемы – формулирование выводов на основе доказательств;

3) личностные: подтверждение готовности к применению новых компетенций.

На этапе представления результатов проектной деятельности:

1) коммуникативные: слияние индивидуальных результатов в общий результат, владение монологической и диалогической формами речи, демонстрация проекта (результата исследования);

2) личностные: самореализация, социализация.

На этапе рефлексии:

1) регулятивные:

– самоконтроль – сопоставление результата с целью;

– самооценка – определение того, какими средствами и усилиями и в какой степени достигнута поставленная цель;

Таким образом, при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, в целях развития способностей обучающихся к самовоспитанию и самореализации, необходимо отказаться от передачи

готовых знаний в пользу формирования деятельностных исследовательских компетенций.

1.3. Анализ сформированности умений проектной деятельности у учащихся 5 класса

На констатирующем этапе эксперимента мы провели диагностику сформированности у учащихся двух пятых классов умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

С этой целью мы выбрали задания трёх типов. Первое задание предназначено для оценки умения работать с текстом, второе – для оценки умения формулировать проблему, а третье – для оценки умения решать проблемные задачи.

Первое и второе задания оцениваются в баллах:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – предпринята попытка выполнить задание, но результат не соответствует поставленной задаче;

2 – предпринята попытка выполнить задание, но результат имеет лишь отдалённое отношение к поставленной задаче;

3 балла – задание выполнено наполовину;

4 балла – задание в целом выполнено верно, однако имеются отдельные неточности;

5 баллов – задание выполнено в полном объёме.

При оценке третьего задания фиксировалось количество предложенных вариантов использования предмета.

Описание заданий представлено в Приложении 1.

По результатам диагностики мы определили экспериментальную и контрольную выборки.

Главными критериями формирования выборок стало максимальное сходство результатов входной диагностики и уровень академической успешности учащихся по русскому языку.

В соответствии с определёнными критериями, учащиеся 5 «Б» класса составили экспериментальную выборку, учащиеся 5 «В» класса – контрольную выборку.

Рассмотрим результаты первичной диагностики умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Данные, полученные при предъявлении первого задания в экспериментальной и контрольной группах, отражены на рисунке 1.

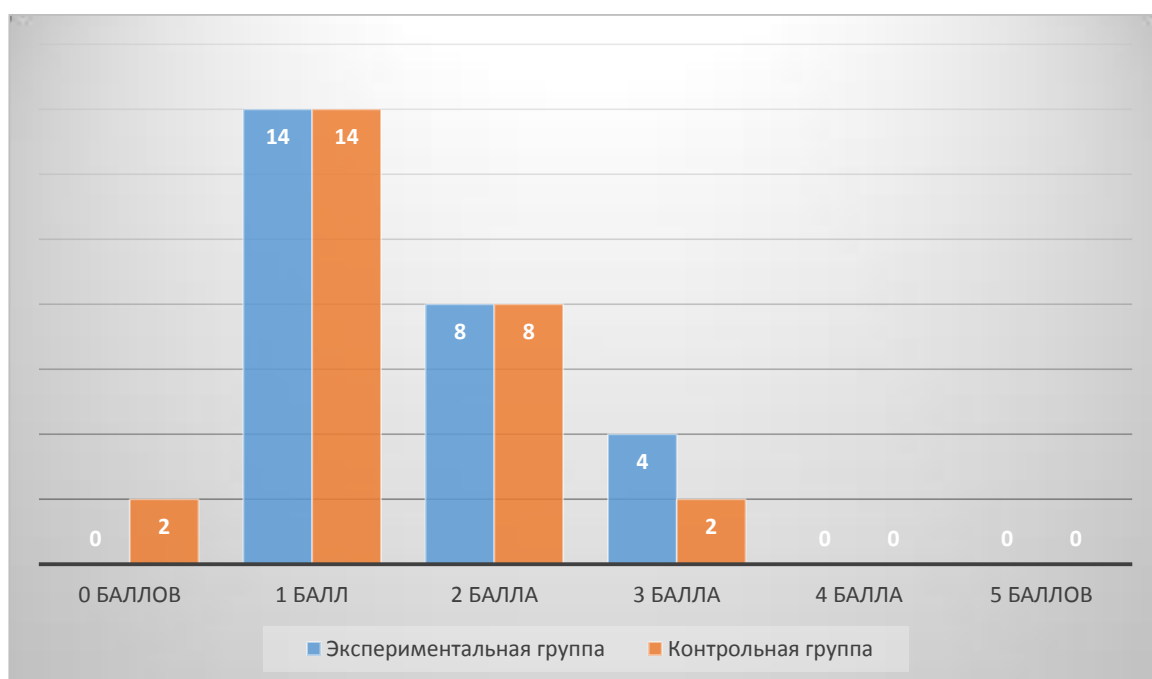


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики умения работать с текстом

Данные, отображённые на рисунке 1, наглядно свидетельствуют о том, что до начала эксперимента и в экспериментальной, и в контрольной группах, умение работать с текстом было развито одинаково плохо.

Ни один из учащихся не смог выполнить предъявленное задание на 4 и 5 баллов. Даже посредственный уровень выполнения задания встречается в единичных случаях.

Чаще всего задание выполнялось учащимися на 1 балл, что свидетельствует о несоответствии попытки выполнить задание поставленной задаче.

Сведения о результатах выполнения второго задания, направленного на диагностику умения формулировать проблему, наглядно отражены на рисунке 2.

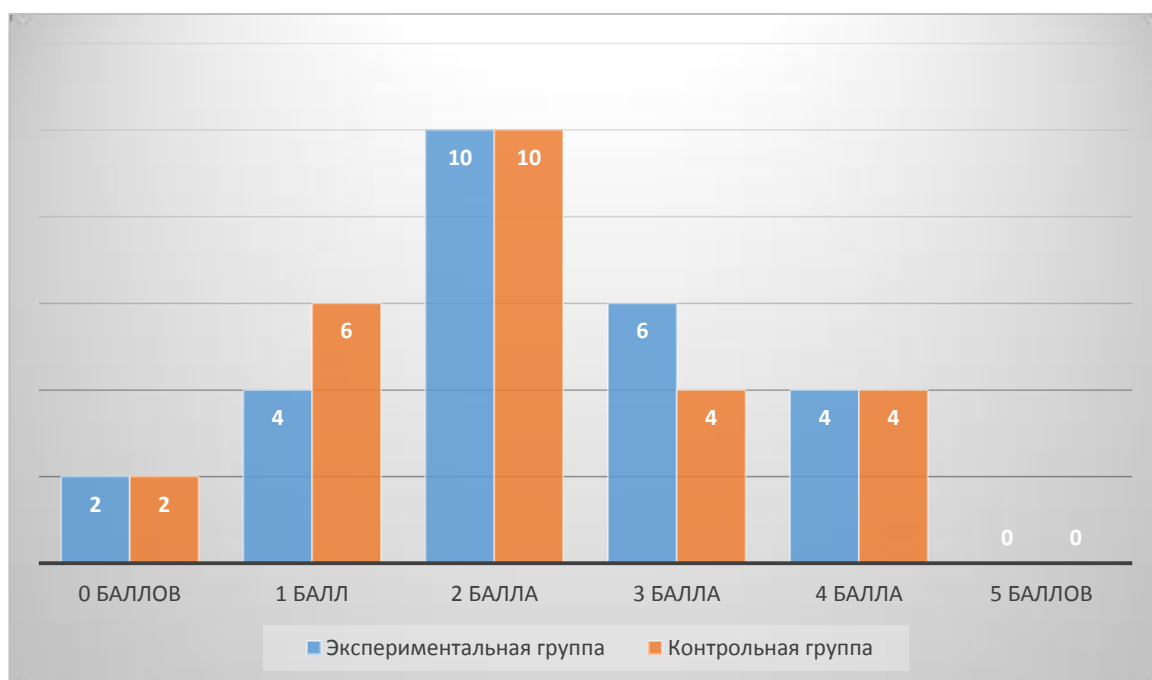


Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики умения формулировать проблему

Как видно из рисунка 2, результаты первичной диагностики умения формулировать проблему в экспериментальной и контрольной группах практически идентичные. Незначительные различия наблюдаются лишь в долевом распределении учащихся, набравших 1 балл и 3 балла.

Особого внимания заслуживает тот факт, что при выполнении этого задания обнаружили учащиеся, которые способны достаточно хорошо формулировать проблему, допуская лишь отдельные неточности. Речь идёт о тех учениках, которые выполнили данное задание на 4 балла.

В разы меньше, в сравнении с первым заданием, тех, кто предпринял попытку выполнить задание, но результат не соответствовал поставленной задаче.

В общей массе учащихся и в экспериментальной, и в контрольной группах преобладают те, кто предпринял попытку выполнить задание, но результат лишь отдалённо напоминает конечный результат решения поставленной задачи.

Данные первичной диагностики умения решать проблемные задачи отображены на рисунке 3.

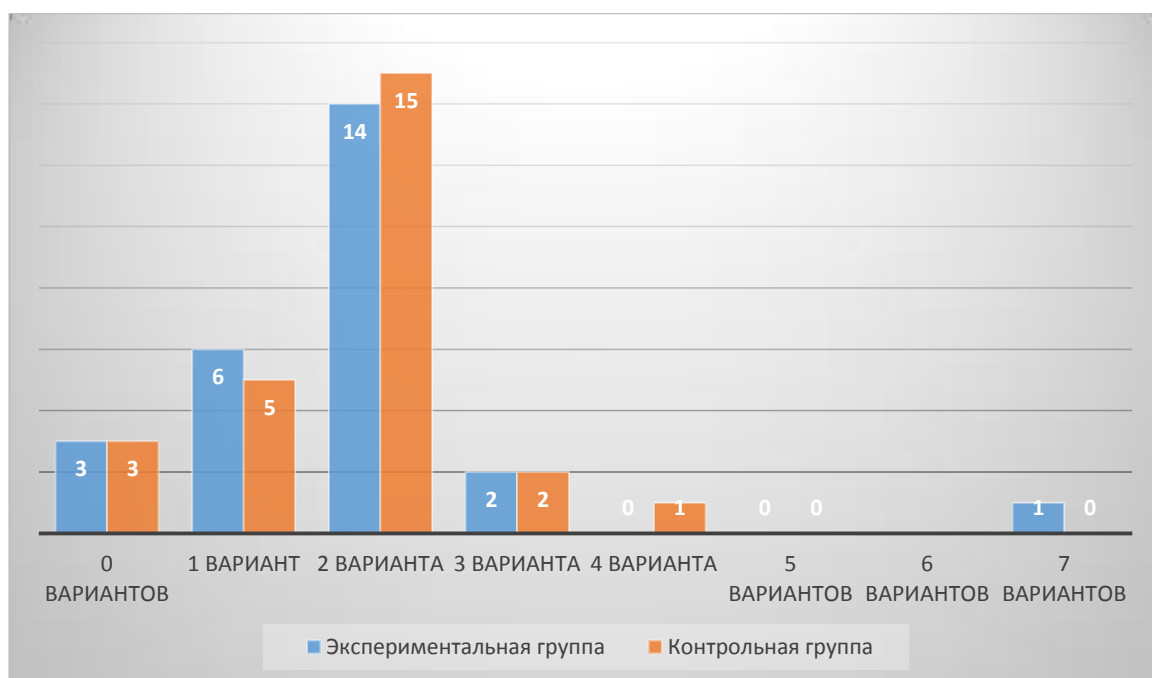


Рисунок 3 – Результаты первичной диагностики умения решать проблемные задачи

Большинство учащихся и в экспериментальной, и в контрольной группе не смогли предложить больше двух нестандартных вариантов применения картонной коробки.

Большинство учащихся ограничились предложением двух вариантов использования коробки.

Редким исключением стали те учащиеся, которые смогли предложить три варианта нестандартного реалистичного применения стандартного предмета.

Такая ригидность, узость мышления, в принципе, не свойственна детям, едва перешагнувшим рубеж между младшим школьным и младшим подростковым возрастом.

Вместе с тем, полученные в ходе выполнения третьего задания результаты не стали для нас неожиданностью. Более того, мы считаем их вполне закономерными.

Дело в том, что, на протяжении последних пяти лет учащиеся средних общеобразовательных школ Красноярского края, по завершении обучения в начальной школе проходят испытание краевыми контрольными работами, и по сложившейся практике последнее полугодие в четвёртом классе отводится отработке заданий, которые предлагались на краевых контрольных работах в предыдущие годы.

Такое «натаскивание» учащихся на решение определённых типов заданий отлично развивает способность к выполнению заданий по шаблону, автоматизирует эти действия, однако с развитием способов выполнения учебных действий по стандарту способность к нестандартным решениям естественным образом снижается.

Глава 2. Педагогический эксперимент по применению метода проекта на уроках русского языка в 5 классе

2.1. Разработка и внедрение в практику работы в 5 классе средней общеобразовательной школы проекта на тему «Об истории происхождения русского языка и славянской письменности»

Педагогический эксперимент по развитию общеучебных умений у учащихся 5 классов через применение метода проекта на уроках русского языка осуществлялся в три этапа:

- 1) Констатирующий этап, описанный в параграфе 1.3;
- 2) Формирующий этап;
- 3) Контрольный этап.

На втором – формирующем – этапе мы реализовали в экспериментальном классе информационно-творческий проект на тему «Об истории русского языка и славянской письменности».

Цель проекта состоит в формировании в сознании школьников представления о том, что русский язык – это не просто средство общения и учебная дисциплина, а неотъемлемая часть истории и культуры россиян.

Задачи проекта:

- 1) Расширение и углубление знаний учащихся об историко-культурных свойствах русского языка;
- 2) Воспитание уважительного отношения к русскому языку;
- 3) Развитие умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Целевая аудитория проекта: учащиеся 5 класса.

Предметная область: русский язык.

Тип проекта: информационный, творческий.

При разработке содержания проектов мы чётко придерживались структуры и требований к содержанию каждого структурного компонента.

В общем виде план деятельности представлен в таблице 1.

Таблица 1 – План и содержание проектной деятельности

Этап	Содержание деятельности
Проблематизация	<p>Учащиеся и учитель формулируют проблему.</p> <p>Учитель задаёт наводящие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Почему так много внимания уделяется русскому языку? – Почему и зачем нужно знать историю русского языка?

	<p>– Почему нужно ценить и уважать наш язык?</p> <p>Отвечая на наводящие вопросы, учащиеся самостоятельно формулируют проблему, учитель корректирует возможные варианты, определяет цели и задачи проекта.</p> <p>Постановка проблемы: « Мы должны не только уметь читать и писать на русском языке, но и знать его историю».</p>
Целеполагание	<p>Предполагает формулировку задач, решение которых позволяет достигнуть поставленной цели, а именно:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Узнать историю происхождения русского языка. 2) Узнать историю происхождения славянской письменности.
Планирование	<p>Мы давали учащимся информацию о существующих формах предоставления результатов их проектной деятельности, делит класс на группы. Учащиеся самостоятельно определяют свои роли в группе и распределяют задачи. Каждая группа получает задание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Узнать историю происхождения русского языка. 2) Узнать историю происхождения славянской письменности. <p>Задание для первой группы предполагает поиск в литературе и сети Интернет информации о происхождении русского языка. Необходимо, чтобы обширная, разнородная информация была обобщена и систематизирована детьми, с тем, чтобы у них сформировалось чёткое и достоверное представление о</p>

	<p>момента появления русского языка, как атрибута культуры, этапах его становления и развития.</p> <p>Конечный продукт – историческая справка «История появления и развития русского языка».</p> <p>Задание для второй группы предполагает поиск в литературе и сети Интернет информации о происхождении славянской письменности. Необходимо обнаружить причины появления славянской письменности, познакомиться с ключевыми фигурами (узнать/вспомнить, кто такие Кирилл и Мефодий).</p> <p>Конечный продукт – историческая (архивная) справка «История появления и развития славянской письменности».</p>
<p>Реализация проекта</p>	<p>В течение двух недель группы работают над выполнением заданий.</p> <p>Учащиеся самостоятельно занимаются поиском и структуризацией необходимой информации, готовятся к презентации продукта их проектной деятельности.</p> <p>Учитель консультирует учащихся, контролирует их деятельность, помогает ориентироваться в поле необходимой информации.</p>
<p>Презентация работы</p>	<p>Учащиеся проводят презентацию результатов своей проектной деятельности, демонстрируя своё понимание проблемы, целей и задач проекта.</p> <p>Учитель резюмирует готовые результаты, подводит итоги проектной деятельности учащихся.</p>

<p>Оценка результатов и самоанализ</p>	<p>Учащиеся проводят работу по рефлексивной оценке результатов своей работы. Дают оценку работе других учащихся.</p> <p>Учитель оценивает работу учащихся.</p> <p>Вопросы к учащимся:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Каким образом осуществляли поиск информации? 2. С какими трудностями столкнулись при подборе информации? 3. Удалось ли узнать что-то новое? 4. Удалось ли узнать что-то важное для себя? 5. Что вы узнали об истории происхождения русского языка и славянской письменности?
--	---

Результаты проектной деятельности экспериментальной группы в виде стенгазет представлены в Приложении.

Особое внимание следует обратить на консультирование учащихся в процессе разработки ими групповых заданий.

Как отмечалось выше, консультативная поддержка является неотъемлемым элементом проектной деятельности.

После того, как группы получили свои задания, была проведена первая консультация. В ходе неё были актуализированы представления учащихся о том, каким образом следует осуществлять отбор и обработку текстового материала. С начальной школы участникам проекта известно, что работа с текстом состоит из ряда последовательных этапов, и именно они обсуждались в ходе первой консультационной встречи, а именно:

1) С детьми обсуждался вопрос о том, что мы называем источниками информации (печатные издания, электронные сетевые ресурсы) и каким образом осуществляется доступ к этим источникам информации (книги и журналы можно найти в домашней, школьной и городской

библиотеках, к интернет-источникам доступ можно получить с домашнего компьютера или в кабинете информатики во внеучебное время);

2) Затем актуализируются знания детей о том, каким образом производится поиск той информации, которая необходима для решения поставленной задачи: при использовании библиотечных ресурсов необходимо воспользоваться тематическим каталогом (если учащиеся пользуются ресурсами домашней библиотеки, нужно ориентироваться на наименования книг, обращаться за помощью к взрослым); при использовании ресурсов сети Интернет следует ввести в строку поиска конкретный запрос (при этом обращается внимание детей на то, что в результатах поиска следует избегать обращения к тем ресурсам, которые помечены предупреждением «Сайт может угрожать безопасности компьютера»).

3) Далее вспоминаем о том, как работать с самим текстом. Если работаем с книжным текстом, необходимо вести записи: та информация, которая важна для решения поставленной задачи, фиксируется на листе бумаги или в тетради следующим образом: наименование книги – номер страницы – номер абзаца, считая сверху. Затем собранная информация либо переписывается от руки, либо текст набирается на компьютере. Если работаем с Интернет-источниками, то необходимо создать текстовый документ, скопировать в него текст, выделить цветом всё то, что относится к решаемой задаче, остальное удалить.

Следующая консультационная встреча проводилась совместно с учителями истории.

Та группа, которой предстояло разыскать информацию исторического содержания, показывали свои наработки учителю истории, который проверял степень научной корректности данных (даты, имена, исторические события).

После получения необходимых разъяснений, все группы участвовали в обсуждении вопроса об объёме собранной информации. Повторили основное правило: доклад должен быть по существу, достаточно кратким, но при этом максимально информативным; следует избегать слишком большого

количества деталей, но и ограничиваться простой констатацией факта не стоит, так как сухое изложение фактов не вызывает интереса.

Следующая консультация посвящена оформлению продуктов проектной деятельности учащихся. Учитель русского языка в ходе этой встречи напоминает детям о правилах композиционного оформления наглядных материалов (стенгазет), которые известны детям с начальной школы, так как основы композиции они изучали на уроках изобразительного искусства: в композиции должен быть центральный элемент, вокруг которого выстраивается вся композиция. Центральный элемент – это основная мысль, которую группа намеревается донести до аудитории.

При создании стенгазеты следует учитывать правила, которые свойственны созданию презентаций: краткость и содержательная ёмкость текстовой части, выразительность иллюстраций, читабельность текста.

Последняя консультационная встреча была посвящена проверке соблюдения учащимися правил орфографии и пунктуации.

Тексты докладов и макеты презентаций, наглядные материалы (стенгазеты) были просмотрены учителем русского языка. В ходе просмотра задавались вопросы, актуализирующие знания детей в области орфографии и пунктуации («Почему «Кирилл» и «Мефодий» пишем с заглавной буквы? Почему здесь ставим восклицательный знак? и т.д.)

На третьем этапе педагогического эксперимента мы провели повторную диагностику умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи, провели сравнительный анализ полученных данных с данными первичной диагностики, а также сопоставили результаты выполнения диагностических заданий в экспериментальной и контрольной группах на момент завершения педагогического эксперимента.

2.2. Оценка результативности использования метода проекта на уроках русского языка в 5 классе

По завершении экспериментальной проектной деятельности в 5 «Б» классе учащиеся экспериментальной и контрольной групп были подвергнуты повторным диагностическим процедурам.

Для чистоты эксперимента мы использовали те же задания, которые предъявлялись учащимся в ходе первичной проверки их умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Сравним данные первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе.

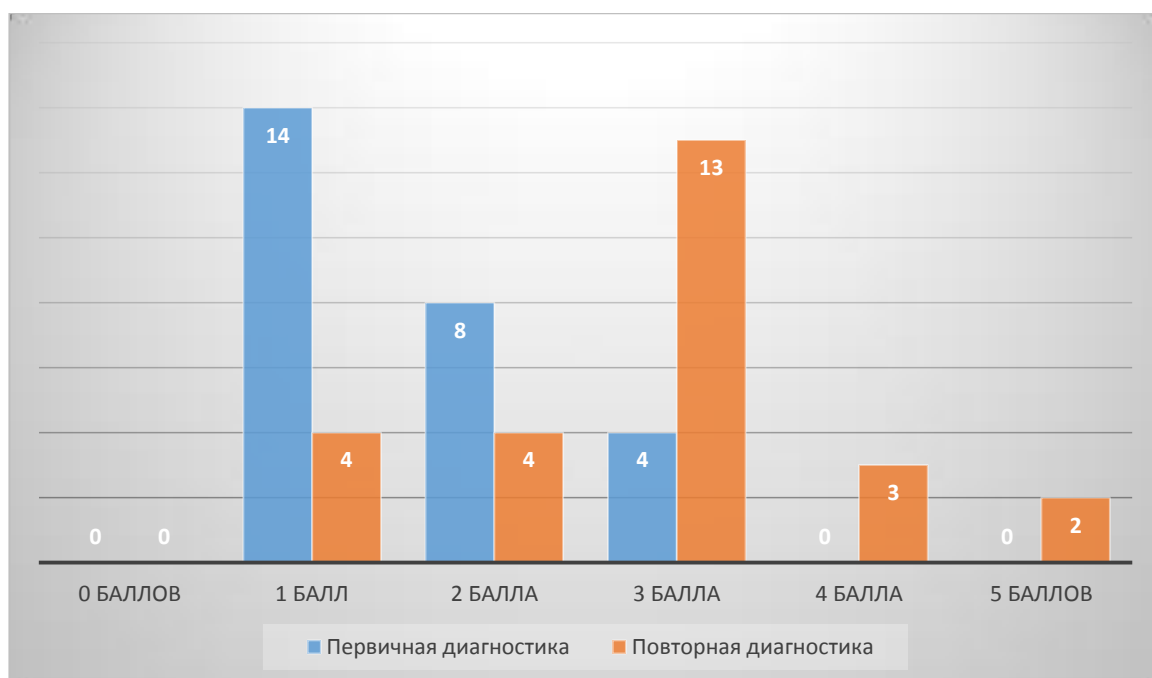


Рисунок 4 – Результаты первичной и повторной диагностики умения работать с текстом в экспериментальной группе

Данные, отображённые на рисунке 4, наглядно свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе в 3 с половиной раза уменьшилась доля учащихся, которые выполнили задание на проверку умения работать с текстом так, что их попытка не соответствовала поставленной задаче.

Вдвое уменьшилась численность тех учащихся, у которых результат выполнения задания лишь отдалённо напоминал поставленную задачу.

В три с половиной раза увеличилась доля тех, кто в целом с заданием справился.

При первичной диагностике ни один из учащихся не смог выполнить задание на работу с текстом хорошо. После проведения серии проектных занятий, которые предполагали интенсивную работу с самыми разнообразными текстами, в экспериментальной группе появилась подгруппа учащихся, которые смогли выполнить задание на оценку «хорошо».

Самым значимым результатом проектной деятельности в отношении развития умения работать с текстом стало наличие в 5 «Б» классе двух учащихся, безупречно выполнивших задание на работу с текстом при повторной диагностике.

Сведения о результатах повторного выполнения второго задания, направленного на диагностику умения формулировать проблему, наглядно отражены на рисунке 5.

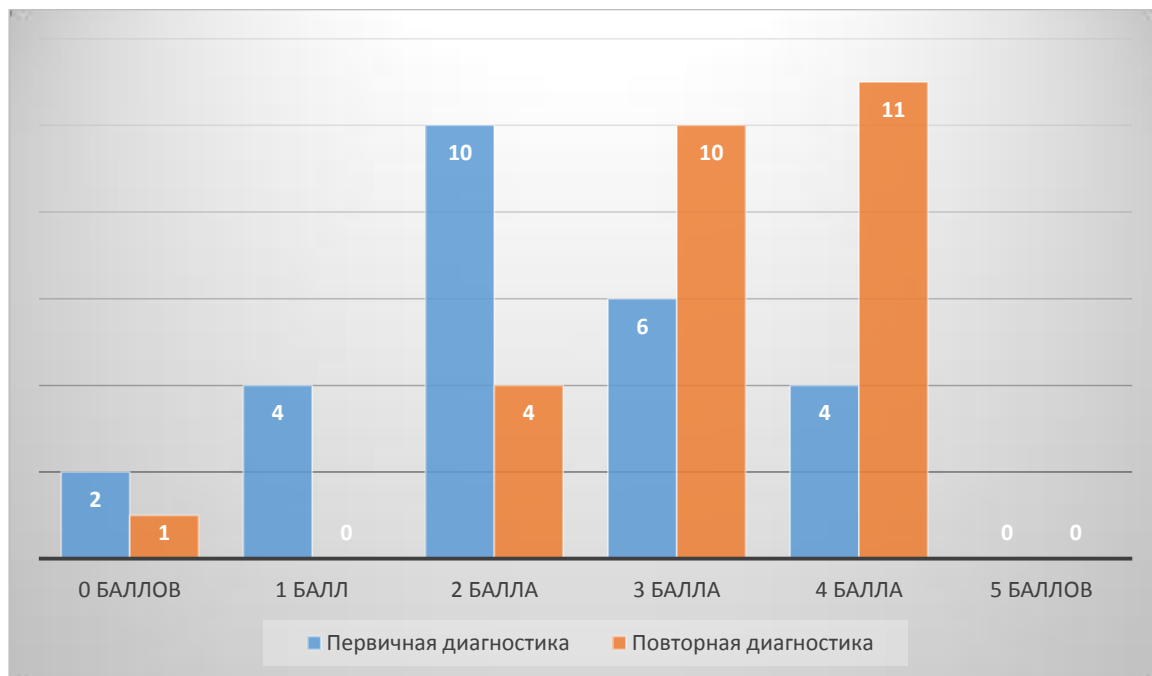


Рисунок 5 – Результаты первичной и повторной диагностики умения формулировать проблему в экспериментальной группе

Как видно из рисунка 5, в экспериментальной группе по-прежнему есть учащийся, не способный выполнить задание на формулировку проблемы. В ходе проектной деятельности этот ребёнок достаточно активно включался в работу, выполнял все поставленные задачи, однако только на уровне исполнителя, на этапах проблематизации и целеполагания он всегда занимал выжидательную позицию.

Ни один из учащихся не продемонстрировал бездумного подхода к выполнению поставленной задачи, которое оценивалось в 1 балл.

В два с половиной раза уменьшилась доля тех, чей результат выполнения задания лишь отдалённо напоминает поставленную задачу.

Почти вдвое возросла численность учащихся, выполнивших поставленную задачу посредственно – на достаточном уровне, оцениваемом в 3 балла.

Тех, кто совершенно безошибочно выполнил задание, при повторной диагностике, так же, как и при первичной, не обнаружилось. Однако почти втрое возросла доля учащихся, которые выполнили поставленную задачу с небольшими погрешностями.

Если при первичной диагностике в общей массе учащихся преобладали те, кто предпринял попытку выполнить задание, но результат лишь отдалённо напоминает конечный результат решения поставленной задачи, то при повторной диагностике эта категория уже не преобладает, она уступила место тем, кто справился с заданием удовлетворительно и хорошо.

Данные первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи отображены на рисунке 6.

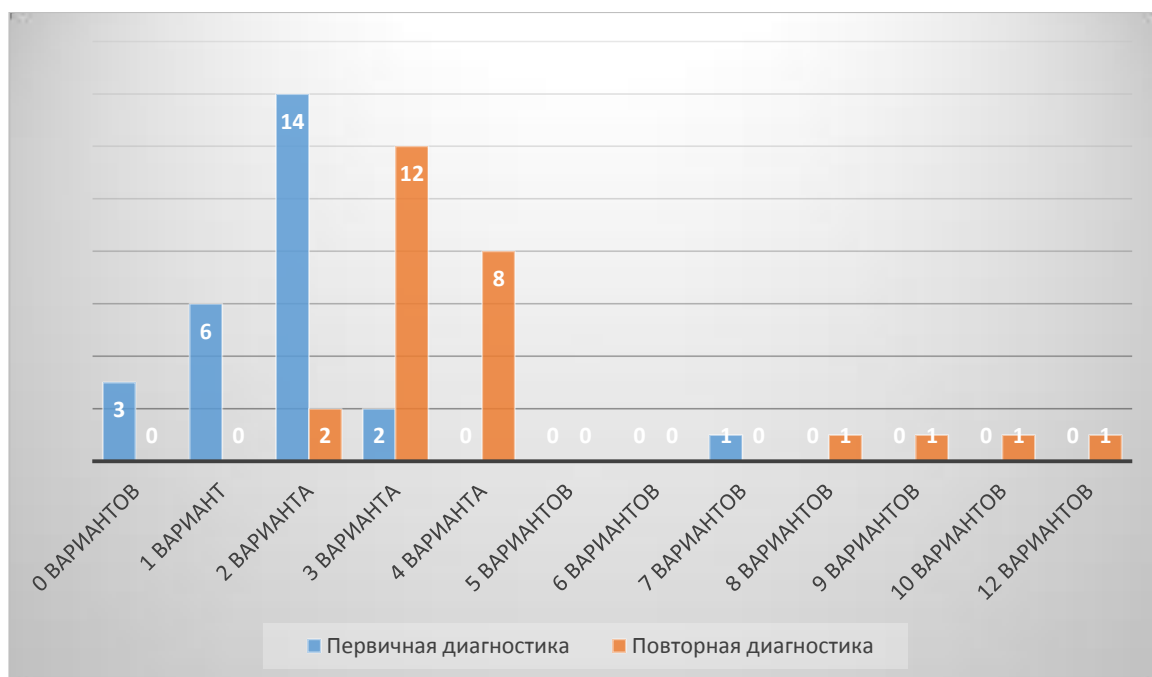


Рисунок 6 – Результаты первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи в экспериментальной группе

В экспериментальной группе при повторной диагностике не зафиксировано случаев невыполнения задания и единственного варианта ответа на поставленный проблемный вопрос.

В семь раз сократилась доля тех, кто ограничился двумя вариантами выполнения задания.

В шесть раз увеличилась численность тех, кто смог предложить три варианта нестандартного использования картонной коробки.

При первичной диагностике 4 варианта не предложил никто, а при повторной таковых оказалось чуть менее трети всего класса.

Ребёнок, который при первичной диагностике назвал 7 способов применения картонной коробки, при вторичном предъявлении этого задания смог назвать 12 способов.

В отдельных случаях учащимся предложено 8, 9 и 10 нестандартных, но реалистичных вариантов применения коробки.

Полученные данные также были подвергнуты статистической обработке.

Отсюда мы делаем вывод о том, что при организации интенсивной проектной деятельности, утрачиваемая детьми способность к решению проблемных задач не только восстанавливается, но и прогрессивно развивается.

Посмотрим, какие изменения за время проведения педагогического эксперимента в 5 «Б» классе произошли в контрольной группе – в 5 «В» классе.

Результаты первичной и повторной диагностики умения работать с текстом в контрольной группе отображены на рисунке 7.

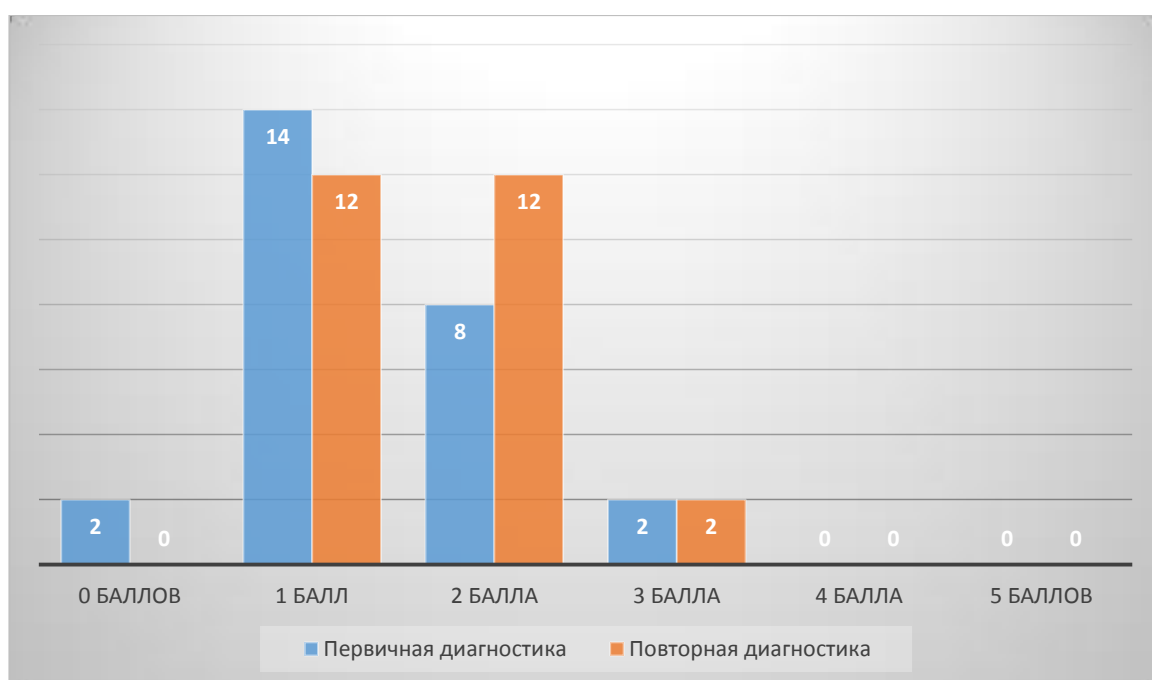


Рисунок 7 – Результаты первичной и повторной диагностики умения работать с текстом в контрольной группе

В контрольной группе доленое перераспределение испытуемых произошло в категориях тех, кто набрал 0 баллов, 1 балл и 2 балла.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в группе произошли следующие качественные изменения: не осталось тех детей, которые вообще

не способны выполнить задание, связанное с умением работать с текстом; уменьшилась доля тех, кто предпринял попытку выполнить задание, но полученный результат совсем не соотносится с поставленной задачей; соответственно, увеличилась доля таких учащихся, результат деятельности которых хотя бы отдалённо напоминает тот конечный результат, который предусматривается заданием.

Сравнительные данные первичной и повторной диагностики умения формулировать проблему в контрольной группе представлены на рисунке 8.

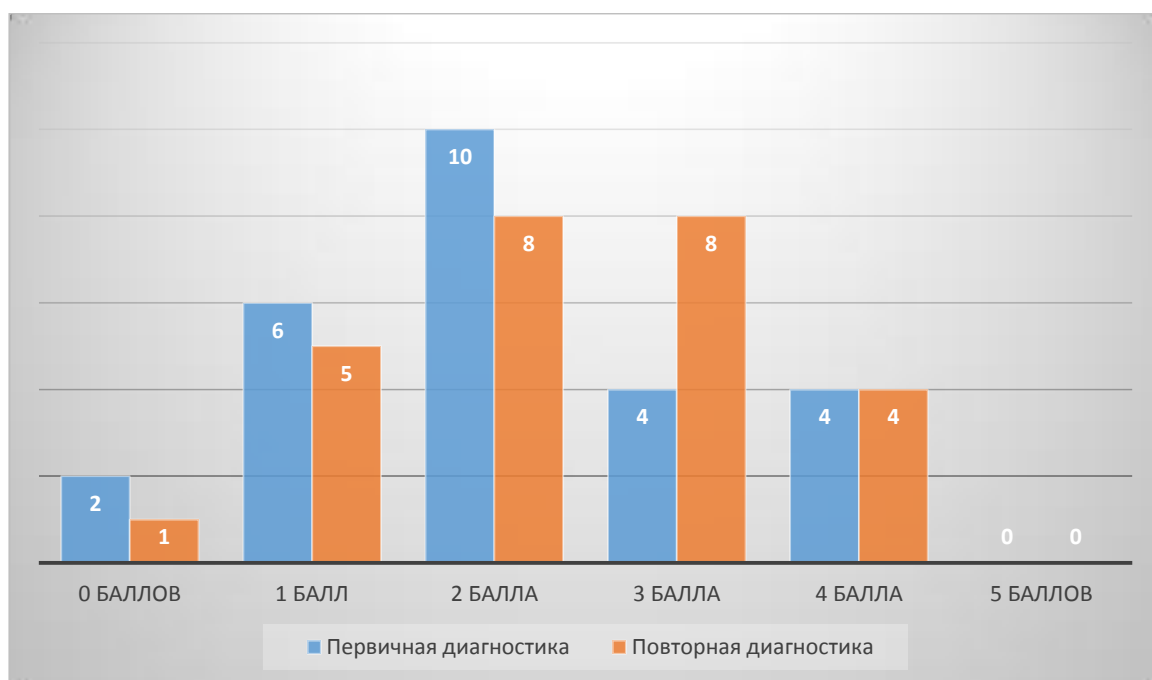


Рисунок 8 – Результаты первичной и повторной диагностики умения формулировать проблему в контрольной группе

Как видно из рисунка 8, в контрольной группе вдвое уменьшилась численность тех, кто не смог выполнить задание на формулировку проблемы.

На 20 % уменьшилась доля учащихся, способных выполнить задание на уровне получения результата, не имеющего отношения к поставленной задаче или имеющего лишь косвенное отношение к тому результату, который предполагалось получить.

Существенно возросла доля учащихся, способных удовлетворительно сформулировать проблемную задачу.

Численность учащихся, которые при первичной диагностике продемонстрировали хорошую способность к формулировке проблемы, осталась прежней – она не увеличилась, но и не уменьшилась, то можно расценивать как положительный результат.

Данные первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи отображены на рисунке 9.

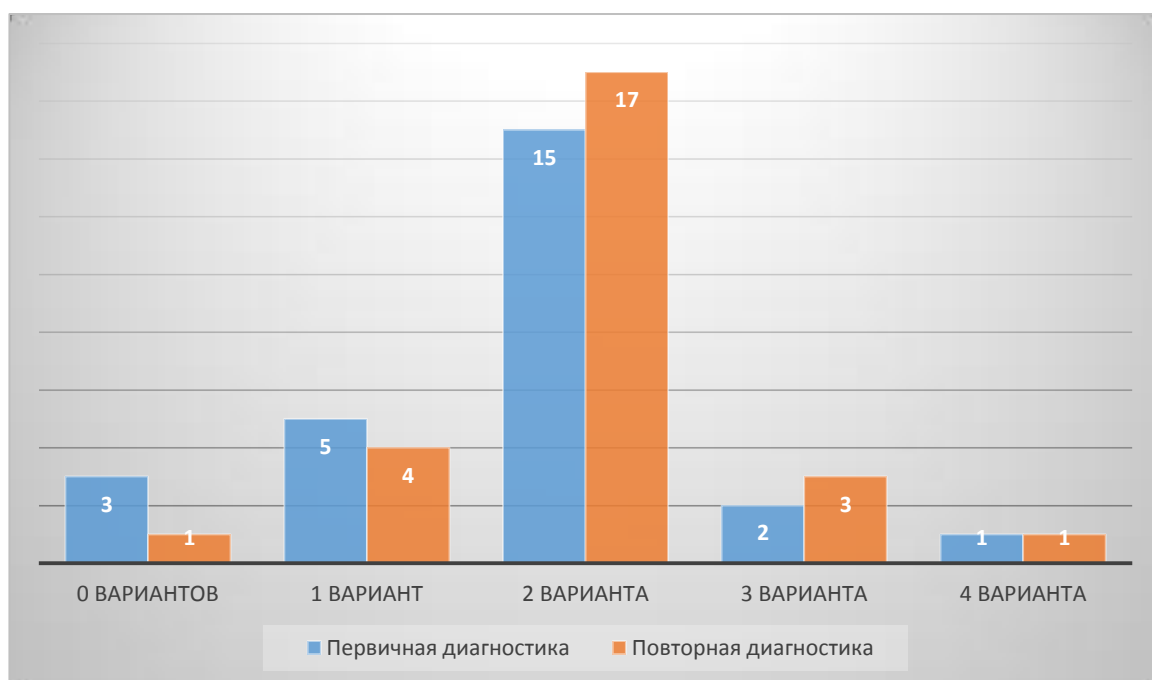


Рисунок 9 – Результаты первичной и повторной диагностики умения решать проблемные задачи в контрольной группе

В контрольной группе по-прежнему большинство учащихся предлагает два варианта нестандартного реалистичного применения коробки.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что таких учащихся стало больше за счёт перемещения в эту категорию двоих учащихся, которые в процессе первичной диагностики не смогли предложить ни одного варианта решения проблемы применения картонной коробки в жизни.

Один из учащихся, при первичной диагностике предложивший только один вариант решения поставленной проблемы, в ходе повторного испытания смог придумать ещё два способа употребления коробки.

За рамки четырёх вариантов не вышел ни один из участников контрольной группы.

На основании сравнительного анализа данных первичной и повторной диагностики умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи в экспериментальной и контрольной группах, а также статистической обработки результатов, полученных в экспериментальной группе, мы приходим к выводу о том, что выдвинутая нами гипотеза оказалась состоятельной, а именно: соблюдение принципиальных основ применения метода проекта в процессе изучения учащимися русского языка способствует развитию таких общеучебных умений, как умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задачи.

Заключение

Изучение литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что метод проекта впервые стал применяться в практике школьного обучения американскими педагогами. Ими же были разработаны принципиальные основы применения метода проекта, позволяющие сделать процесс обучения результативным.

В частности, была разработана структура проектного занятия, включающая в себя такие этапы, как проблематизация, целеполагание, планирование, реализация проекта, презентация результатов деятельности и рефлексивный анализ деятельности, в обязательном порядке подразумевающий не только оценку деятельности участников педагогом, но и самооценку.

Структура проекта имеет принципиально важное значение, так как она, совершенно очевидно, требует подхода к проектной деятельности как к самостоятельной форме учебной деятельности.

Применение проектного метода в современной практике обучения школьников русскому языку предоставляет широчайшие возможности для реализации тех образовательных целей, которые предусмотрены стандартами нового поколения ФГОС и компетентностному подходу в образовании.

Особая ценность метода проекта состоит в том, что его применение требует интеграции разных предметных областей, а потому способствует выработке целого ряда общеучебных умений.

В число таких умений, значимых для современной методики обучения школьников русскому языку, входят умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задачи.

В начале работы нами была выдвинута следующая гипотеза: соблюдение принципиальных основ применения метода проекта в процессе изучения учащимися русского языка способствует развитию таких

общеучебных умений, как умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задачи.

Для того, чтобы проверить её состоятельность, мы провели педагогический эксперимент по разработке и внедрению в практику обучения учащихся пятого класса русскому языку проекта на тему «Об истории русского языка и славянской письменности».

На первом этапе педагогического эксперимента мы провели диагностику актуального уровня развития у учащихся 5-х классов умения работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Данные первичной диагностики показали, что имеет место объективная необходимость в активизации деятельности всех субъектов образовательного процесса в направлении формирования и развития у пятиклассников диагностируемых умений.

В 5 «Б» классе было проведен информационно-творческий проект, содержание которого составляла учебная проблемно-поисковая деятельность учащихся. В 5 «В» классе образовательный процесс осуществлялся по рабочей программе без применения метода проектов.

По завершении формирующего этапа педагогического эксперимента нами была проведена повторная диагностика развития умения работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Данные контрольной диагностики показали ярко выраженную положительную динамику в экспериментальной группе и отдельные незначительные изменения в контрольной группе.

На основании сравнительного анализа данных первичной и повторной диагностики умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи в экспериментальной и контрольной группах, а также статистической обработки результатов, полученных в экспериментальной группе, мы приходим к выводу о том, что выдвинутая нами гипотеза оказалась состоятельной, а именно: соблюдение принципиальных основ применения метода проекта в процессе изучения учащимися русского языка

способствует развитию таких общеучебных умений, как умение работать с текстом, умение формулировать проблему и умение решать проблемные задачи.

Список использованной литературы

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно-деятельностный подход. М.: Кнорус, 2009. – 352 с.
2. Баёва Ю.В. Метод проекта как современная педагогическая технология // Вестник ТомГПУ. – 2012. – № 2. – С. 117-120.
3. Галлямова Н.Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции // Русский язык в школе. – 2008. – № 7. – С. 22.
4. Горбич О.И. Современные педагогические технологии обучения русскому языку в школе. Лекция 1 // Первое сентября. – 2009. – № 17. – С. 6.
5. Горобец Л.Н. «Метод проекта» как педагогическая технология // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 81-86.
6. Дейкина А.Д. Методика преподавания русского языка в развитии отечественного образования // Русский язык в школе. – 2011. – № 3. – С. 3. 4.
7. Дейкина А.Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С. 3.
8. Драгун И.Г. Использование компьютерных технологий в исследовательской деятельности школьников // Обучение русскому языку в условиях модернизации образования: сб. науч. и методич. ст. / под общ. ред. С. И. Шумарина. – Балашов, 2009. – С. 15-17.
9. Драгун И.Г. Проектная деятельность на уроке русского языка // Русский язык в школе. – 2011. – № 12. – С. 20.
10. Жажева С.А. Компетентностный подход в обучении русскому языку // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2014. – № 2 (136). – С. 14-17.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос: Интернет-журнал. 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
13. Комиссарова О.А. Оптимизация учебного процесса на основе метода проектов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 2. – С. 15-18.
14. Константинов Н.А. История педагогики: Учебник для студентов педагогических институтов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982.
15. Коротаева Е.В. О личноно развивающих технологиях в образовательном процессе // Русский язык в школе. – 2008. – № 5. – С. 10.
16. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 35-43.
17. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292-307.
18. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7-11-х классов. – Сургут: РИО СуРГПУ, 2014.
19. Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут: РИО СуРГПУ, 2014.
20. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 112-119.
21. Литневская Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе. – М.: Академический проект, 2006.
22. Львова С.И. Школьный курс русского языка в контексте современного целеполагания // Русская словесность. – 2004. – № 3. – С. 46-50.
23. Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов [и др.]; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 2000.

24. Митрофанова Г.Г. Метод проектов вчера и сегодня // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 3. – № 4. – С. 94-106.
25. Морозова М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // Интеграция образования. – 2007. – № 3-4. – С. 36-41.
26. Мышинская Ж.М. Актуализация личностного развития обучающихся средствами проектной деятельности // Проблемы педагогики. – 2015. – № 10 (11). – С. 56-58.
27. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
28. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005.
29. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике. – 2010. – № 4. – С. 307-318.
30. Позднеева С.И., Кузнецова Т.В. Проектная деятельность в практике учителя начальной школы // Вестник ТомГПУ. – 2006. – № 10 (61). – С. 65-66.
31. Попова Н.В. Методика русского языка: самостоятельная работа студентов: учеб.-методич. пособие для студентов специальности 050301 «Русский язык и литература» и направления подготовки 050100 «Педагогическое образование (бакалавр)». Изд. 2-е, перераб. и доп. / Н. В. Попова, В. А. Отришко. – Балашов: Николаев, 2012. – 148 с.
32. Программа по русскому языку. 5-9 классы / Под ред. В.В. Бабайцевой // Программы для общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5-9 кл., 10-11 кл. / Сост. Е.И. Харитонова. – М.: Дрофа, 2011.
33. Программа по русскому языку. 5-9 классы / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта // Программы для общеобразовательных учреждений: Русский язык. 5-9 кл., 10-11 кл. / Сост. Е.И. Харитонова. – М.: Дрофа, 2011.

34. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А.Тростенцовой и других. 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2011.
35. Саяхова Л.Г. Компетентностный подход к формированию языковой личности в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – № 3. – С. 782-882.
36. Судакова Н.А. О лингвокультурологической компетенции школьника // Вестник ТомГПУ. – 2012. – № 10 (125). – С. 211-217.
37. Теория и практика обучения русскому языку / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина [и др.]; под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М.: Просвещение, 2008.
38. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с пояснениями). – М.: ФИРО, 2015. – 212 с.
39. Хуторской Л. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107.
40. Цветкова Н.А. Теоретические основы использования деятельностного подхода в основной школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 22. – С. 24-29.

Диагностические материалы

Задание №1.

1) Прочитайте текст.

Правильной признаётся речь, которая согласуется с нормами литературного языка. Эти нормы предписывают, например: надо говорить класть и положить, а не ложить и покласть. Речь, в которой встречаются факты, противоречащие литературной норме, нельзя назвать культурной.

Однако правильность лишь первая ступень подлинной речевой культуры. Можно говорить или писать правильно, но однообразно, бесцветно, вяло. Такой речи недостаёт выразительности. Владение выразительными средствами языка и умение использовать их в зависимости от ситуации общения – второе условие культуры речи.

Школьное обучение русскому языку направлено на формирование у ребят подлинной речевой культуры. Культура речи – часть общей культуры человека. По тому, как человек говорит, можно судить об уровне его духовного развития, о его внутренней культуре.

2) Выберите утверждения, которые согласуются с мнением автора текста.

1. культурная речь не может противоречить нормам литературного языка.

2. Для культурного человека достаточно говорить правильно.

3. Культурный человек должен говорить не только правильно, но и выразительно.

4. Правильность речи – всего лишь первое условие речевой культуры. Второе условие – выразительность речи.

5. Можно говорить правильно, но не выразительно.

6. Главная задача школьника научиться – правильно говорить и писать.

Задание №2

1) Прочитайте текст. На какие вопросы даются ответы в этом тексте?

Главное различие многозначных слов и омонимом состоит в том, что у многозначного слова все значения как-то связаны друг с другом, а у омонимов не связаны.

Откуда берутся в языке омонимы? Путь их возникновения несколько.

Омонимы могут возникать в результате случайного совпадения исконно русского слова и слова, заимствованного из другого языка. Так, русское слово *клуб* (дыма) связано со словом *клубиться* (пыл клубится по дороге). Из английского языка в русский язык прошло слово *club* (общественная организация), которое стали писать и произносить как *клуб*. Так возникло два одинаковых по звучанию и написанию слова с разными значениями. Омонимы могут также возникать в результате расхождения значений многозначного слова.

Слово *среда* первоначально было связано по значению со словом *середина*. В современном языке есть два омонима: 1. *среда* (окружающая) – «среди которой» находится человек; 2. *среда* – день в середине недели.

Задание №3

Сколько значений у предмета?

Найдите как можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования обыкновенной картонной коробки. Свои варианты запишите.

Конспект проекта

Тема «Из истории русского языка и славянской письменности».

Цель: формирование в сознании школьников представления о том, что русский язык – это не просто средство общения и учебная дисциплина, а неотъемлемая часть истории и культуры россиян, национальное достояние русского народа.

Задачи:

- 4) Расширение и углубление знаний учащихся об историко-культурных свойствах русского языка;
- 5) Воспитание уважительного отношения к русскому языку;
- 6) Развитие умений работать с текстом, формулировать проблему и решать проблемные задачи.

Целевая аудитория проекта: учащиеся 5 класса.

Предметные области: «Филология»

Тип проекта: информационный, творческий.

План деятельности

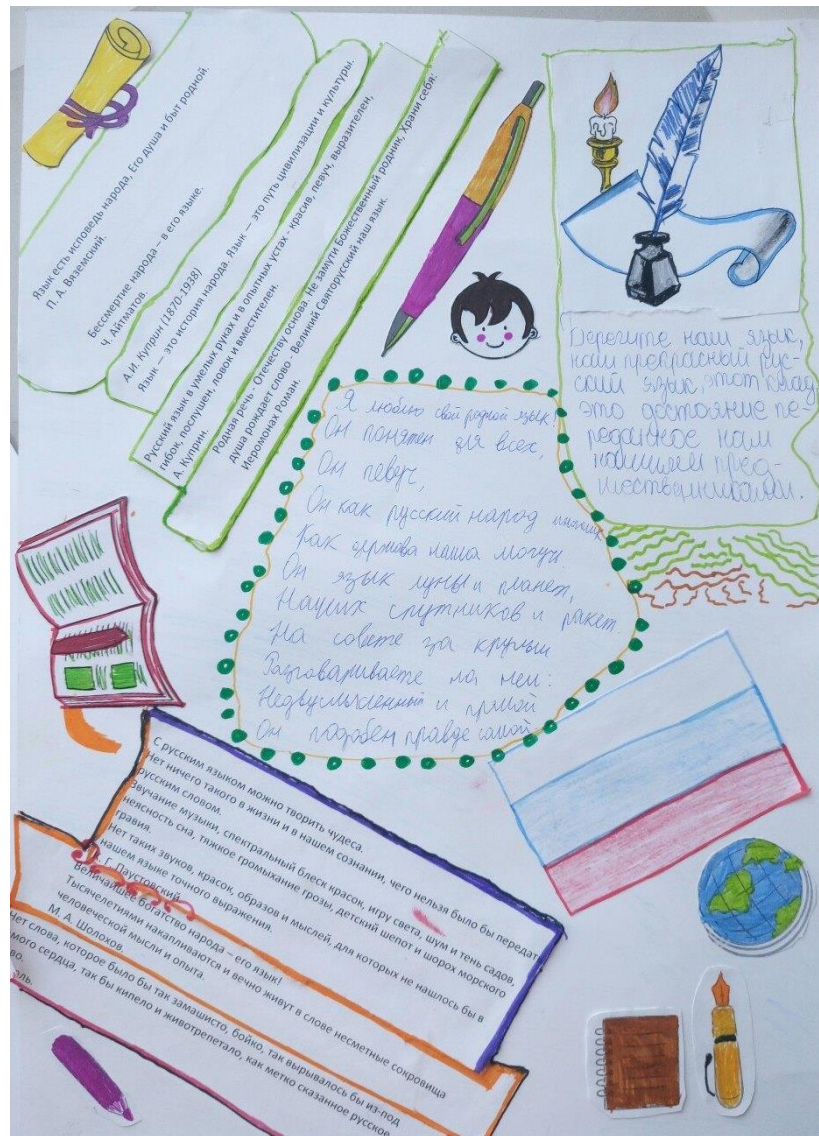
Этап	Содержание деятельности
Проблематизация	На уроке, предшествующем проектной деятельности, учитель сообщает (напоминает) детям о том, что прошлый год в нашей стране был официально назван годом литературы, 2007 год был годом русского языка, следующий год Правительством и Президентом будет объявлен годом русского языка.

	<p>Аффективно-когнитивная провокация: «Я считаю, что знать историю русского языка вовсе не обязательно. Мы ведь и так все можем свободно на нём говорить и писать, а знания истории происхождения языка и славянской письменности не имеют никакой практической пользы.</p> <p>Учащиеся высказывают свои суждения.</p> <p>Учитель задаёт наводящие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Почему так много внимания уделяется русскому языку? – Почему и зачем нужно знать историю русского языка? – Почему нужно ценить и уважать наш язык? <p>Постановка проблемы: « Мы должны не только уметь читать и писать на русском языке, но и знать его историю».</p>
Целеполагание	<p>3) Узнать историю происхождения русского языка</p> <p>4) Узнать историю происхождения славянской письменности</p> <p>5)</p>
Планирование	<p>Класс делится на 2 группы.</p> <p>Каждая группа получает задание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Узнать историю происхождения русского языка 2) Узнать историю происхождения славянской письменности <p>Задание для первой группы предполагает поиск в литературе и сети Интернет информации о происхождении русского языка. Необходимо, чтобы обширная, разнородная информация была обобщена и</p>

	<p>систематизирована детьми, с тем, чтобы у них сформировалось чёткое и достоверное представление о моменте появления русского языка, как атрибута культуры, этапах его становления и развития.</p> <p>Конечный продукт – историческая справка «История появления и развития русского языка».</p> <p>Задание для второй группы предполагает поиск в литературе и сети Интернет информации о происхождении славянской письменности. Необходимо обнаружить причины появления славянской письменности, познакомиться с ключевыми фигурами (узнать/вспомнить, кто такие Кирилл и Мефодий), провести сравнительный анализ первых азбук и современного русского алфавита.</p> <p>Конечный продукт – историческая (архивная) справка «История появления и развития славянской письменности».</p>
<p>Реализация проекта</p>	<p>В течение двух недель группы работают над выполнением заданий. Работа сопровождается консультационной помощью учителя.</p>
<p>Презентация работы</p>	<p>Презентация проектов группами осуществляется на интегрированном уроке русского языка и истории.</p>
<p>Самооценка и рефлексия</p>	<p>Вопросы к учащимся:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Каким образом осуществляли поиск информации? 2. С какими трудностями столкнулись при подборе информации?

	<p>3. Удалось ли узнать что-то новое?</p> <p>4. Удалось ли узнать что-то важное для себя?</p> <p>5. Что вы узнали об истории происхождения русского языка и славянской письменности?</p>
--	--

Приложение 3



Об истории русского языка

История появления и развития славянской письменности

Появление и развитие русского языка.

Еще в далеком IX веке восточнославянские племена для общения между собой применяли древнерусский язык.

Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык. Этот клад, это достояние передано нам нашими предшественниками.

С тех пор он претерпел немало изменений, и дошел до нас в том состоянии какому мы видим его сейчас. Наиболее значимый период становления пришелся на XVII-XVIII века. Именно в это время правил Петр I, который внес немалый вклад в развитие русского языка.

Именно благодаря трудам М. В. Ломоносова был создан новый раздел науки под названием грамматика. Это позволило за собой написание и опубликование первого академического словаря.

Ломоносов был первым кто ввел в стили написания текстов, которые он тогда задумал на деловой, художественной и научной.

Благодаря Петру I был введен гражданский шрифт, который заменил церковнославянский.

История появления и развития славянской письменности.

Славянские племена не имели письменности и общались посредством устного общения. Славянская письменность появилась благодаря миссионерам Кириллу и Мефодию, которые в IX веке создали славянскую азбуку, называемую старославянской. Эта азбука использовалась для перевода Библии и других религиозных текстов на славянский язык. Впоследствии славянская письменность распространилась на территории Восточной Европы, Балкан и Южной России.

Эта азбука использовалась на Руси в XI-XII веках, но со временем была заменена латиницей. Однако славянская письменность была заново открыта в XIX веке.