

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2017 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого - педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

| | | | |
|---------------------|---------------|----------------------------------|----------------------|
| Руководитель | _____ | <u>ст. преподаватель</u> | <u>В.В. Коренева</u> |
| | подпись, дата | должность, ученая степень | инициалы, фамилия |
| Выпускник | _____ | | <u>А.А. Якимова</u> |
| | подпись, дата | | инициалы, фамилия |
| Научный консультант | _____ | <u>доцент, канд. филос. наук</u> | <u>А. К. Лукина</u> |
| | подпись, дата | должность, ученая степень | инициалы, фамилия |
| Нормоконтролер | _____ | | <u>Ю.С.Хит</u> |
| | подпись, дата | | инициалы, фамилия |

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| 1 История применения метода проектов и актуальность его использования в начальной школе..... | 5 |
| 1.1 История и опыт применения метода проектов..... | 5 |
| 1.2 Понятие социальной компетентности..... | 12 |
| 1.3 Особенности проектирования в начальной школе..... | 20 |
| 2 Практическое применение метода проектов в начальной школе..... | 25 |
| 2.1 Структура проектов в начальной школе..... | 25 |
| 2.2 Описание практической реализации проекта..... | 29 |
| 2.3 Анализ полученных результатов..... | 36 |
| Список использованных источников..... | 47 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ А..... | 52 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Б..... | 53 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ В..... | 54 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Г..... | 55 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Д..... | 56 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Е..... | 57 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Ж..... | 58 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ И..... | 59 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ К..... | 60 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ Л..... | 61 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ М..... | 62 |

ВВЕДЕНИЕ

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, современный человек должен быть готов к изменчивым экономическим и социальным условиям. Он должен не подстраиваться под них, а продуктивно использовать, чтобы изменчивая ситуация была для человека не препятствием, а источником саморазвития.

Ввиду того, что человек является биосоциальным существом, его важнейшая деятельность, помимо выживания — это социальная коммуникация, окружающая нас ежедневно от момента рождения до смерти, что говорит о том, что общение — основная деятельность человека на протяжении жизни. Коммуникации позволяют человеку развиваться самому, перенимая опыт других людей, и развивать других, передавая свой опыт.

Однако далеко не все вступают в коммуникации эффективно, из-за неразвитого умения решать конфликты мирно, слушать и слышать собеседника, организовывать работу в группе или команде, являющейся самой распространенной формой коммуникации, или высказывать свои мысли. С учетом этого ФГОС второго поколения каждой ступени (от НОО до ВПО), ставит перед современными педагогами задачу: развить социальную компетентность.

Работа в группе — способ коммуникации, начинающийся от начальной школы и применяющийся в течение всей жизни, однако социальная компетенция естественным путем развивается только в подростковом возрасте, что описано у таких авторов, как Учурова [39], Абраменко [1], и подтверждается Прихожан [31].

ФГОС НОО в требованиях к выпускнику предъявляет наличие социальной компетенции на начальном уровне, что описывается в пунктах 9 и 10 данного стандарта. Это говорит о том, что перед современными педагогами начального образования государством ставится задача развить данную компетенцию у детей, чем и обусловлена актуальность данной работы.

Результаты работы и описанные в ней данные могут использоваться для применения в начальном общем образовании.

Объектом нашего исследования является метод проектов в начальной школе.

Предмет исследования – влияние совместного проектирования на развитие социальной компетентности младшего школьника.

Цель исследования – изучить влияние совместного проектирования на развитие социальной компетентности младших школьников.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- изучить литературу по теме исследования;
- раскрыть содержание понятия социальная компетенция младших школьников;
- провести исследование внутри изучаемого класса с целью изучения текущих отношений внутри класса;
- провести повторные исследования внутри изучаемого класса с целью фиксации изменений.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что развитие социальной компетенции в начальной школе методом проектов возможно, если будет организовано:

- педагогическое сопровождение проекта;
- совместная творческая деятельность, ориентированная на получение социально значимого продукта.

Для подтверждения гипотезы были использованы следующие методы исследования:

- наблюдение;
- социометрия.

Методики исследования: «Рукавички» Г.А. Цукерман, методика Д. Б. Эльконина «Уровень сотрудничества в детском коллективе».

1 История применения метода проектов и актуальность его использования в начальной школе

1.1 История и опыт применения метода проектов

В начале XX века в США стали пересматривать подходы к обучению детей в связи с акцентированием внимания на том, что многие ученики в силу тех или иных особенностей не способны воспринимать материал при его традиционной подаче. Уже в конце XIX века учёные и педагоги осознавали необходимость ориентированности на ученика в образовательном процессе.

Впервые термин «метод проектов» был употреблён Д. Снедзеном в 1908 году, но разработан этот метод был Дж. Сьюзи, в основу работы которого была положена прагматическая педагогика [4]. Он опирался на пять актов мышления, описанные в книге Дж. и Э. Дьюи, и обучение, по его предположению, должно быть ориентировано на практику и быть тесно сплетено с активной включённостью детей в организацию деятельности на уроках [16]. В то же время параллельно в отечественной педагогике С.Т. Шацкий вместе с несколькими учителями пробовал внедрить в использование при обучении проективные методики. Он считал, что учебная и трудовая деятельность детей должны быть взаимосвязаны [26].

В дальнейшем, после того, как В. Килпатриком [47] была разработана теоретическая основа данного метода, а также сформулирована первая научная классификация по целям, Э. Коллингс экспериментально доказал преимущество метода проектов перед всеми прочими методами, использовавшимися ранее [41]. Также он провёл сравнительный анализ двух методов, исходя из которого превосходство данного метода становилось очевидным. Однако на пути внедрения метода проектов в школы возникли трудности: многие педагоги отказывались от него по причине отсутствия каких-либо рамок, ограничений, распорядков и т.д.

В советские времена метод проектов встретил другую проблему — отсутствие педагогов, достаточно хорошо ознакомленных с этим методом и

подготовленных к работе. Острая нехватка тематической литературы усугубляла ситуацию. Не было и единого мнения в среде педагогов относительно нового способа преподавания. Метод проектов, в основе которого лежала необходимость планирования своей работы, был плох тем, что «планы» были оторваны от учебы, срывали систематическую учебу, что они воспитывали в ребятах мысль, что учеба для них не важна. Тем не менее, метод проектов активно практиковался в летних лагерях.

В рамках советской системы образования снятие жестких границ в обучении, приоритетность интересов и любознательности ученика являлись невозможными, несмотря на то, что многие ученые интересовались методом проектов, показавшего себя эффективной методикой за рубежом, и были готовы работать в этой сфере параллельно с американскими, тем самым решив проблему с нехваткой литературы. Высокая эффективность данного метода обучения привлекала многих советских педагогов, но, к сожалению, из-за противоречия идеологии она использовалась не в учебной, а во внеклассной деятельности [26].

В западной и отечественной педагогике цели использования метода проектов разнились. В США данным методом пользовались для того, чтобы привлечь внимание ребёнка к обучению, и концентрировались на конкретной пользе для каждого ученика, то есть пропагандировалась индивидуализация. Помимо индивидуализации Дж. Дьюи говорил о развитии сотрудничества между ребенком и взрослым, между детьми, между обществом и школой, ведь суть его проектов была в ориентации на практику [17]. Дети, принимавшие участие в его проектах, получали представления об обществе, профессиях, текущих течениях в мире, таким образом выходя готовыми для включения в социум.

В советское время метод проектов был способом привить детям любовь к труду на благо общества, и большинство заданий носили коллективистский характер.

В 1920-1930 гг. и в западной, и в отечественной педагогике метод проектов был разбит на несколько подходов. В отечественной педагогике такими подходами стали:

- исследовательский метод;
- студийная работа;
- комплексный метод;
- звеньевая работа;
- лабораторный метод.

Все они были основаны на методе проектов, но имели ряд отличий от него: исследовательский метод основывался на подтверждении известной информации, а не в открытии чего-то нового; студийная работа полностью отходила от классно-урочной практики; комплексный метод игнорировал индивидуальные особенности и потребности ребёнка; звеньевая работа основывалась на конкуренции, а также в ней преобладала ориентированность на теорию; лабораторный метод предполагал отработку материала в специальных помещениях. В 1931 году метод проектов был запрещен, и с тех пор в России больше не предпринималось серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике.

В западной педагогике из метода проектов выросли следующие течения:

- дальтон-план (по системе обучения Е. Паркхерста);
- виннетка-план (разработан К. Уошберном);
- школа Биккон-Хилла (Р. Бертран),
- йен-план (П. Петерсен);
- метод центра интересов (О. Декроли), технология свободного труда (С. Френе);
- школа имени Линкольна.

Э. Коллингс представлял метод проектов как средство для свободного выражения детьми своей индивидуальности и возможности попробовать себя в разных сферах деятельности. В отечественной же педагогике роль учителя была весьма конкретизированной: подборы материалов, формирование задач,

составление планов. Разнилось и отношение к методу проектов. Дж. Дьюи не отказывался от традиционного способа обучения, а советские педагоги видели в методе проектов нечто принципиально отличное от традиционного метода преподавания и даже не предполагали смешивать два этих метода [22].

В наше время метод проектов существенно отошёл от первоначальной теории, но сохранил ряд присущих ему черт, например, ориентированность на интересы ребёнка. Однако до сих пор теоретический материал преобладает над практической деятельностью.

Метод проектов – инновация, вызванная кризисом образования, задача которой – данный кризис устранить, предложить способы решения проблемы. Но методика содержит ряд противоречий, которые не только не удается преодолеть, но и которые обостряются с течением времени. К таким противоречиям относятся: стандартизация обучения для всех учащихся и их индивидуальные способности и интересы; бурное развитие науки и реальные познавательные возможности учащихся; тенденции к специализации обучения и задачи разностороннего развития личности; господство в школе репродуктивного обучения и потребность общества в людях с развитыми творческими способностями [16].

Современные исследователи продолжают совершенствовать метод проектов, внося что-то новое в процесс его развития. Сейчас проектная деятельность представляет собой шесть этапов, к каждому из которых представлено руководство для учителя и для ученика, позволяющее учителям лучше понять суть организации проектной работы. Ю.В. Баева в своей статье представила сводную таблицу, подробно описывающий каждый этап [5].

Основная проблема, препятствующая распространению проектного обучения, состоит в трудности сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов. Возникает сложность в формулировке проектных заданий – как сформулировать проектное задание так, чтобы при его выполнении оказались востребованными стандартные знания, умения и навыки? Ведь суть метода проекта именно в том, чтобы использовать

интегрированные знания из различных областей, а также применять исследовательские методики [27].

В связи с обширностью понятия «метод проектов» и наличием разных формулировок, синонимичных с ним, принято считать, что проект – способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, целью которого является получение результата в какой-либо форме (к примеру, материальной или текстовой) [10].

Метод проектов сегодня приобретает наибольшую популярность, ведь в задачи школы входит воспитание человека, который будет владеть метапредметными умениями, обладать развитыми творческими способностями, и не только перенимать готовое знание, но и создавать свое, стремиться не приспособиться к окружающей среде, а будет управлять условиями, в которых он находится [25]. Метод проектов, как способ организации деятельности, который стоит над всеми предметами и дает возможность использовать универсальное знание, сейчас используется не только в школах, но и в университетах, различных корпорациях, на индивидуальном уровне и на мировом рынке. Соответственно, научив детей работать с проектами, мы откроем им возможность успешно обучаться и жить в будущем. Используется этот метод на протяжении не только образовательного пути, в рамках школы, средне-специальных и высших образовательных учреждений, но и в рабочей и творческой деятельности не только педагогов, дизайнеров или экономистов, но и во всех жизненных областях.

В модернизированном процессе образования, с уделением внимания субъектной позиции учащегося, для развития социальной компетентности используется метод проектов. В компетентностном и личностном подходе, где выделяются особенности обучающегося, значимо собственное восприятие окружающей действительности. Ведущими идеями этого образовательного процесса являются:

– развитие познавательных способностей и развитие индивидуальности;

- обучение как заданный норматив познания трансформируется на учение как процесс;
- учение – сугубо индивидуальная деятельность каждого ученика;
- субъектность ученика – изначально ему присуща;
- конструирование и реализация образовательного процесса осуществляется с учетом субъектного опыта каждого;
- усвоение знаний становится средством развития, учитывающее возможности и значимые ценности [11].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования опирается на системно-деятельностный подход, ориентированный на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования. Решающей ролью содержания образования признается способ организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся.

Стандарт ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника, как:

- уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.

Для достижения обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте результатов, актуально использовать внеурочную деятельность, имеющую ряд функций:

- социальная функция (развитие умения осознавать себя в социальном мире, приучение к самоорганизации и саморегуляции, формирование позитивного отношения к ценностям общества);
- рекреативная функция (познание себя с точки зрения своих задатков и способностей, удовлетворение потребности «быть взрослым»);
- досуговая функция (организация свободного времени школьников).

По причине наличия временных ограничений на уроках и учебных планов, которые учитель должен реализовать, проекты в современности часто являются предметом внеклассной работы. Тем не менее, данный формат внеклассной работы позволяет не только развивать метапредметные и социальные умения и компетенции, но и изучить учебный материал. Возможности для этого представляют этапы подготовки и реализации, на которых дети выбирают интересную для себя тему, занимаются поиском различных фактов и доказательств, не только обучаясь самостоятельно, но и обучая других в процессе представления информации в своей проектной группе.

Ценность организации такого процесса заключается в возможности избрания ребенком собственных интересов, решения собственных задач и удовлетворения своих потребностей, и этот процесс способствует детской социализации и самореализации. Также, с учетом формата процесса (не урок с закрепленными ролями «ученик-учитель», а внеурочное занятие), отношения и связи становятся более широкими, неформальными, что позволяет развивать новые отношения между группами, учениками, учениками и учителями [10]. Метод групповых проектов – тот вид учебной деятельности, который в полной мере предоставляет возможность для исполнения требований, указанных в стандарте. Ставя перед собой цель, достигая ее на практике с помощью обобщения знаний из всех предметов, школьник активно познает мир, а пережитый личный опыт позволяет знаниям, умениям и навыкам закрепиться. Формат групповых проектов предоставляет возможности для самостоятельного детского обучения таким навыкам, как слушать и слышать собеседника,

аргументировать свою деятельность, представлять себя и свои идеи, сопереживать и сотрудничать, ощущать себя внутри коллектива.

Кроме того, в ходе данной работы у каждого ученика есть возможность раскрыть свой потенциал и таланты вне зависимости от его возможностей – ввиду разнообразия проектной деятельности каждый может почувствовать себя важным и нужным, а также получить обратную связь.

Эффективность метода проектов не всегда достижима по причине невключенности участников в проект. Зачастую дети стесняются своего неумения излагать информацию, выражать свои мысли, и по этой причине отказываются от групповой работы или занимают пассивную позицию потому, что не только не знают, как представить свое мнение, но и не ощущают свою важность в коллективе, поэтому стараются «не мешать» лидерам работать. Такие дети зачастую становятся неуспешными в будущем, ведь метод проектов сейчас используется во многих сферах, а применение социальной компетенции требуется повсеместно – от школы до трудоустройства. Поэтому в рамках данной работы был разработан проект, целью которого было создать ситуацию для формирования социальной компетентности.

1.2 Понятие социальной компетентности

Социальная компетентность берет свое начало в XIX – XX веках, в рамках философии прагматизма, из которого вышел компетентностный подход, связывающий необходимость соответствия полученных знаний и применения их на рынке труда и на мировом уровне. В этой ветке философии успешность – понимание субъектом своей полезности. Д. Дьюи и У. Джемс внесли свой большой вклад в развитие данного течения, равно как и Ч.Пирс. Эти ученые в своем подходе заложили фундамент компетентностного подхода, на котором базируется современное образование.

Социальная компетентность в современном образовании – популярная и исследуемая тема, на которую опираются многие авторы, такие как

Белоцерковец Н.И., Зимняя И.А., Коблянская Е.В., Белицкая Г.Э., и многие другие современные педагоги и психологи. В науке сейчас есть много представлений о данном понятии, поэтому для составления общего представления стоит остановиться на популярных современных представлениях о данной компетентности.

По выпуску из одиннадцатого класса, социальная компетентность понимается как умение работать в команде, своевременно предотвращать и разрушать конфликты, способность как к самокритике, а также выдерживать и принимать критику, умение вступать в коммуникации с партнерами и коллективом вне зависимости от близости их отношений. Практика показывает, что у большинства задача становления данной компетентности остается неразрешенной, что негативно влияет на дальнейшее развитие и успешность выпускника[7].

Из этого следует, что развитие данной компетентности должно состояться раньше средней или старшей школы, чтобы в случае неудачи у ребенка было время на последующие пробы. Это подтверждает современный федеральный государственный стандарт начального общего образования, в личностных результатах которого обозначено умение отражать навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, что указывает на необходимость развития социальной компетентности [40].

Считается, что социальная компетентность развивается в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, что делает проектные технологии важнейшим способом воспитания школьников ввиду наличия:

- мотивации учебной деятельности и создания ситуации успеха;
- обстановки, вызывающей положительные эмоции;
- организации положительных эмоций в общении;
- организации самоанализа собственной деятельности.

Обзорная статья Каменской Е.В. рассматривает социальную компетентность с разных сторон. Для ряда авторов, представленных в ней, данная компетентность есть уровень социальной действительности. Часть

авторов рассматривает ее как социальную и морально-правовую зрелость личности, часть – как соотношение «Я - общество». Каменская же считает, что все приведенные в статье концепции имеют общую базу – саморегуляцию поведения, но кроме нее имеют и принципиальные отличия [21].

В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицина понимают социальную компетентность как характеристику, определяющую способность решать профессиональные задачи в реальной ситуации с использованием знаний, опыта ценностей и способностей.

По исследованиям РГПУ имени Герцена социальная компетентность представляет собой конкретные умения:

- ориентация в ситуации и использование ее для образования себя и участников группы;
- включение во взаимодействие;
- организация сообщества для овладения опытом взаимодействия при решении определенных задач.

В результате сложения этих мнений, в философии социальная компетенция, в данном подходе, имеет следующее значение: способность к прагматическому поведению, быстрая адаптация к ситуации, к изменениям социума и проявление активной социальной позиции.

Федеральный государственный образовательный стандарт, перешедший к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся, представляет выпускника человеком, готовым и способным к саморазвитию, со сформированной мотивацией к обучению и познанию, с ценностными установками, которые отражают их индивидуально-личностные позиции, качества, со сформированными основами гражданской идентичности и социальными компетентностями.

К социальным компетенциям относятся, в рамках стандарта, такие требования, как:

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;
- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;
- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Система условий должна учитывать особенности образовательного учреждения, а также его взаимодействие с социальными партнерами (как внутри системы образования, так и в рамках межведомственного взаимодействия).

«Социальная компетентность — конкретная ступень адаптации (социализации, социальной зрелости) лица, позволяющая ему продуктивно осуществлять установленную общественную значимость; для ребенка — это конкретно определенная ступень его приспособления к общественным предписаниям, которые предъявляет ему общество» [20].

В своем исследовании Юденкова и Балагурова рассматривают такие критерии социальной компетентности, как:

- умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми;
- потребность в осуществлении социально одобряемых форм взаимодействия, стремление к взаимодействию с другими;

- умение представить себя; умение не создавать конфликтных ситуаций и находить выход при разногласиях;
- знание правил и норм поведения, правил работы в паре и в группе, в обществе [45].

Компетентность по Токаревой Н. Г. и Петрову Р. А. предполагает знания, умения, опыт, способности к реализации определенного круга полномочий.

Данная компетентность относится к обществу, взаимодействию и поведению в нем, она позволяет человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Общество для младшего школьника очень широкое – мир, страна, школа, класс, дом. Школьник считается социально компетентным тогда, когда он осведомлен не только о самих социальных институтах и их особенностях, в которые он включен, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения.

Один из важных путей развития – формирование у ребенка данных знаний. Работа учителя базируется на сплочении коллектива и ознакомлении ребенка с различными ситуациями и правилами, как в процессе наблюдения, так и в учебном процессе. Для развития социальной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия, что делает эффективным средством в формировании социальной компетентности метод проектов. Именно этот метод предполагает включение младших школьников в практическое социальное взаимодействие, на основе целенаправленного обучения способам такого взаимодействия при оказании им педагогической помощи со стороны учителя [37].

В различных своих статьях Романова Е. А. описывает социальную компетентность как базовую интегративную личностную характеристику, формирующуюся в процессе социализации и отражающую уровень социального развития индивидуума. Ребенок характеризуется как субъект конструктивных отношений с миром и социумом, способный функционировать в разных и изменяющихся условиях, овладевающий социальной ситуацией и решающий проблемные ситуации, способный корректировать свое поведение в

соответствии с нормами поведения. ЗУНы и способы выступают в этом случае как материал для выращивания самости и определяются не только как информация, но как представление о мире, прошедшее призму социокультурного и духовного опыта индивида, представляемое пониманием. Знание, согласно Б.Д. Эльконину, на которого Романова опирается, выступает как условие и основа действия: «если я умею делать, я знаю» [32].

О.А. Крузе-брукс понимает социальную компетентность младшего школьника как активное творческое освоение социальных отношений, возникающих на разных этапах и разных видах социального взаимодействия, а также в творческом присвоении этических норм, на которых базируется регуляция межличностных и внутриличностных социальных отношений. Состоит данная компетенция, по мнению автора, из коммуникативного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Приемы развития данной компетенции, описанные в статье 2007 года, очень похожи на метод проектов: содержание – творческое освоение отношений, методы – проекты, дискуссии, исследования, средства – групповая работа и коммуникативные ситуации, организационные условия – кооперация, создание успеха и интеграция учебной и внеучебной работы. У других авторов также имеются отсылки на проектные методики для развития данной компетентности.

Серякова и Галакова также поддерживают компонентную теорию, справедливо отмечая, что возраст младших школьников является оптимальным для формирования данной компетентности не только ввиду увеличения мира школьника и институтов, где нужно осваивать нормы поведения, но и в силу его ресурсов и мотивации на сохранение положительных взаимоотношений с другими детьми. Эти авторы понимают социальную компетентность как сложное личностное образование, которое обеспечивает развитие и саморазвитие человека, определяет социальную инициативу, ответственность за свои действия и способность выстраивать линию поведения в соответствии со своими ценностями и социальными нормами.

Эти авторы предлагают следующие критерии оценки социальной компетентности:

- признание ценности сотрудничества с людьми разных возрастов, стремления к взаимодействию и проявлению потребности осуществления социально одобряемых форм взаимодействия;
- знание правил и норм поведения, умение понимать собеседника невербально, решать конфликты;
- способность представлять себя, нести ответственность за свои поступки и деятельность, готовность уважать чужую культуру и мнение, контроль эмоций и чувств, умение договариваться, умение не создавать ситуации конфликта;
- способность адекватно оценивать как свои действия, так и действия другого, выбирать способы поведения на основе оценки ситуации.

Оценка осуществляется шкалами с тремя возможными вариантами: низкий уровень, средний и высокий[36].

Голошумова и Ежов в своей работе выделяют ряд внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование социальной компетентности у подростков, которые можно применить не только к ним, но и к ученикам начальной школы.

К внешним факторам относятся:

- психолого-педагогические (выбор форм деятельности, уровень подготовки кадров для работы с детьми, соответствие программно-методического обеспечения воспитательного процесса специфике и ценностям социума и т.д.);
- социальные (образовательные возможности социума, социальные условия функционирования образовательного учреждения, условия региона);
- экономические (уровень развития региона и района, уровень обеспеченности населения, традиции и затратность социальных воспитательных моделей);

- демографические (уровень рождаемости, перспективы развития и функционирования социума, миграционные процессы региона);
- социокультурные (возможности сохранения национальной культуры, развития национально-культурных ценностей, наличие общих целей и установок учащейся молодежи и воспитания подрастающего поколения).

Внутренними факторами являются:

- возрастные особенности;
- социальный опыт и ценностные ориентации;
- мотивация и потребности;
- условия, средства и технологии для погружения в социальную жизнь [12].

В результате изучения мнений различных авторов о том, что такое социальная компетентность, можно сделать вывод, что социальная компетентность – это способность регулировать свое поведение, саморазвиваться и адаптироваться к изменяющимся условиям и обстоятельствам, приобретаемая в процессе творческого освоения различных социальных отношений от самопознания до познания и усвоения отношений и норм поведения в больших группах. Данная компетентность есть тогда, когда ребенок умеет презентовать себя и свое мнение, в рамках освоенного самопознания умеет взаимодействовать с коллективом, являясь личностью, способной на эффективные коммуникации (слушать и слышать, помогать и сопереживать, развиваться в ситуации самому и развивать другого) и ощущать свою значимость в нем, а также может взаимодействовать с людьми разного возраста и социального статуса.

Исходя из сказанного выше, мы будем работать со следующими компонентами социальной компетенции:

- сотрудничество и работа в команде;
- коммуникативные навыки;
- владение банком приёмов ненасильственного разрешения конфликтов;

- развитие личностных качеств, саморегулирование.

1.3 Особенности проектирования в начальной школе

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, основанный на системно-деятельностном подходе, устанавливает определенные требования к выпускнику начальной школы.

Выпускник – личность, отвечающая требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

Результативность образования теперь представляет собой не набор академических знаний, а степень соответствия образовательного процесса запросам социума. Конечный результат – личность, способная адаптироваться к изменчивым обстоятельствам, социально развитая и способная к конкуренции, которая может найти свое место в мире на основании своих ценностных и смысловых установок.

Ребенок должен быть сфокусирован на достижении успешности социализации и саморазвитии человека как субъекта деятельности и личности. Это станет хорошим фундаментом для самоопределения и успешности в будущем, если обеспечить включенность обучающихся в реальные социальные отношения и дать личности возможность самореализоваться в процессе социального взаимодействия. Данная возможность необходима выпускникам начальной школы, которые приближаются к главному конфликту подросткового возраста – стремление к самопознанию и реализации сталкивается с внутренней неготовностью и отсутствием опыта для этого. В этой критической ситуации от индивида требуются новые поведенческие и социальные установки, мотивы, ценностные ориентации [33].

Метод проектов в наибольшей степени удовлетворяет требования стандарта, ибо является одним из представителей системно-деятельностного подхода, ориентирован на сотрудничество и коммуникации, как между сверстниками, так и с учителем как с равным, помощником в реализации проектной деятельности.

ФГОС средней школы предполагает, что ученик не начинает в подростковом возрасте осваивать социальную компетентность, что свойственно ему по возрасту, с учетом ориентации подростков на личностные отношения как на главную деятельность, а уже обладает этой компетентностью и в дальнейшем лишь развивает. Поэтому задачей начальной школы является закладывание основ социальной компетентности, чтобы выпускник начальной школы, сталкиваясь с подростковыми задачами, был готов их решать, и, следовательно, становится успешным.

Для повышения качества знаний учащихся, развития их познавательных и творческих способностей, надо направлять деятельность учителя на формирование положительной мотивации учащихся, самостоятельное овладение знаниями, творческий подход в обучении.

Главная роль в современном образовании отводится таким формам самостоятельной работы учащихся, которые основаны не только на применении полученных знаний и умений, но и на получении на их основе новых. Одним из подобных средств является метод проектов.

Главная идея проектно-исследовательской деятельности — направленность учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении практической, теоретической, но обязательно лично- и социально-значимой проблемы. Этот результат называется проектом.

Проект - обоснованная, спланированная и осознанная деятельность, направленная на формирование у школьников определенной системы интеллектуальных и практических умений.

Проектно-исследовательская деятельность — это совместная деятельность (учебно-познавательная, творческая или игровая), имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение общего результата. Данная деятельность способствует развитию самостоятельности, целеустремленности, ответственности, настойчивости, толерантности, инициативности.

В процессе работы над проектом дети приобретают социальную практику за пределами школы, адаптируются к современным условиям жизни. Главным компонентом проектно-исследовательской деятельности должен быть интеллектуальный поиск, важнейшей частью — стадия мысленного решения поставленной задачи.

Проект с точки зрения обучающегося — это возможность делать что-то 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.

Длительность выполнения учебного проекта или исследования в 1-2 классе целесообразно ограничить 1-2 неделями. Важно, чтобы проекты не были долгосрочными, так как сложно длительное время удержать интерес к проекту. В 3-4 классе их продолжительность можно увеличить от 1 до 2 месяцев.

Ввиду того, что в начальных классах учащиеся еще не умеют работать с научно-познавательной литературой — выделять главное, систематизировать, делать обобщения, планировать свою деятельность (они только приступают к поисково-исследовательской работе) — учителю следует быть предельно тактичным и деликатным, чтобы не «навязать» ученикам информацию, а направить их на самостоятельный поиск.

Большого внимания требует и процесс осмысления, целенаправленного приобретения и применения знаний, необходимых в том или ином проекте, постановки учебной цели по овладению приёмами проектирования.

Одним из обязательных условий является осязаемость проектных результатов. Если это теоретическая проблема – то конкретное её решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию на уроке, в школе, во внеклассной работе, дома. Необходимо, чтобы этот результат можно было увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности. Примеры осязаемого результата проекта: видеофильм; газета или журнал; коллекция; макет или модель; наглядные пособия; плакат; публикация; справочник или словарь; поделка; праздник; стенгазета; реклама; выставка; ролевая, деловая, спортивная, интеллектуально-творческая игра [8].

Темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей, ведь для проекта требуется лично-значимая и социально-значимая проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них. Круг социально-значимых проблем учащихся начальной школы невелик, а представления однообразны.

Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития.

Длительность выполнения проекта целесообразно ограничить одним уроком или одной-двумя неделями в режиме урочно-внеурочных занятий.

Кроме того, важно ставить вместе с младшими школьниками и учебные цели по овладению приёмами проектирования как общеучебными умениями.

Например, можно задать ученикам такие вопросы:

- Какие умения понадобятся для выполнения этого проекта?
- Владете ли вы этими умениями в достаточной мере?
- Каким образом вы сможете приобрести нужные вам умения?
- Где ещё вы сможете впоследствии применять такие умения?

Целесообразно в процессе работы над проектом проводить с младшими школьниками экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции. В этом

контексте представляют интерес опросы, интервьюирование учащимися отдельных лиц, для которых предназначен детский проект.

Проектная деятельность ребенка – один из эффективных путей развития его творческих способностей. Она дает возможности для формирования жизненного опыта, стимулирует творчество и самостоятельность, потребность в самореализации и самовыражении; выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир; реализует принцип сотрудничества учащихся и взрослых, сочетая коллективное и индивидуальное; ведет учащихся по ступенькам роста от проекта к проекту.

В ходе проектной работы учащиеся познают мир, делают открытия, удивляются, разочаровываются, делают ошибки, исправляют их, приобретают опыт общения. Как показывает опыт работы, большинство учащихся идет своим путем, а вместе они делают одно дело: учатся и учат друг друга.

2 Практическое применение метода проектов в начальной школе

2.1 Структура проектов в начальной школе

Опорным пособием моей практики были работы Краля Н.А. «Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся» [24] и Сергеева И.С. «Как организовать проектную деятельность учащихся» [35].

Опираясь на вышеуказанные работы, мы создали модель для апробации метода проектов на практике в начальной школе.

Одной из особенностей в процессе организации проектной деятельности в начальной школе является важность не навязывания своего мнения и информации ученикам, а направления их на самостоятельный поиск наводящими вопросами: «Все ли вы знаете для того, чтобы выполнить данный проект? Какую информацию вам необходимо получить? К каким источникам информации следует обратиться, чтобы ее получить?», что требует от педагога особого такта и деликатности.

Целесообразно в процессе обучения проводить с учениками школьные экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, именно они, возможно, и «подтолкнут» ребят к углубленному изучению чего-либо, что имеет возможность, например, перерасти в проектную деятельность.

Специфика исследовательской работы, как показывают исследования и практика, на начальной ступени образования заключается в системности. Она способна стимулировать, направлять и вносить коррективы в роль учителя. Учитель должен увлечь проектной деятельностью в процессе ее организации не только ребенка, но и его родителя, вселить в них уверенность в своих силах, так как родители играют немаловажную роль в организации проектной деятельности. Например, делают фотоснимки, необходимые для проекта, выполняют некоторые исследования, помогают детям наблюдать какие-либо явления, осуществляют помощь в подборке информации для теоретического обоснования проектов, а также оказывают поддержку своему ребенку.

В учебном проекте учитель занимает очень непростую позицию. Схему отношений «учитель – ученик» можно отразить в следующей схеме:

1 этап: УЧИТЕЛЬ – ученик;

2 этап: учитель – УЧЕНИК;

3 этап: УЧИТЕЛЬ – ученик.

Схема наглядно демонстрирует чрезвычайную важность роли учителя на первом и третьем этапах. В зависимости от того, как учитель отработает первый этап, зависит многое – как учитель организует погружение в проект? На последнем этапе учитель подведет юного исследователя к умозаключению, к логическому выводу.

Учителю важно после завершения проекта суметь использовать полученные новые знания на уроке, на внеурочном занятии. Необходимо, чтобы результат можно было увидеть, осмыслить и применить в практической деятельности. Учителю важно суметь организовать пространство для проектной деятельности младших школьников, поскольку знания, полученные детьми в ходе работы над проектом, имеют большое значение для развития личности ребенка в целом. Все вышеперечисленное можно обобщить понятием «способность к продуктивному профессиональному взаимодействию». Именно ее необходимо формировать у младших школьников в процессе их участия в собственной образовательной деятельности.

М. В. Александрова определяет продуктивное взаимодействие педагогов как совместную деятельность, основанную на деловом общении и имеющую своим результатом получение творческого продукта, основной мерой которого выступает развитие самого субъекта этой деятельности [2]. Исходя из принципов деятельностного подхода, мы считаем, что способность к продуктивному профессиональному взаимодействию может быть сформирована при организации групповой проектной работы. А. А. Вербицкий относит метод проектов к активным методам обучения, при которых обучающийся является полноценным субъектом деятельности, способным к

целеполаганию и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности и ответственным за получение результата [9].

Наша задача состояла в том, чтобы организовать проектную деятельность так, чтобы она способствовала развитию способности к продуктивному взаимодействию младших школьников.

Исследования проектной деятельности в работах Е.В. Анастасовой и А.К. Лукиной показывают, что в процессе групповой работы у участников создаются условия и возможности получить навыки слушать и слышать, умения договариваться, спорить и отстаивать свое мнение, идти на компромисс [3].

Внутренняя структура проекта представляет собой набор традиционных компонентов (по А.К. Лукиной):

- проблематизация;
- цель проекта;
- задачи проекта;
- план и программа;
- проверка на реализуемость;
- выполнение
- презентация.

Обязательными структурными составляющими являются:

- актуальность решаемой проблемы в проекте;
- результат исследования – практический, значимый материальный, культурный продукт.

Некоторые структурные компоненты проекта могут варьироваться в зависимости от типа проекта и от вида деятельности. Внутренняя структура учебного проекта в целом выглядит следующим образом (таблица 1):

Таблица 1 – Внутренняя структура учебного проекта

| Проект | | |
|-----------------------------|---|--|
| Проблема, требующая решения | <ul style="list-style-type: none"> – предмет исследования; – цель проекта; – гипотеза; – задачи; – методы решения проблемы | Практически значимый материальный или культурный продукт |

Основой каждого проекта является проблема, которая возникает в процессе обучения или внеклассной деятельности. Она определяет мотив деятельности, направленный на решение данной проблемы, поэтому ее выбор – самый сложный и важный момент в проектной деятельности. Главная задача педагога – направить школьников на самостоятельный поиск проблемы, тогда целью проекта становится ее решение. Важен момент осмысления значимости, объема и уровня нерешенных задач, который можно обозначить как сбор информации.

Данный этап включает в себя исследования состояния поставленного вопроса: анализ литературы, материалов СМИ, соцопросы, интервьюирование компетентных лиц и встречи с ними. Это готовит базовый материал к следующим этапам работы – разработке гипотезы, определению задач, созданию варианта решения проблем и т.д.

Следующий этап – разработка гипотезы, т.е. допущения, которое будет автором проекта подтверждаться или опровергаться. В процессе формирования гипотезы учащийся строит предположение, каким образом он будет достигать поставленную цель.

Гипотеза и цель проекта определяют его задачи, которые представляют собой определенные этапы решения проблемы и достижения цели в определенных условиях.

На этапе сбора и анализа информации следует обратить внимание на культуру научного поиска. В работе с информацией следует уметь вычленять главную мысль, идею автора публикации статьи, а затем уже решать, как использовать этот материал.

На этапе разработки собственного варианта решения проблемы, полученный материал проходит систематизацию, на его основе предлагается вариант решения исследуемой проблемы, что наглядно демонстрирует схема:



Рисунок 1- Этапы работы над проектом

2.2 Описание практической реализации проекта

Практическая часть дипломной работы реализовывалась в МБОУ СОШ №84 г. Красноярск во 2 «б» классе.

Класс состоит из 32 человек, один ребенок находится на домашнем обучении, еще один имеет серьезные отставания в развитии, поэтому всего в проект было вовлечено 30 человек.

Среди обучающихся 2 человека – отличники, 9 – ударники, 17 успевают на удовлетворительные отметки, 2 не успевают.

Дети активные, многие занимаются в различных, преимущественно спортивных и танцевальных, секциях. Подавляющее большинство — это дети из семей, имеющих более одного ребенка. Еще одна выраженная черта – класс многонациональный. Конфликтов на основе национальной вражды нет, симпатии и антипатии детей зависят от личных их качеств, а не стереотипных установок. Дети объединяются в группы по схожим предпочтениям в музыке, кино и анимации, хобби и взглядам, по активности.

В классе присутствует девочка, которую класс не принимает и круг её общения ограничен двумя подругами. Она регулярно подвергается насмешкам и нападкам группы одноклассников, причина происходящего неясна. Непринятие классом она пытается компенсировать привлечением внимания учителей: активно задает вопросы, старается всегда помочь, ответить первой, чтобы получить поощрение.

Дети на уроках ведут себя достаточно шумно – перебивают друг друга, если отвечающий замялся – тут же стремятся ответить за него, чем окончательно сбивают с толку, при недовольстве ответом могут прокомментировать его соседу по парте или себе под нос. Недовольство друг другом не скрывают – когда расспрашиваешь об одноклассниках, так и говорят: «Это Люба, она плохо считает». На основании наблюдения была выдвинута гипотеза о том, что одна из причин разрозненности класса – низкий уровень сотрудничества между детьми и отсутствие навыков слушать и слышать чужую точку зрения.

Работа с классом велась на протяжении полутора месяцев: первая неделя – наблюдение, вторая – стартовое исследование. Следующие три недели (встречи на уроке 2 раза в неделю, всего 6 занятий): работа над проектом, последняя неделя – конечное исследование.

Этап наблюдения включал в себя три дня пребывания в классе на уроках и общение с детьми на переменах на общие темы. На основании наблюдения и

бесед и была составлена общая характеристика класса и сделан вывод о низком развитии социальной компетенции в классе в целом.

После этого проводилось исследование «Уровень сотрудничества в детском коллективе» по методике Д. Б. Эльконина [44], и социометрия Дж. Морено, по адаптированным для второклассников вопросам. Результаты исследований оказались достоверными, но достоверность их приближалась к границе недостоверных результатов – дети стремились показать, какие они хорошие, вместо того, чтобы адекватно оценивать себя и класс, что также свидетельствует об отсутствии у многих из них социальной компетентности.

Результаты социометрического исследования подтвердили, что Даяна Б. относится к отвергнутым. Также результаты социометрии наглядно демонстрируют выбор предпочтений внутри своей группы, из-за чего выбор лидера затруднен.

Эти же результаты демонстрировала и методика «Рукавички», проводимая дважды – пары, сдружившиеся в связи с сотрудничеством или с сильным лидером, успешно справились с заданием. Посадив детей по результатам социометрии – по антипатиям – мы увидели, что количество совпавших варежек оставалось тем же – 15 пар. Однако в первом случае дети работали с удовольствием, старались сделать максимально красиво и оригинально, а во втором – или упрощали узоры, чтобы поскорее закончить, или срисовывали работу у окружающих, чтобы быстрее закончить и разойтись по предпочитаемым парам. Отметим, что в некоторых парах в работе возникали конфликты, а одна пара наоборот, сделала работу лучше, чем в работе с предпочитаемым, ведь в процессе обсуждения они сошлись на том, что им нравится один и тот же мультперсонаж, которого они долго и старательно на варежке вырисовывали.

Зафиксировав наши наблюдения и результаты исследования, мы перешли к следующему этапу работы — запуску и реализации проекта.

Первое занятие – вводная беседа, была направлена на поиск интересной области для детей. Обсуждали, что они знают о проектах, как представляют себе его этапы, что должно получиться в итоге и как их нужно делать.

В представлении детей, проект – совместное исследование, результаты которого нужно красиво оформить и представить. Мной было предложено придумать проект на базе их определения. Так они пришли к идее сделать газету про весенние праздники, среди которых, в основном, фигурировали Пасха и 8 марта. Попутно дети добрались до того, что проект – это нечто материальное, и что оно может представлять собой творческую подачу знания. Эта идея пришла им на примере инструкции по декорированию яиц к Пасхе.

Идея была мной поощрена: праздники – интересная для детей тема, но неактуальная в начале мая, когда подготовка к майским праздникам уже завершена. Тогда я предложила им подумать о летних праздниках, чем поставила детей в ступор. Кроме дня защиты детей и своего дня рождения дети ничего не могли назвать, и было заметно, что они чувствуют себя неловко – праздников много, а про лето они ничего не знают.

При опросе «Кто чем занимается летом?», семь человек сказали, что ходят в школьный лагерь, еще три собираются поехать в лагерь. В процессе сбора информации о лагере выяснилось, что там иногда бывают мероприятия, а одна девочка предложила придумать летний праздник, как делали в телепрограмме «Смешные праздники», где детей учили придумывать праздник на каждый день.

Моей задачей на этом этапе, согласно проектной модели, стало направление их интереса, энергии и инициативы на общеобразовательную задачу – расширить их кругозор и подтолкнуть к изучению летних праздников.

Так объектом нашего проекта стали летние праздники, а предметом – стенгазета, форма, до которой дети дошли сами – видели, как делали старшие классы и решили повторить. Цель – узнать самим, какие праздники бывают в июне (с актуальностью на летний лагерь), и рассказать другим. Гипотеза – летом много разнообразных праздников, которые можно отмечать с друзьями,

дома и в лагере. В конце занятия, согласно методике, были заданы направляющие вопросы: «Достаточно ли вам знаний, чтобы выполнить данный проект? Какую информацию вам надо получить? К каким источникам информации следует обратиться?»

Выяснилось, что им нужна информация, какие именно праздники бывают летом, чтобы знать, что искать. На этом первое занятие завершили, а дети получили задание – подумать, что они в общем знают о праздниках.

В связи с возрастными особенностями второклассников, в частности, с еще не сформированным умением самостоятельно искать источники информации, я, как направляющий на этом этапе, приготовила им список июньских праздников по их запросу.

Таблица 2 – Календарь июньских праздников для младших школьников

| Дата | Название праздника | Количество участников группы |
|-------|--|------------------------------|
| 2.06 | День здорового питания | 4 |
| 5.06 | День защиты окружающей среды | 4 |
| 6.06 | День рождения Пушкина А.С. – День русского языка | 4 |
| 8.06 | Мировой день океана | 4 |
| 9.06 | Международный день друзей | 3 |
| 14.06 | Российский фестиваль | 3 |
| 17.06 | День борьбы с засухой | 3 |
| 22.06 | День Солнца | 2 |
| 23.06 | Олимпийский день | 3 |

В рамках второго занятия, на основе домашнего задания, была составлена форма сбора информации о празднике из трех компонентов:

- «Что за праздник?» - день празднования и название.
- «О чем праздник?» - краткая история праздника.

– «Как праздновать?» - информация о традициях празднования, необходимой атрибутике, вариантах деятельности в рамках этого праздника.

Мной детям был представлен список из праздников, для сбора информации по разработанной ими форме. Всего у нас получилось 9 праздников, для работы над каждым были сформированы проектные мини-группы от двух до четырех человек. Принцип – по поднятой руке. Назывался праздник – записывались первые четверо желающих.

По организации работы дети не ограничивались – они имели возможность как собраться вместе и обработать информацию, так и разделить обязанности, их главная задача – представить классу интересную и краткую информацию о выбранном празднике. На этом второе занятие было окончено, и дети отправились выполнять задание домой – на подготовку информации было дано 4 дня и возможность обратиться за помощью ко мне или к классному руководителю при возникновении затруднений.

В рамках третьего занятия состоялась презентация рассказов о праздниках и представлении их одноклассникам. Дети с удовольствием представляли свои работы, дополняли друг друга, творчески оформляли работы – многие были проиллюстрированы. Полученной информацией обменивались, обсуждали, делились мнениями, какой праздник кому больше понравился. Многие праздники запомнились детям, было очевидно, что информационная брешь у них заполнилась.

Большая часть класса признала, что самостоятельный поиск информации по заданной теме был интересным для них – кто-то привлекал родителей или братьев/сестер, кто-то учился искать информацию у друзей, владеющих интернетом, но ощущение того, что они сами нашли и узнали, им запомнилось и понравилось.

Настало время приступить к третьему этапу – разработке газеты. В связи с большим количеством праздников, решено было сжать информацию до листа А4, чтобы все уместилось на плакате. Ребята в группах сами обсуждали, что оставить, что сократить, разработали макет своей листовки о празднике.

Утвержденные макеты было решено перенести на чистые листы и оформить на четвертом занятии. Между участниками группы происходило распределение обязанностей – кто рамку делает, кто красиво переписывает информацию, кто помогает не проектной группе, а занимается оформлением общего плаката для прикрепления работ. Все происходит в рамках внеклассного занятия, в свободной и творческой атмосфере, дети обменивались карандашами, маркерами и прочими материалами как внутри группы, так и между классом.

По окончании работы было решено презентовать результаты проекта студентам второго курса, которые также проходят практику на этом классе.

Пятое занятие представляло собой презентацию проекта. Как и было решено, на занятие были приглашены студенты, проходящие практику, и несколько их одноклассников. Газета висела в свободном доступе, после того, как студенты ее рассмотрели, представители класса представили свой класс, их проект, рассказали, какие цели и задачи были поставлены перед ними, после чего каждая группа представила свой праздник. Оценивая реакцию студентов, можно сделать вывод, что не только дети заполнили пробел в общих знаниях, но и для студентов данная информация оказалось новой. Вместе со студентами-кураторами класса было решено сделать осеннюю газету, а получившуюся предложено повесить в коридоре летнего лагеря, чтобы как можно больше людей смогло с ней познакомиться.

После завершения публичных выступлений, была произведена рефлексия по презентации – какие эмоции, впечатления и мысли у них были от выступления не только перед классом, но и перед старшими, и перед новой аудиторией в целом.

Последнее занятие было общерефлексивным – каждый письменно ответил, чему он научился, желающие поделились с классом. Судя по наблюдениям, перемешивание класса в новые группы помогло изменить отношения внутри класса. Даяну стали принимать лучше. Качественно

отношения поменялись и между группами, и между отдельными парами учащихся.

2.3 Анализ полученных результатов

В рамках преддипломной практики мной была проведена оценка уровня сотрудничества в детском коллективе по методике, разработанной Д.Б. Элькониным; по методике «Рукавички», разработанная Г.А. Цукерман; и социометрическое исследование Дж. Морено, адаптированное для детей школьного возраста. Также применялся метод наблюдения как во время учебных занятий и выполнения тестов, так и во время перемен, для составления общей картины класса.

«Рукавички» применялись на практике четыре раза. Первый раз – пара соседей по парте перед проведением проектной деятельности, второй раз – рассадка по социометрии (выборка по взаимоотрицательным выборам). Третий раз – соседи по парте после проектной деятельности (в связи с пересадкой классным руководителем были образованы новые пары), четвертый – рассадка по социометрии (пары в большинстве своем остались старыми).

В первый раз из 15 пар совпали 11 пар рукавичек. Одна из четырех оставшихся не совпала совсем, во второй паре не состоялись диалог и договоренность, две пары смогли договориться только ближе к концу, из-за чего процент совпадения рисунков оказался низким.

Во второй раз совпало 13 пар, однако общая рабочая атмосфера была напряженной – много конфликтов, перехода на личные оскорбления в связи с нежеланием соглашаться (попытки задавить соседа, чтобы взять командование), дети были очевидно скованы, некоторые сговаривались на максимально простой дизайн, чтобы скорее закончить работу. Одна пара наоборот, сделала работу лучше, чем в работе с постоянным соседом, ведь в процессе обсуждения они сошлись на том, что им нравится один и тот же

мультперсонаж, из-за чего они вкладывали свою энергию в стремление как можно лучше нарисовать его, а не в конфликт.

В третий раз совпало 15 пар рукавиц. В процессе работы отсутствовало давление на товарища, договоренности достигались мирным путем с применением полученных умений. Был зафиксирован высокий процент совпадения узоров, сложность и оригинальность дизайна была выше, чем во время первой пробы.

В четвертый раз совпадение также было 15 из 15, качество работ у тех, кто в прошлый раз стремился закончить скорее, повысилось. Общий уровень конфликтности во время выполнения задания снижен, в процессе возникали споры, но без перехода на обвинения и оскорбления, что также свидетельствует об эффективности метода проектов в развитие сотрудничества между обучающимися.

Методика Элькониной для измерения уровня сотрудничества в коллективе также показала положительную динамику после работы над проектами.

Изначальные результаты: 60% - уровень достоверности ответов. Достигнут минимальный порог достоверности результатов, общий уровень сотрудничества в классном коллективе средний. Результаты также свидетельствуют о пониженной самокритичности большинства членов класса, выраженной социальной тревожности, стремлении выглядеть лучше в глазах окружающих взрослых.

Результаты повторного исследования: 76% - уровень достоверности – высокий. Общий уровень сотрудничества в классе – нормальный, приближается к высокому. Большая часть класса в состоянии самокритично оценить себя и одноклассников, уровень социальной тревожности снизился, повысился уровень честности ответов.

Графические результаты исследования:



Рисунок 2 – Результаты предпроектного замера уровня сотрудничества в классе



Рисунок 3 – Результат постпроектного замера уровня сотрудничества в классе

Динамика результатов по шкалам:

- 1) Ориентированность на школу, общешкольные дела, интерес к жизни параллели, широкий круг общения в школьном коллективе.

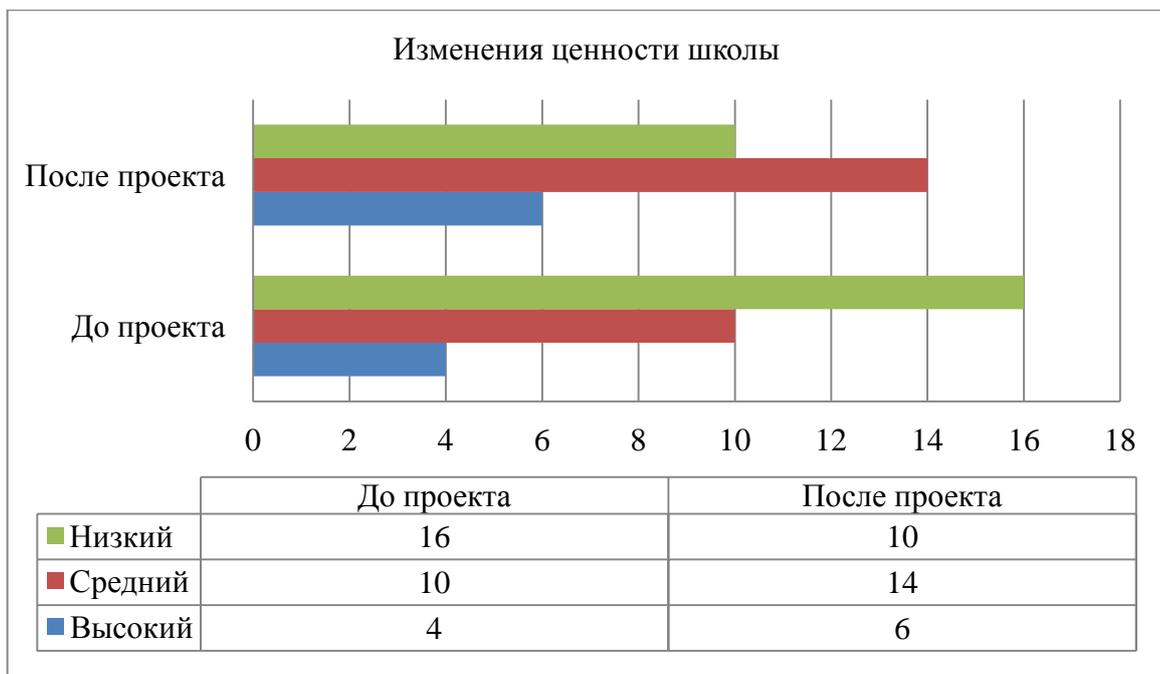


Рисунок 3 – Динамика изменения ориентации на школу

2) Ориентация на класс и его интересы, включенность в дела класса.

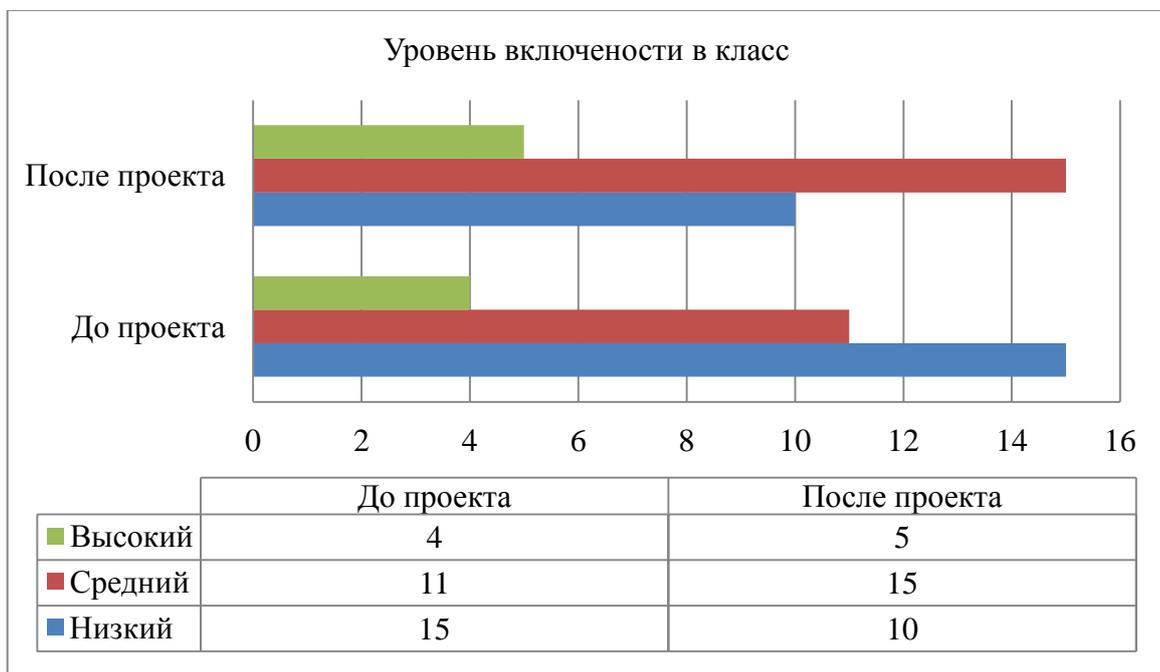


Рисунок 4 – Динамика изменения ориентации на класс

3) Приоритет самостоятельности, самовыражения, личностной позиции.

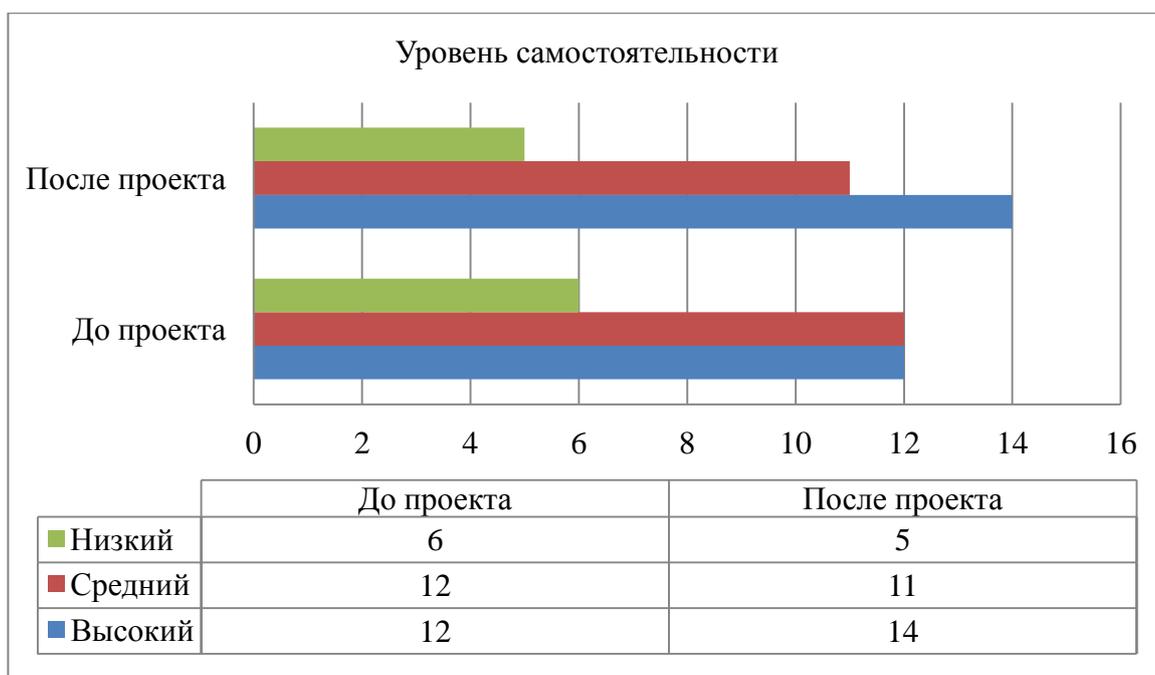


Рисунок 5 – Динамика изменения уровня самостоятельности

4) Ориентация на совместную творческую и продуктивную деятельность, ценность творчества, интерес к делам.

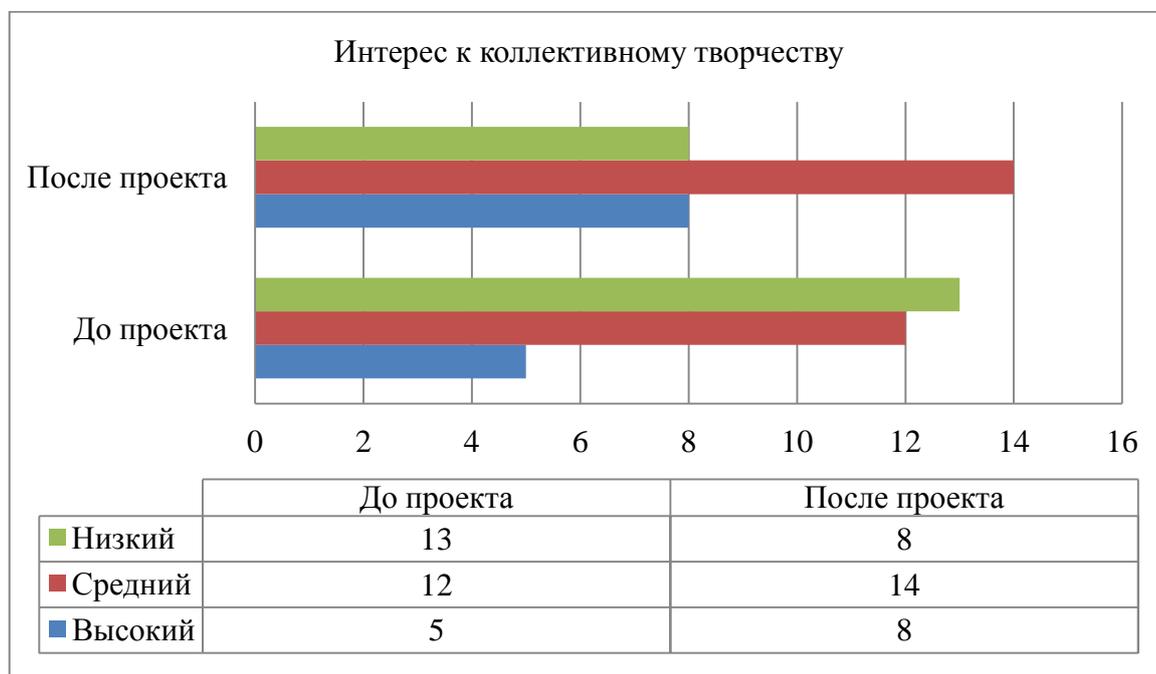


Рисунок 6 – Динамика изменения ориентации на творческую деятельность

5) Ориентация на общение, дружеские отношения, забота об интересах окружающих.

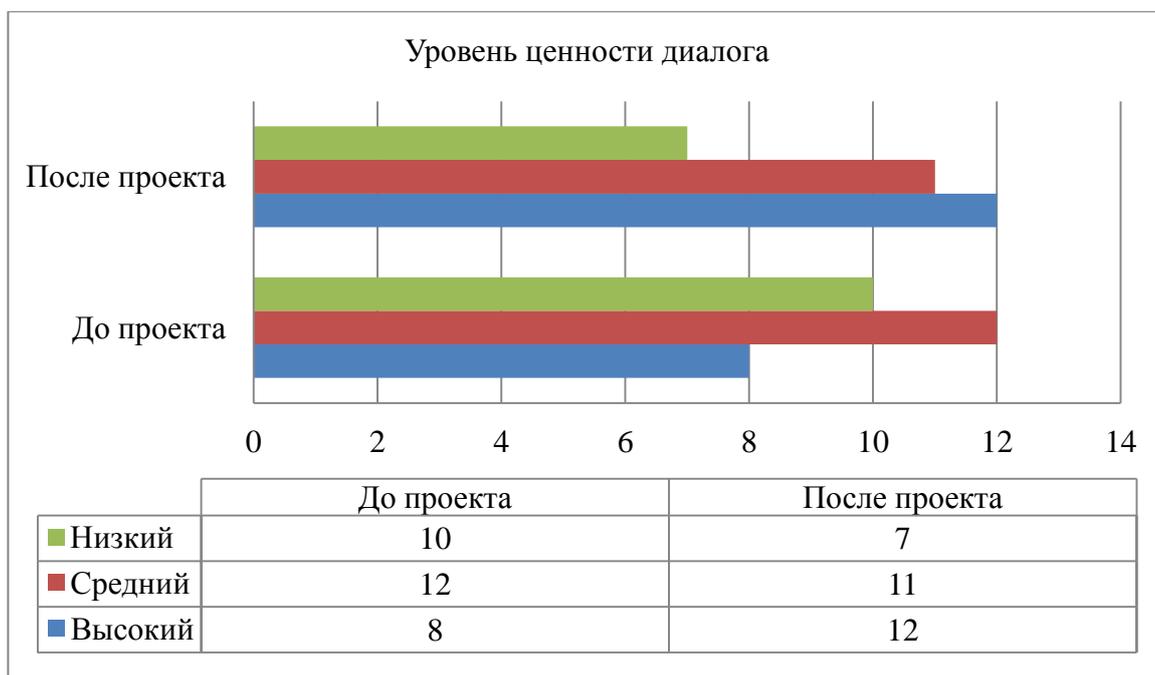


Рисунок 7 – Динамика изменения ценности диалога

6) Рефлексия и понимание собственных интересов и потребностей.

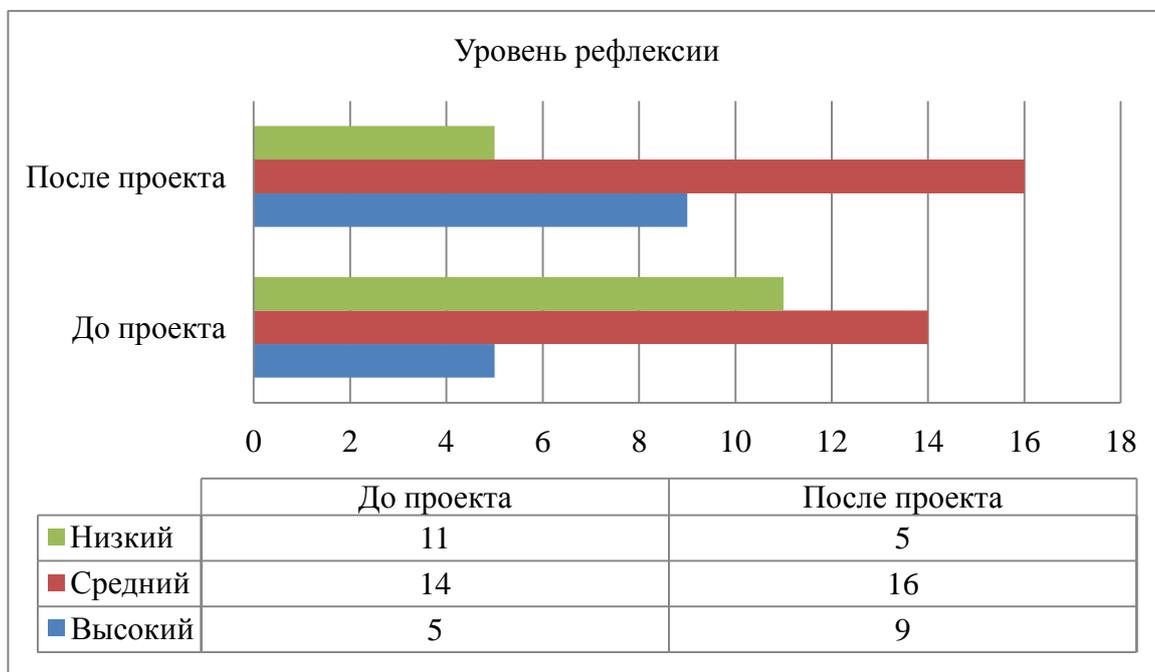


Рисунок 8 – Динамика уровня рефлексии и понимания собственных интересов

7) Откровенность.

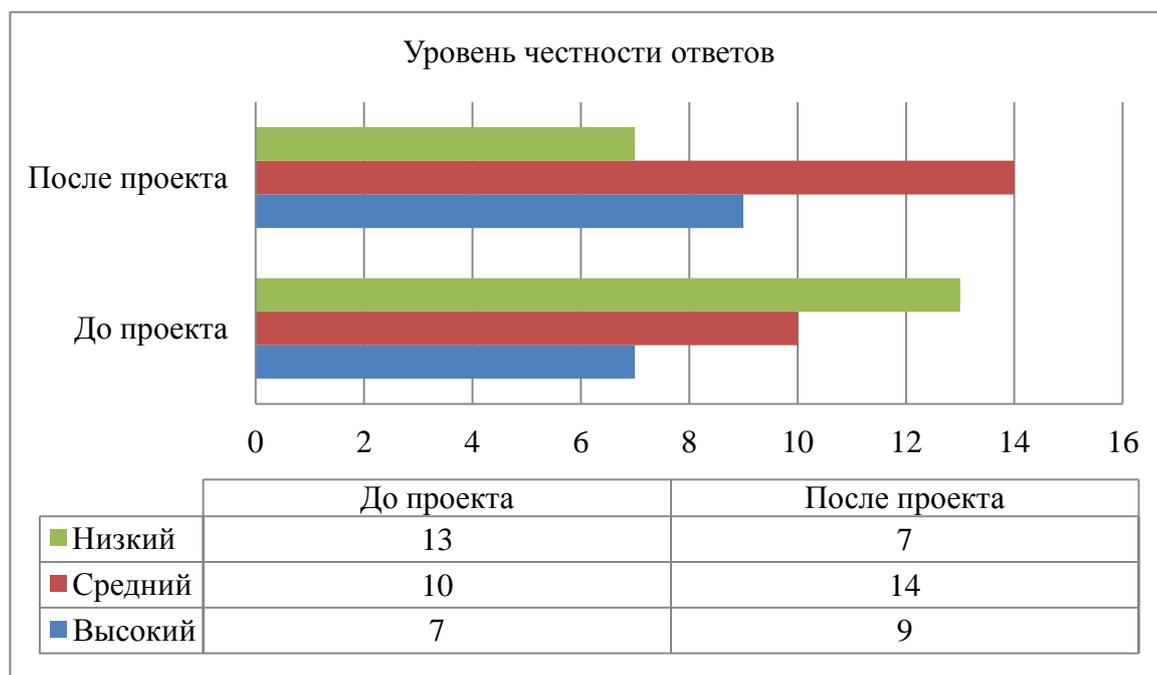


Рисунок 9 – Динамика изменения уровня честности ответов

Также в классе было произведено социометрическое измерение, по результатам которого было выявлено 4 «звезды», 10 предпочитаемых детей, 15 игнорируемых и 1 изгой.

Для достоверного отслеживания динамики групповой сплоченности после использования метода проектов была использована формула расчета индекса групповой сплоченности (C_n):

$$C_n = K : \sum BB, \quad (1)$$

где C_n – показатель групповой сплоченности на эмоционально-межличностном уровне;

K – общее число взаимных выборов, сделанных членами группы;

$\sum BB$ – максимально возможное число взаимных выборов в данной группе.

Показатель K определяется по социометрической матрице, а $\sum BB$ рассчитывается по формуле:

$$\sum BB = n(n - 1) : 2, \quad (2)$$

где n — число членов группы.

В нашем случае:

$$C_n = 7: (30*(30-1):2) = 0,016.$$

Повторная социометрия дала новый показатель: $K=9$, вследствие чего:

$$C_n = 9: (30*(30-1):2) = 0,0206,$$

что говорит о положительной динамике взаимности и эффективности метода.

В результате наблюдений замечено качественное изменение отношений — снизился уровень конфликтности во время совместной работы. До нашего проекта было выявлено, что во время ответа одноклассника дети друг друга не слушают, перебивают. После реализации проекта атмосфера во время выступлений стала спокойной — уменьшилось количество прерываний и комментариев, обучающиеся стараются внимательно слушать и слышать друг друга, что заметно как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Исходя из общих результатов исследования, мы можем сделать вывод о том, что проектная деятельность являлась результативным способом для развития социальной компетенции в начальной школе, что подтверждено не только наблюдением, но и результатами повторных исследований, которые наглядно показаны на рисунках 10-11.

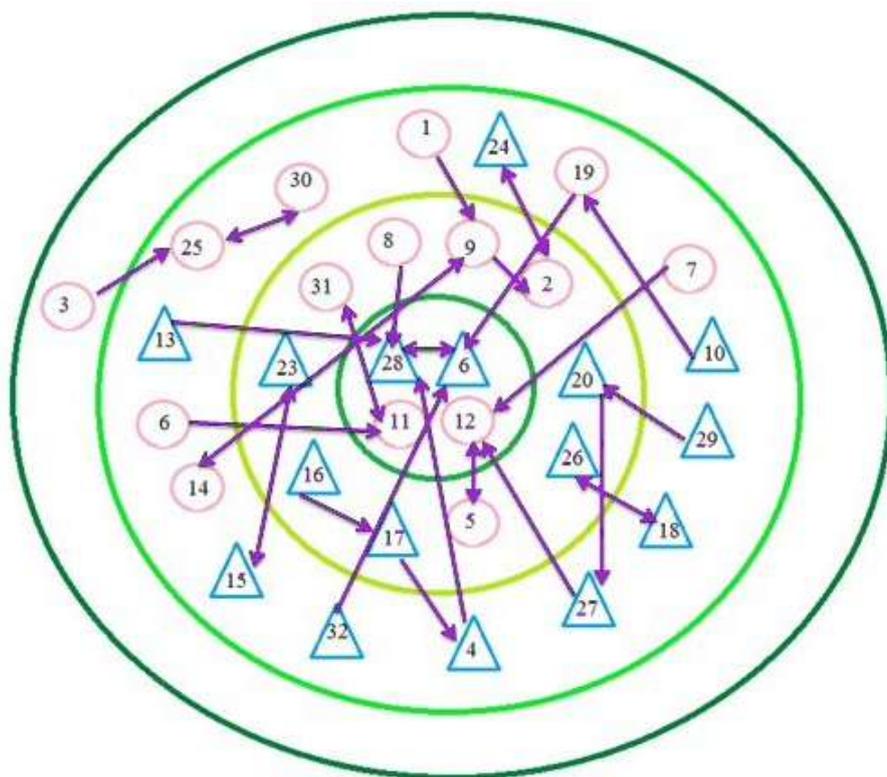


Рисунок 10 – Первичная социограмма

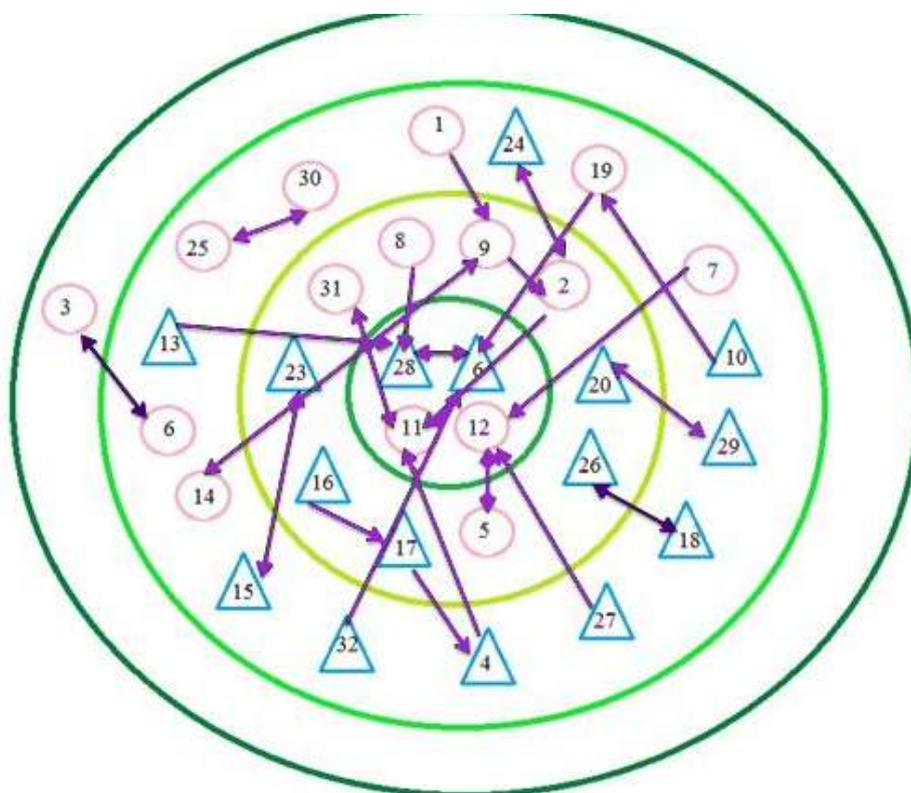


Рисунок 11 – Повторная социограмма

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы нами было выяснено, что представляет собой метод проектов, как он менялся и применялся в течение времени в нашем государстве и за его пределами. Было выведено понятие проекта и компоненты, из которых он должен состоять. Также были рассмотрены особенности применения метода проектов в современной начальной школе.

Также в результате теоретического обзора современных авторов и классиков педагогики, в данной работе было выведено понятие социальной компетенции, а также ее компоненты, на развитие которых учителя начальной школы могут оказать влияние.

При помощи методологической базы и практических исследованиях, проведенных до и после выполнения проекта второклассниками, мы увидели динамику, наглядно демонстрирующую эффективность данного метода для развития социальной компетенции.

Гипотеза подтверждена, поставленные цели и задачи реализованы, был получен практический результат: качественное изменение отношений между обучающимися класса, на котором проводилось исследование, что подтверждено не только расчетными данными, но и классным руководителем.

Отметим, что данный проект был краткосрочным – с учетом четырех учебных часов, затраченных на исследования, изменения оказались существенными, это, несомненно, говорит о том, что метод проектов обладает большим потенциалом и при регулярном применении метода проектов как в урочной, так и во внеурочной деятельности, уровень социальной компетенции может достигнуть больших высот.

Данный метод, во-первых, удовлетворяет всем критериям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; во-вторых, вызывает у детей интерес к учебному процессу, вследствие чего можно предположить, что повсеместное внедрение его в образовательный

процесс поможет детям не только развить социальную компетентность, но и улучшить образовательные результаты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абраменко, Н. Ю. Психологические факторы возникновения «Группы риска» в подростковом возрасте // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2015. №1 (18) С.9-20.
2. Александрова, М. В. Продуктивное взаимодействие педагогов как фактор развития школы: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2001. 210 с. б.
3. Анастасова, Е.В., Лукина, А.К. Проектная деятельность студентов во время педагогической практики: трудности и особенности // Ped.Rev.. 2016. №3 (13) С.63-67.
4. Аткинсон, Р.Л., Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Дж. Бем, С. Нолен-Хозксема Введение в психологию, Прайм-Еврознак, 2007 – 816с.
5. Баёва, Ю. В. Метод проекта как современная педагогическая технология // Вестник ТГПУ. 2012. №2 С.117-120.
6. Богуш, Е. А. Проектная деятельность в начальной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. №1 С.41-43.
7. Бороненкова, Л. С. Формирование социальной компетентности учащихся // Среднее профессиональное образование. 2013. №2 С.31-35.
8. Васильева, Н.Н. Метод проектов в начальной школе в условиях ФГОС НОО [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/04/10/metod-proektov-v-nachalnoy-shkole-v-usloviyakh-vvedeniya>, 2014.
9. Вербицкий, А. А. Методы обучения: традиции и новации // Вестн. Воронежского гос. техн. ун-та. 2014. Т. 10, № 3.2. С. 106–111.
10. Галакова, О. В. Модель развития социальной компетентности младших школьников // Вестник ВГТУ. 2012. №10-2 С.131-137.
11. Гиенко, Л. Н. Формирование социальной компетентности подростков с использованием проектных технологий // Концепт. 2014. №S23 С.1-5.

12. Голошумова, Г. С., Ежов С. Г. Факторы формирования социальной компетентности подростков // Педагогическое образование в России. 2011. №4 С.211-217.
13. Гонтарева, Г. А., Агафонова О. П. Дидактический потенциал метода проектов в формировании субъектной позиции младшего школьника // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. №3 С.159-167.
14. Дерябина, Л. В. Современные педагогические технологии. Метод проектов. [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2012/04/23/sovremennye-pedagogicheskie-tekhnologii-metod>, 2012
15. Десятов, С.А. Обеспечение преемственности в обучении между ступенями образования в условиях введения ФГОС / С.А. Десятов // Информационно-методический бюллетень «Начальная школа». – 2015. - №5 . – С. 12.
16. Дж. Дьюи, Школа и общество, М.: 1922
17. Дьюи Д., Дьюи Э., Школа будущего 1922, Второе издание М.: «Проспект», 1998.
18. Закирова-Зиева, Е. В. Учебное сотрудничество как условие формирования коммуникативной компетентности учащегося начальной школы // Вестник ВГТУ. 2012. №10-2 С.77-81.
19. Иванова, Н. В. Программа психологического сопровождения проектной деятельности в начальной школе // Вестник Брянского государственного университета. 2013. №1 С.180-184.
20. Игнатова, И. Б., Сушкова. Л. Н. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. №1 С.164-167.
21. Каменская, Е. В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий // Современные проблемы науки и образования. 2012. №1 С.110.

22. Коллингс, Э. М. Опыт работы американской школы по методу проектов, Новая Москва, 1926
23. Коробова, О. В. Проектная деятельность как средство социализации младших школьников // Социально-экономические явления и процессы. 2011. №12 С.346-349.
24. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся. / Под ред. Ю.П. Дубенского // Учебно-методическое пособие. – Омск. – 2005
25. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики, М, 1981.-С. 509-519.
26. Морозова, М. М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // Интеграция образования. 2007. №3-4 С.36-41.
27. Нартова, О. В. Инновационные технологии в образовании: проектная методика / Качество образования: системы, технологии, инновации: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, АлгГТУ, 2007.
28. Нетесова, Н. И., Развитие проектного метода в системе образования // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 587-590.
29. Пеньковских, Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. №4 С.307-319.
30. Поздеева, С. И. Начальная школа пространство совместной деятельности // Вестник ТГПУ. 2003. №2 С.58-67.
31. Прихожан, А.М. Шкала социальной компетентности [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/node43.html>, ЯГПУ, Центр информационных технологий обучения , .2008.
32. Романова, Е. А. Компетентностный подход в современной системе образования // Science Time. 2014. №3 (3) С.90-97.
33. Савчук, А. А. Мониторинг сформированности познавательных универсальных учебных действий в начальной школе // Мир современной науки. 2014. №4 (26) С.21-31.

34. Свечников, К. Л. Метод проектов в истории советской школы // КПЖ. 2007. №1 С.109-115.
35. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. / И. С. Сергеев // АРКТИ. – М. - 2008
36. Серякова, С. Б., Галакова, О. В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников // Среднее профессиональное образование. 2013. №9
37. Токарева, Н. Г., Петров, Р. А. Развитие социальной компетентности младших школьников как одно из важнейших направлений работы в начальной школе [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 139-141.
38. Устюжина, Н.И., Система оценивания проектно-исследовательской деятельности младших школьников [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/11/04/sistema-otsenivaniya-proektno-issledovatel'skoj-deyatelnosti>, 2014.
39. Учурова, С.А. Развитие социальной компетенции в образовательном процессе (на примере уроков немецкого языка и обществознания) [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.study.urfu.ru/Aid/Publication/10734/1/Uchurova.pdf>, 2011.
40. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/922>
41. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М,1980. Т.2.
42. Эльконин, Д.Б. Детская психология, М, 1960
43. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника, М., 1974.

44. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, М., 2001
45. Юденкова, И. В., Балагурова, М. С. Диагностика социальной компетентности младших школьников // Молодой ученый. — 2016. — №14.
46. K. Hymowitz, *Liberation's Children: Parents and Kids in a Postmodern Age* (Lanham, MD: Ivan R. Lee Publishing, 2015).
47. Kilpatrick, W. H., *The Project-Method*. In, *Teachers College Record* Vol.XIX, no. 4 (Sept. 1918), S. 319335)
48. W. Berry, *What Are People For?* (New York, New York: North Point Press, 2011);

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(обязательное)

Результаты предпроектного замера уровня сотрудничества в классе

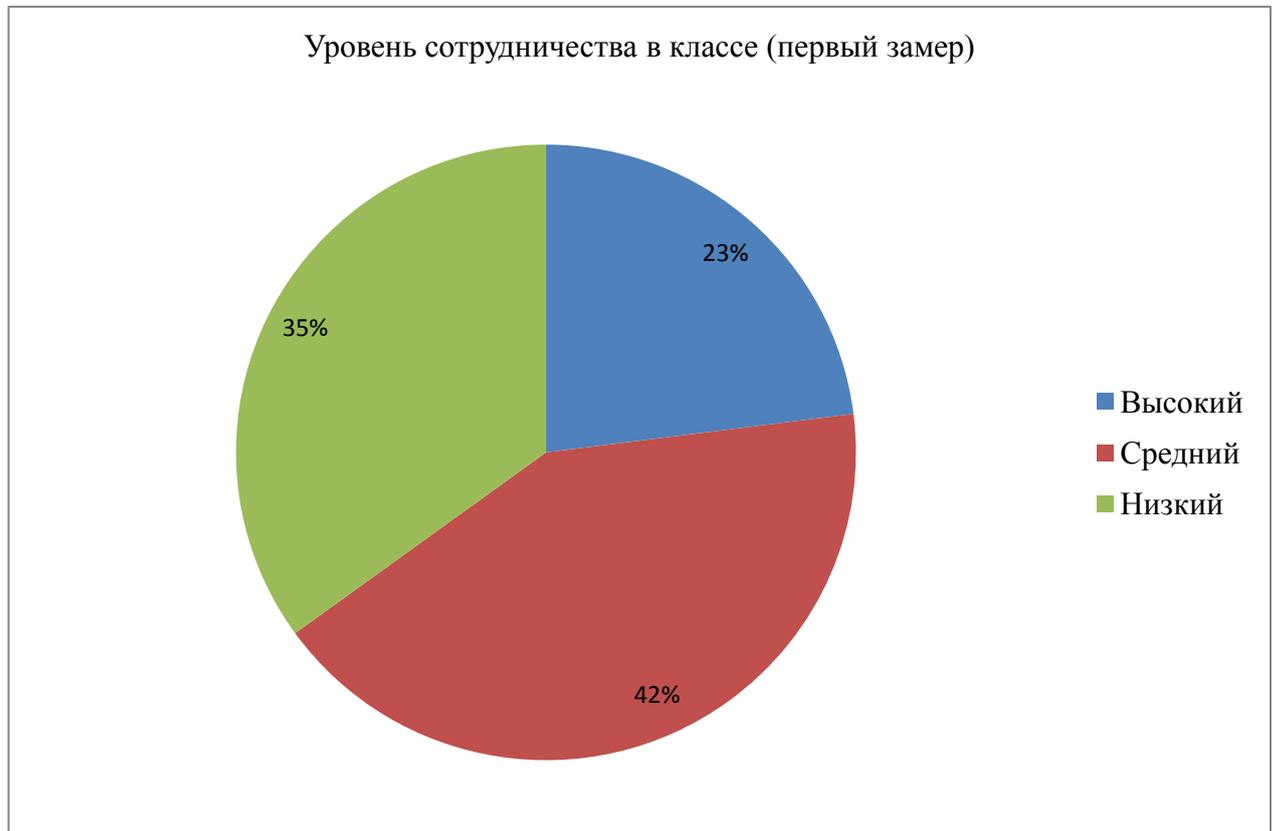


Рисунок А.1 – Результаты предпроектного замера уровня сотрудничества в классе

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

Результаты постпроектного замера уровня сотрудничества в классе



Рисунок Б.1 – Результаты постпроектного замера уровня сотрудничества в классе

ПРИЛОЖЕНИЕ В (обязательное)

Динамика изменения ориентации на школу

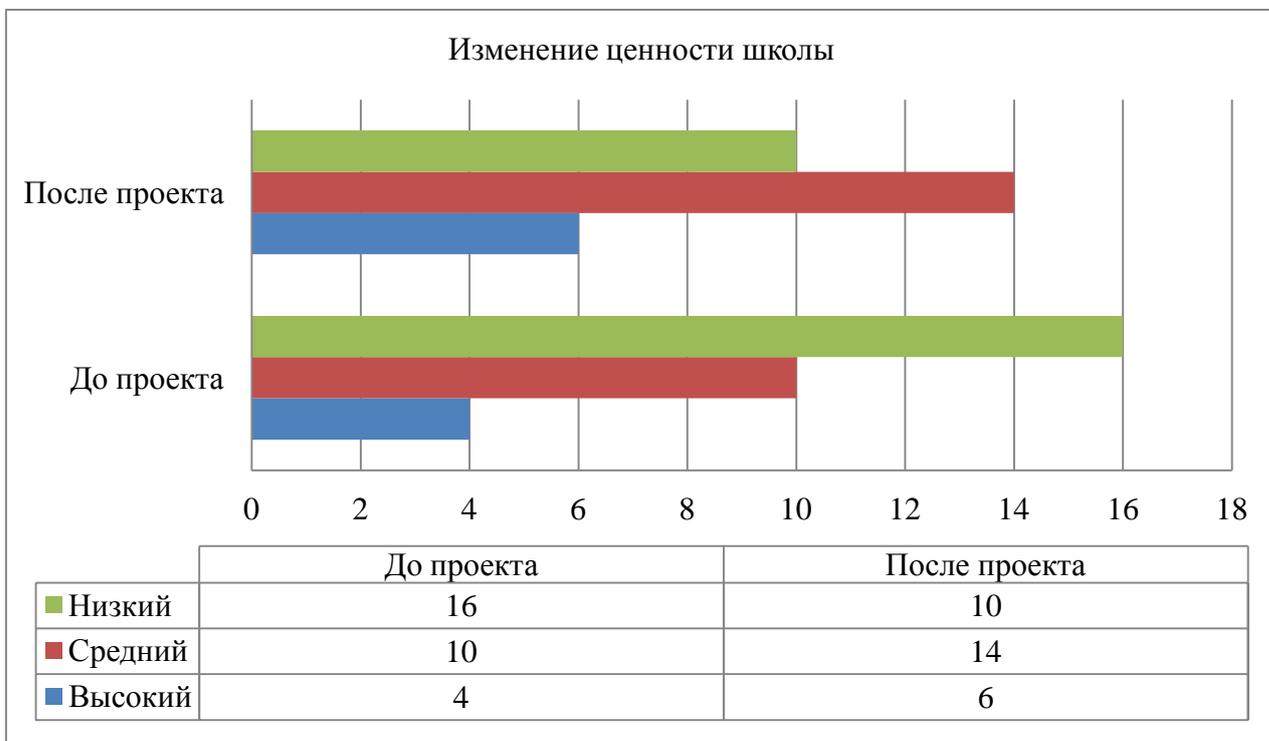


Рисунок В.1 – Динамика изменения ориентации на школу

ПРИЛОЖЕНИЕ Г (обязательное)

Динамика изменения ориентации на класс

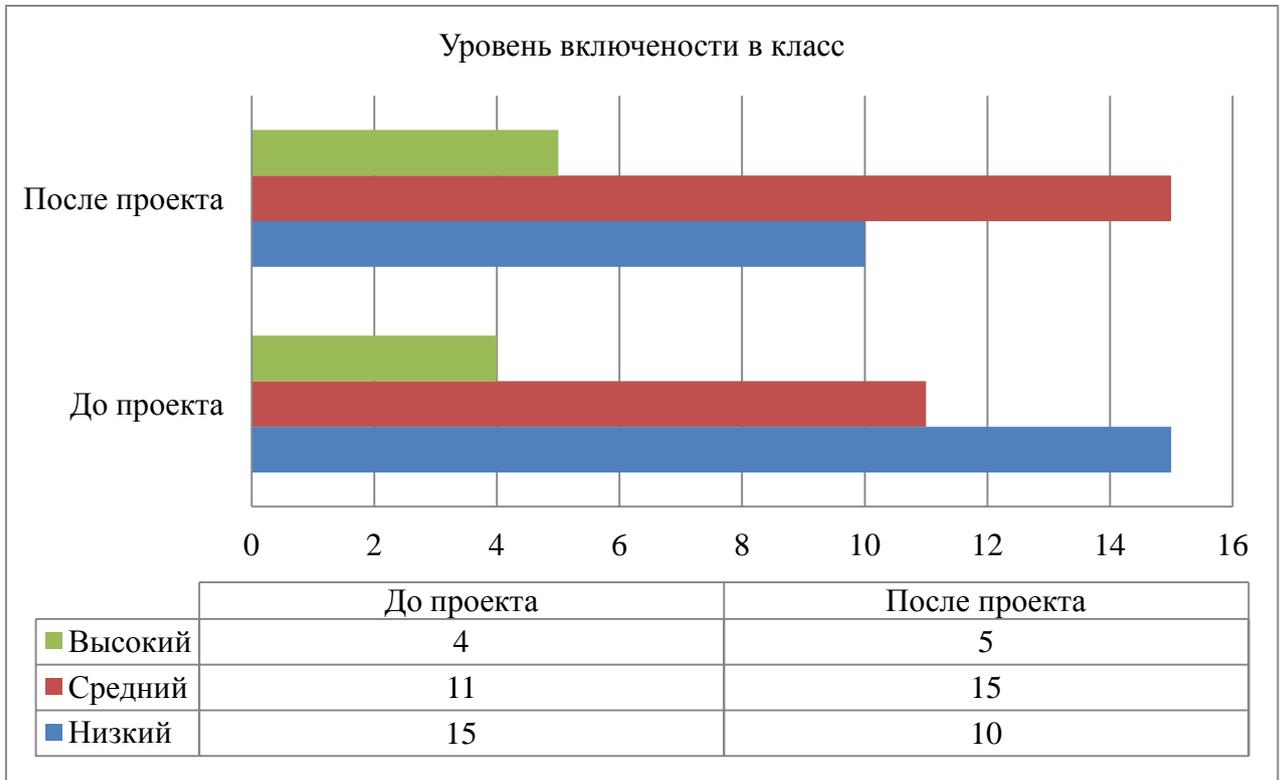


Рисунок Г.1 – Динамика изменения ориентации на класс

ПРИЛОЖЕНИЕ Д (обязательное)

Динамика изменения уровня самостоятельности

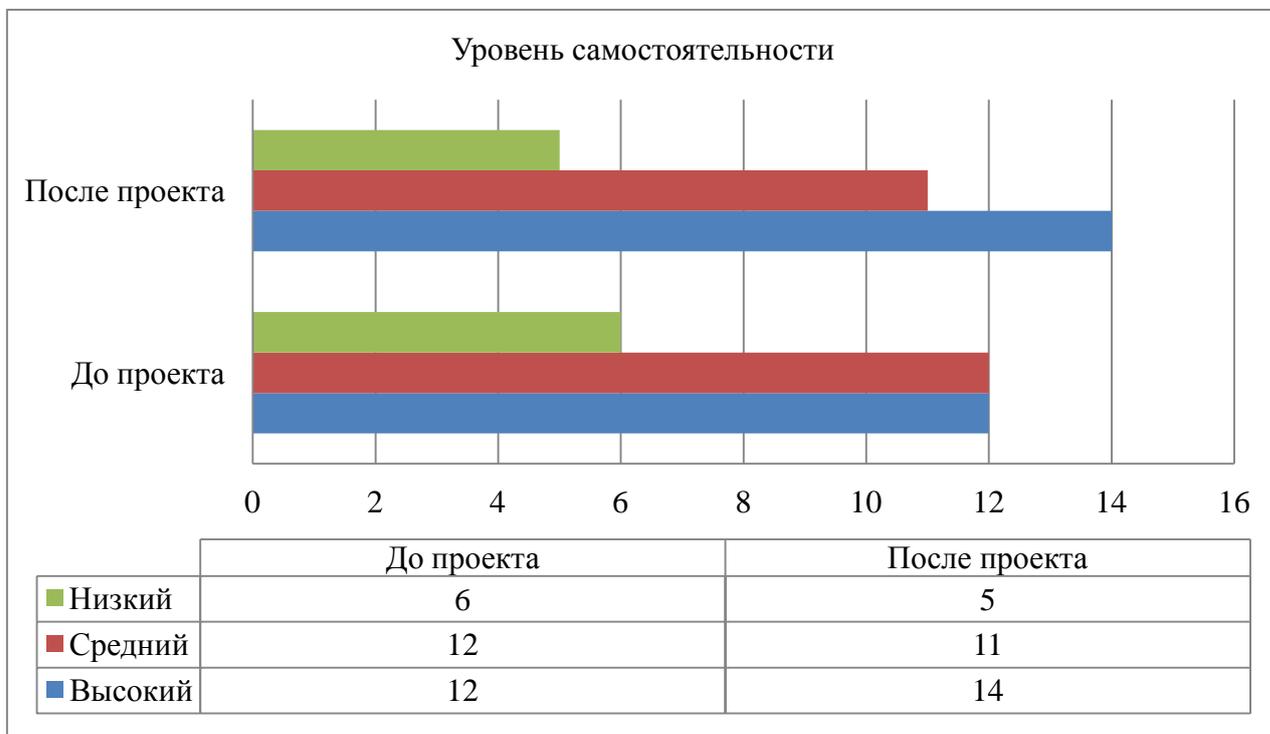


Рисунок Д.1 – Динамика изменения уровня самостоятельности

ПРИЛОЖЕНИЕ Е (обязательное)

Динамика изменения ориентации на творческую деятельность



Рисунок Е.1 – Динамика изменения ориентации на творческую деятельность

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж (обязательное)

Динамика изменения ценности диалога

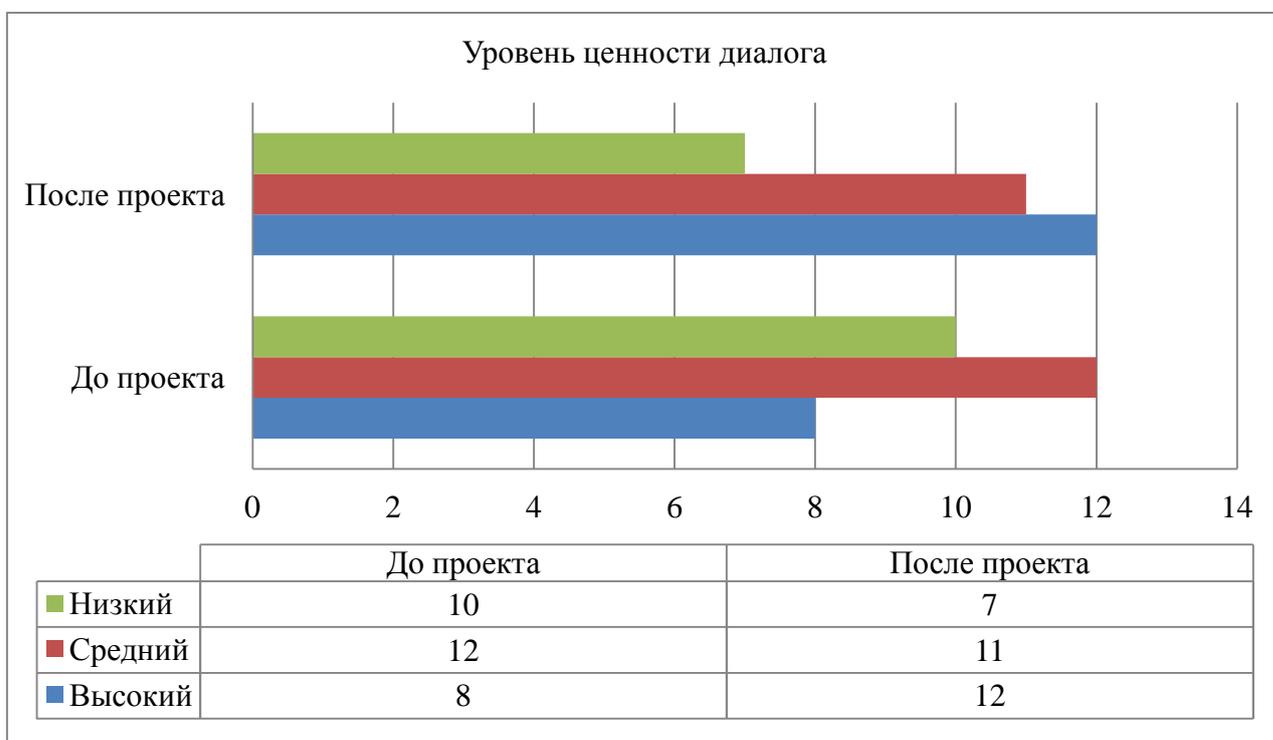


Рисунок Ж.1 – Динамика изменения ценности диалога

ПРИЛОЖЕНИЕ И (обязательное)

Динамика уровня рефлексии и понимания собственных интересов

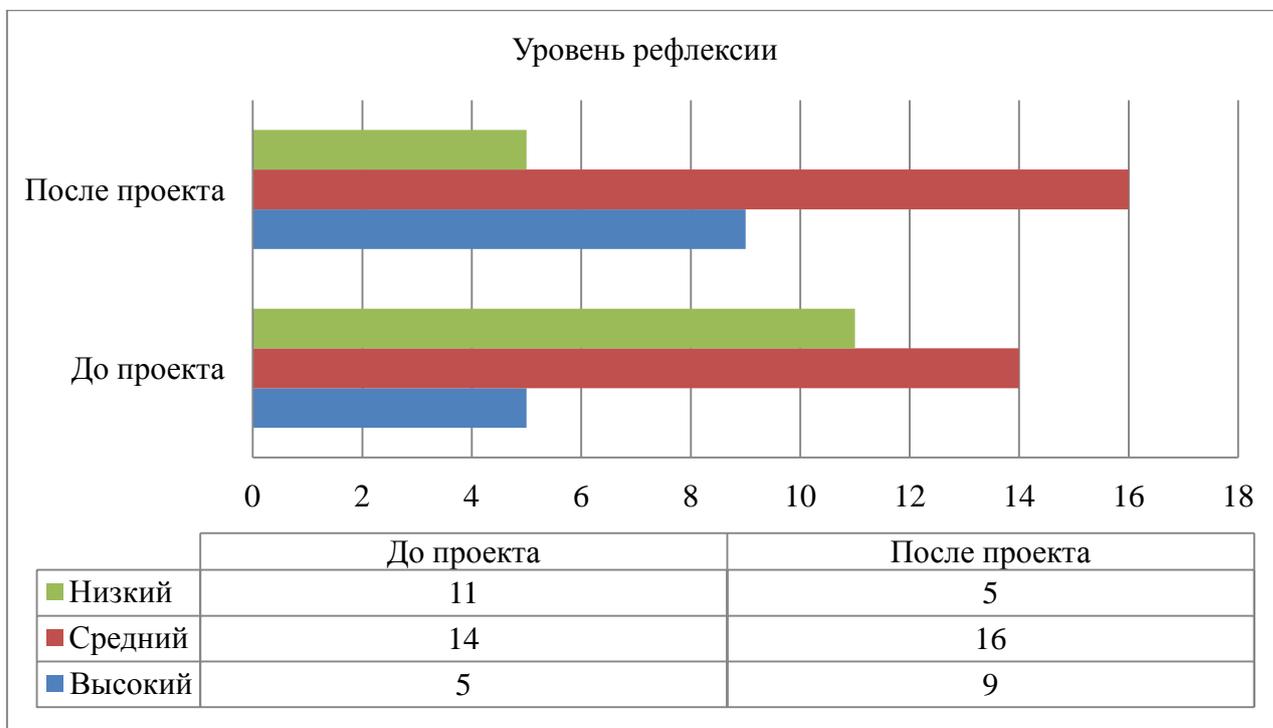


Рисунок И.1 – Динамика уровня рефлексии и понимания собственных интересов

ПРИЛОЖЕНИЕ К (обязательное)

Динамика изменения уровня честности ответов

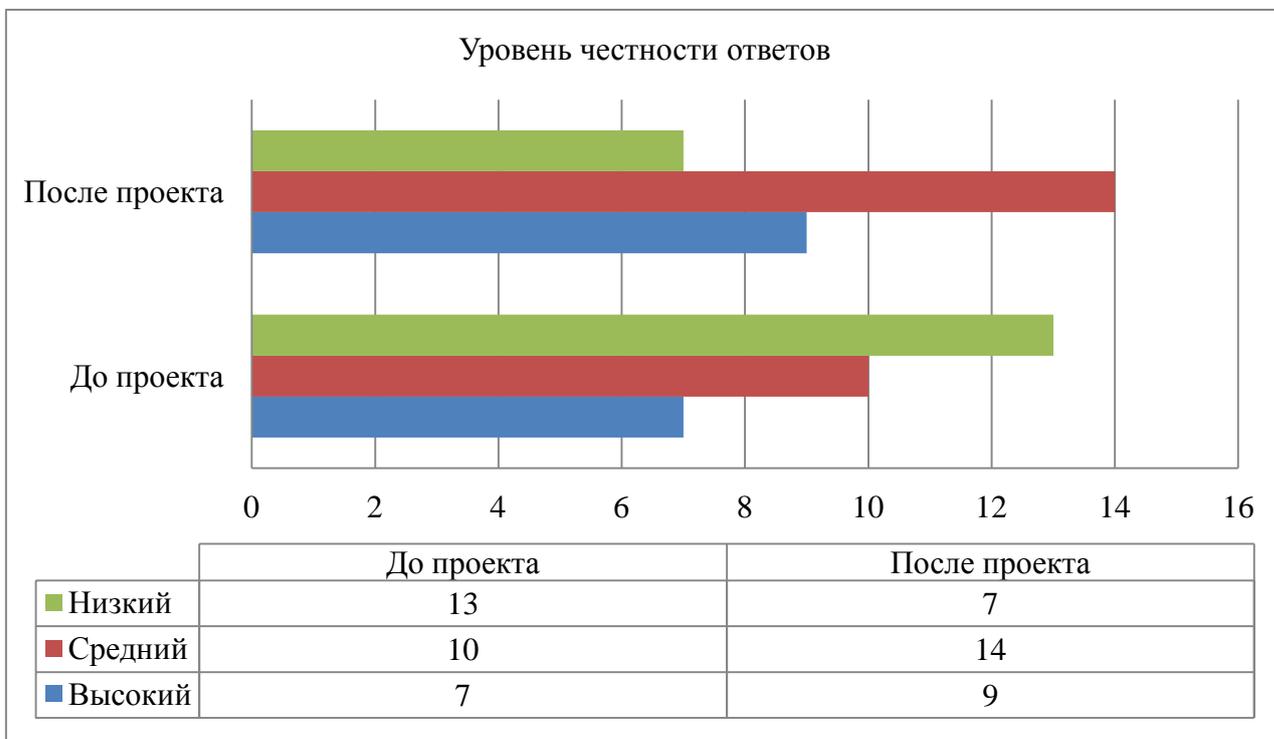


Рисунок К.1 – Динамика изменения уровня честности ответов

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

(обязательное)

Первичная социограмма

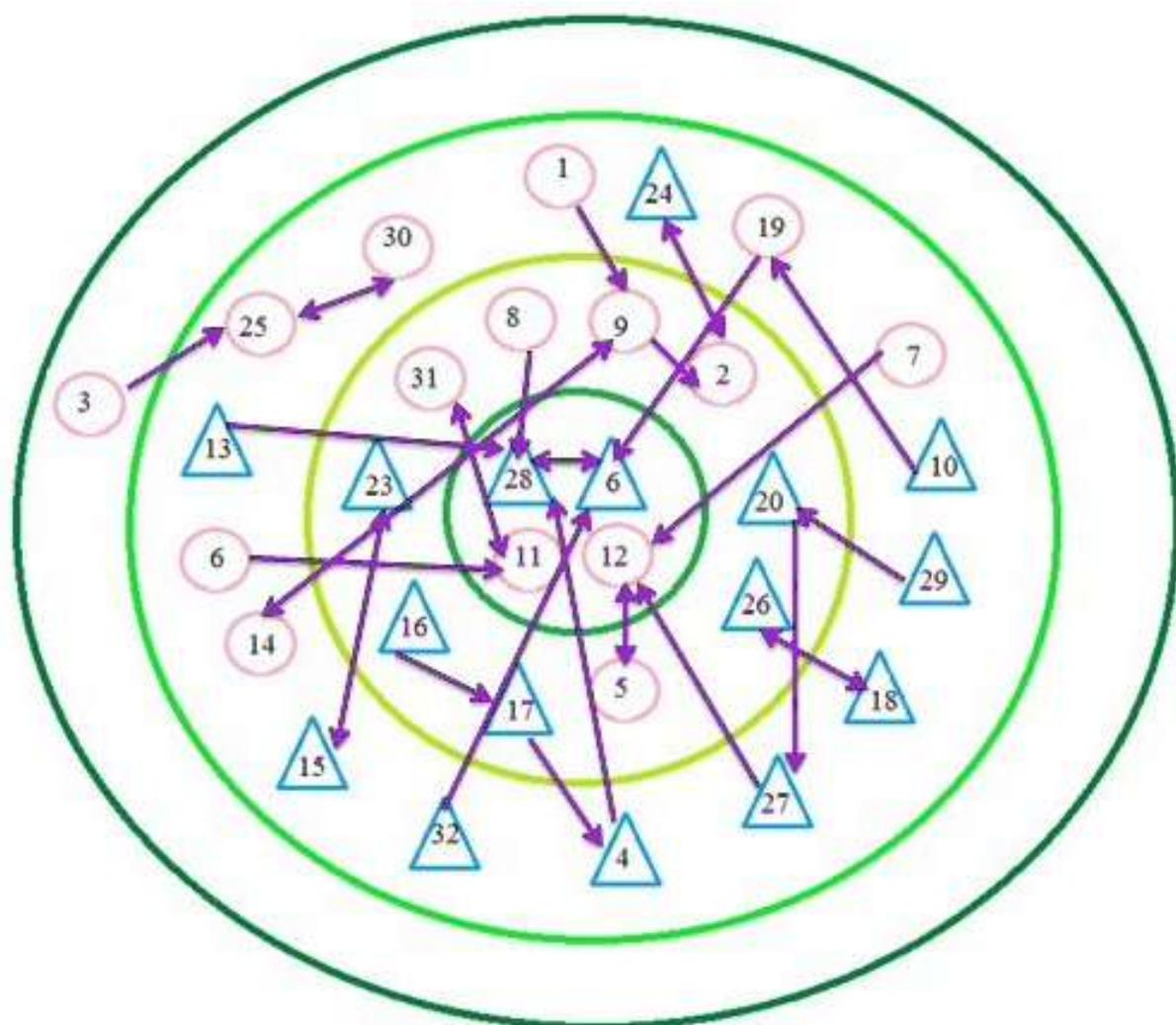


Рисунок Л.1 – Первичная социограмма

ПРИЛОЖЕНИЕ М

(обязательное)

Повторная социограмма

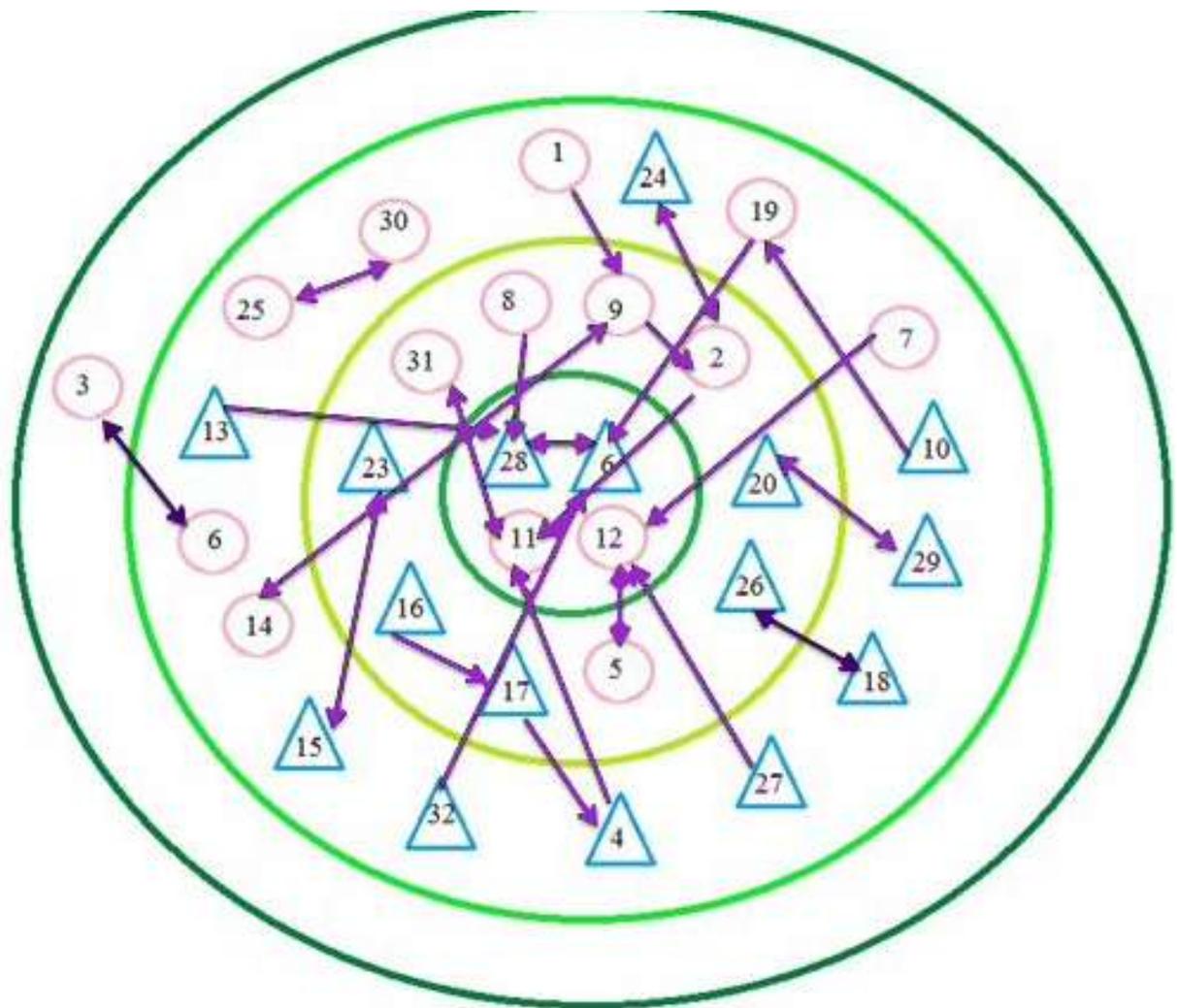


Рисунок М.1 – Повторная социограмма