

На правах рукописи

КУЗНЕЦОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Томск 2011

Работа выполнена на кафедре педагогики и методики начального образования педагогического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
Поздеева Светлана Ивановна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Прокументова Галина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
Азбукина Елена Юрьевна

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева»

Защита состоится «12» октября 2011 года в «10. 00» на заседании диссертационного совета Д 212.266.01 при ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634064, г. Томск, пр. Комсомольский, 75.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75.

Текст автореферата размещён на официальном сайте ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»: www.tspu.edu.ru «5» сентября 2011 г.

Автореферат разослан «10» сентября 2011 г.

Учёный секретарь
Диссертационного совета:

канд.п.н., доцент Беляева Л. А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа. В настоящее время происходят изменения в целях, содержании, технологиях общего образования, так как возрастает потребность в самостоятельных людях, способных творчески подходить к решению проблем, адаптироваться к изменяющимся жизненным ситуациям. В основе нового федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС) лежит системно-деятельностный подход, который определяет способы достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития обучающихся и направлен на достижение разных групп результатов. К числу *планируемых результатов* освоения основной образовательной программы в стандарте отнесены: личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, самообучению, сформированность ценностно-смысловых установок; предметные результаты – опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению новых знаний; метапредметные результаты – освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В современной начальной школе активно разрабатываются и реализуются разные технологии обучения, направленные на достижение указанных результатов: обучение в сотрудничестве, проблемное обучение, личностно-ориентированное, технологии проектного и исследовательского обучения. Многие учителя активно используют проектную и проектно-исследовательскую деятельность, которые обладают значительными ресурсами в достижении личностных и метапредметных образовательных результатов. Во-первых, учащиеся приобретают позитивный опыт проектирования и пробных поисковых действий, а также опыт разных способов организации (учитель – ученик, ученик – ученики, ученик – родители, разновозрастное сотрудничество). Во-вторых, у детей формируются универсальные учебные действия: познавательные, информационно-речевые, организационно-деятельностные. В-третьих, дети практически знакомятся с понятием «исследование» и его методами, у них развиваются такие личностные качества, как любознательность, самостоятельность, ответственность, коммуникативность.

В педагогической литературе рассматриваются многие аспекты организации проектно-исследовательской деятельности школьников. Различные подходы к этой теме можно проследить в трудах отечественных и зарубежных педагогов-классиков, а также современных педагогов-учёных. История метода проектов связана с именами Д. Дьюи, В. Килпатрика, Э. Коллинга, а в отечественной педагогике – с именами С. Т. Шацкого, И. Ф. Сладковского. Обоснование современного метода проектов базируется на научных идеях В. В. Гузеева, М. Кноль, М. А. Петухова, Г. К. Селевко, И. С. Якиманской и др. Теоретические положения педагогического проектирования разрабатывали Е. С. Заир-Бек, И. А. Зимняя, Т. М. Кауда, Н. В. Матяш, И. Д. Чечель. Возможности проектной деятельности в образовательном процессе современной школы изучали С. И. Горлицкая, И. А. Зимняя, А. П. Зольников, Е. Н. Киселёва, И. Ю. Малкова, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, К. Н. Поливанова.

Предметом внимания в педагогических исследованиях являются: структура и содержание проектной деятельности (В. А. Кальней, Т. М. Матвеева, Е. А. Мищенко, С. Е. Шишов); опыт использования проектной деятельности в начальной школе и способы её организации (А. В. Горячев, Е. Н. Землянская, М. А. Биржева, И. М. Конищева); возможности проектирования как средства деятельностного познания (Н. А. Краля, А. Ю. Кравцова, Н. Б. Крылова, А. М. Новиков, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель); как формы учебного сотрудничества (В. С. Кузнецов, Г. В. Макотрова, И. А. Кудрова, М. М. Фирсова); творческие проекты как средство интеграции и дифференциации образования (В. Д. Симоненко, Н. В. Матяш, Е. С. Полат, М. Б. Павлова). Данные исследований М. А. Биржевой, Е. Землянской, В. А. Кальней, Н. Б. Крыловой, Н. М. Конищевой, Е. В. Мальцевой, А. И. Савенкова, П. В. Середенко, Н. А. Семёновой, С. Е.

Шишовой свидетельствуют о необходимости и возможности включения в учебно-воспитательный процесс проектно-исследовательской деятельности уже на начальном этапе школьного образования.

Наряду с позитивными моментами и указанием на богатые возможности проектно-исследовательской деятельности в практике начальной школы *проблематизируются* следующие аспекты в ее организации (В. Н. Банников, В. В. Гузеев, Н. А. Краля, Н. Б. Крылова, И. Ю. Малкова, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, С. И. Поздеева, И. Д. Чечель, С. Е. Шишов):

- *формализм* в организации проектно-исследовательской деятельности: педагоги, не понимая сущности данной технологии, пытаются использовать её элементы, не меняя принципиально содержания и форм своей работы с детьми.
- *локализация проектно-исследовательской деятельности во внеурочном пространстве*, вызванная тем, что педагоги проблематизируют её включение в рамки уроков, особенно по базовым учебным предметам.
- *невыделенность этапов и содержания* проектно-исследовательской деятельности применительно к начальной школе, что затрудняет управление этой деятельностью со стороны педагога.
- *недостаточный уровень теоретической и практической подготовки* педагогов к организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников и преобладание позиции руководителя в организации совместной деятельности с детьми, что ведёт к снижению учебных и образовательных результатов.

Это указывает на *противоречия*:

1) между задачами реформирования современного начального образования с учётом требований нового ФГОС, актуализирующего внимание к проектно-исследовательской деятельности, и недостаточной разработанностью содержания, этапов и форм обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе;

2) между возможностями проектно-исследовательской деятельности как средства формирования личностных свойств, универсальных учебных действий, продуктивного опыта совместной деятельности и её формальным, локализованным характером, а также низким уровнем готовности педагогов начальной школы к её организации;

3) между необходимостью в изменении позиции педагога как организатора и участника совместной деятельности с детьми и преобладанием позиции явного или скрытого руководителя в организации совместной проектно-исследовательской деятельности с младшими школьниками.

Исходя из обозначенных нами противоречий, мы сформулировали **проблему** организации содержания, этапов и форм обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе, обеспечивающих максимальное использование её образовательных ресурсов. Данная проблема определила **тему** исследования: «**Содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе**».

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить содержание, этапы и формы обучения детей и педагогов проектно-исследовательской деятельности в начальной школе.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в 1-х – 4-х классах общеобразовательных учреждений.

Предмет исследования: содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе и их влияние на учебные и образовательные результаты участников совместной деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить особенности организации проектно-исследовательской деятельности на разных этапах её становления в зарубежной и российской школе и современное состояние её организации в начальной школе.

2. Разработать содержание, этапы и формы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе и проверить их эффективность в плане достижения учебных и образовательных результатов.
3. Разработать и реализовать интегрированную образовательную программу по организации проектно-исследовательской деятельности учащихся 1 – 4 классов в урочной и внеурочной деятельности.
4. Организовать научно-методическую работу с педагогами начальной школы по овладению ими содержанием, этапами и формами организации проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Гипотеза исследования: Процесс обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе будет эффективным, если:

- понимать под проектно-исследовательской деятельностью совместную учебно-познавательную деятельность педагога и учащихся по проектированию и реализации индивидуального или коллективного исследования, направленную на решение личностно-значимых образовательных задач и создание конкретного продукта;
- разработать содержание и этапы обучения младших школьников проектно-исследовательской деятельности с учётом возрастных особенностей детей и доступных форм её организации в начальной школе;
- разработать и реализовать интегрированную образовательную программу по освоению проектно-исследовательских умений учащимися в урочном и внеурочном пространстве начальной школы, а также её учебно-методическое обеспечение;
- в качестве основного условия эффективной организации проектно-исследовательской деятельности обосновать необходимость изменения профессиональной позиции педагога от руководителя, предъявляющего проектные задания, к участнику и организатору совместной проектно-исследовательской деятельности с детьми.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- философские и психолого-педагогические теории развивающего обучения (Г. Песталоцци, В. П. Вахтеров, К. Д. Ушинский, В. В. Давыдов, О. Ю. Елькина, Л. В. Занков, Н. Б. Истомина, Д. Б. Эльконин);
- теории проектной технологии обучения (Д. Дьюи, В. Килпатрик, Э. Коллингс, С. Т. Шацкий, О. С. Анисимов, Дж. К. Джонс, О. С. Орлов, И. Ю. Малкова, Е. С. Полат, К. Н. Поливанова, Н. И. Тихомиров, И. Д. Чечель);
- теории исследовательского обучения (Г. Альтшуллер, А. И. Савенков, А. Н. Поддъяков, Н. А. Семёнова, С. Ю. Курганов);
- идеи личностно-ориентированного обучения (Ш. А. Амонашвили, С. А. Барамзина, В. П. Беспалько, Н. Ф. Виноградова, М. Монтессори, И. С. Якиманская);
- идеи компетентностного подхода в образовании (И. А. Зимняя, А. В. Хуторский);
- концепция педагогики совместной деятельности и построения открытого совместного действия педагога и ребёнка (Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева).

Методы исследования:

- *теоретические:* анализ философской и психолого-педагогической литературы, изучение истории вопроса по проблеме исследования; сравнительно-сопоставительный анализ;
- *эмпирические:* педагогическое наблюдение; проведение анкетирования и бесед с учащимися и педагогами; педагогический эксперимент; анализ педагогического опыта, анализ рефлексивных текстов учащихся и педагогов.

Достоверность полученных результатов и сделанных выводов обеспечивается теоретико-методологической обоснованностью исходных позиций, системностью исследовательских процедур, соответствием методов исследования его предмету и задачам, апробацией результатов исследования и воспроизводимостью эксперимента, непротиворечивостью полученных опытных данных и их сравнимостью с массовой практикой.

Экспериментальной базой исследования послужили МОУ «Кафтанчиковская СОШ», МОУ «Кисловская СОШ» Томского района, Томской области, МОУ «Гимназия № 18» г. Томска. В эксперименте были задействованы 139 учащихся начальной школы и 9 педагогов.

Этапы исследования:

Первый этап (2004 – 2007 гг.). Осуществлялось изучение проблемы исследования в психолого-педагогической литературе, осмысление теоретико-методологических основ исследования, определялись ключевые позиции исследования (объект, предмет, цель, задачи, гипотеза).

Второй этап (2007 – 2009 гг.). Разработана и реализована программа опытно-экспериментальной работы по поставленной проблеме, разработана интегрированная образовательная программа по освоению проектно-исследовательской деятельности в начальной школе, проведено её апробирование и совершенствование. Организована научно-методическая работа с педагогами экспериментальной группы.

Третий этап (2009 – 2011 гг.). Обобщены экспериментальные материалы, определена эффективность применения разработанных этапов, содержания и форм организации проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе, сделаны выводы, намечены перспективы исследования, завершено оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования:

- Определено содержание проектно-исследовательской деятельности в начальной школе, компонентами которого являются: формирование проектно-исследовательских умений у учащихся, изменение позиции педагога в совместной деятельности с детьми от руководства к организации и участию, изменение позиции ученика от исполнителя проектных заданий к значимому и влиятельному участнику совместной деятельности.
- Установлены этапы обучения проектно-исследовательской деятельности младших школьников в начальной школе, реализующие данное содержание: 1) пропедевтический этап (1 класс) - погружение детей в проектно-исследовательскую деятельность через организацию разновозрастного сотрудничества; 2) коллективные исследования с элементами проектной деятельности (2 класс) с целью формирования первоначальных проектно-исследовательских умений; 3) обогащение пространства проектно-исследовательской деятельности через овладение разными видами проектирования (3 – 4 класс).
- Обоснована взаимосвязь между результатами обучения младших школьников - качественной успеваемостью, развитием их личностных качеств, мотивацией к проектно-исследовательской деятельности - и уровнем владения педагогами организацией совместной проектно-исследовательской деятельности, их позицией во взаимодействии с учащимися.
- Доказано, что основным условием обучения детей и педагогов проектно-исследовательской деятельности является использование открытого совместного действия, в котором педагог переходит от тотального руководства к соорганизации разных позиций в совместной деятельности с детьми (лидера – организатора – участника).

Теоретическая значимость исследования:

- выявлены особенности организации проектной и проектно-исследовательской деятельности в зарубежной и российской школе на разных этапах их становления; охарактеризованы особенности современного этапа применительно к начальной школе;
- конкретизированы понятия: *метод проектов, проектная технология, проектное обучение, проектная деятельность, исследовательская деятельность* применительно к начальной школе;
- уточнено понятие *проектно-исследовательской деятельности* как специально организованной совместной учебно-познавательной деятельности педагога и учащихся по планированию и реализации исследования в рамках определённых этапов для достижения предполагаемого результата и получения продукта.

Проведённое исследование вносит существенный вклад в теорию обучения младших школьников проектной и проектно-исследовательской деятельности.

Практическая значимость:

- Разработана интегрированная образовательная программа по освоению проектно-исследовательской деятельности в начальной школе и её учебно-методическое сопровождение (рекомендации по организации разных видов проектных работ на всех этапах обучения; разработки проектных уроков и КТД, диагностические анкеты и пр.).
- Систематизированы научно-методические рекомендации по освоению проектно-исследовательской деятельности в начальной школе, являющиеся основой её организации (этапы, формы, перечень проектно-исследовательских умений, виды проектов и заданий).
- Разработаны интерактивные деятельностные формы образовательной поддержки педагогов в овладении ими проектно-исследовательской деятельностью: семинары-проблематизации; обучающие теоретические семинары; уроки-лаборатории; рефлексивные семинары; совместные научно-практические детские конференции.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Проектно-исследовательская деятельность - это специально организованная совместная учебно-познавательная деятельность педагога и учащихся по проектированию индивидуального или коллективного исследования в рамках определённых этапов, которая предполагает: а) постановку личностно-значимых образовательных задач (инициатив); б) планирование хода и способов исследования; в) определение ожидаемых результатов; г) развёртывание деятельности по решению образовательных задач (инициатив); д) создание конкретного продукта. Возможность интеграции проектирования и исследования в начальной школе определяется сходностью позиций участников совместной деятельности и форм их организации, а также использованием исследовательских действий как средства реализации проекта.
2. Эффективное обучение проектно-исследовательской деятельности младших школьников обеспечивается систематической работой в рамках выделенных этапов, характеризующихся доступными для каждой возрастной категории содержанием и формами её организации, перечнем проектно-исследовательских умений и развитием позиций участников совместной деятельности: 1 класс (учитель – лидер, учащийся – исполнитель и соисполнитель); 2 класс (учитель – консультант, помощник, учащийся – соисполнитель); 3 – 4 классы (учитель – участник и организатор; учащийся – инициатор, партнёр, активный участник). Организация содержания и этапов обучения проектно-исследовательской деятельности определяется интегрированной образовательной программой, которая реализуется в рамках предметных модулей по окружающему миру, изобразительному искусству и технологии в урочном и внеурочном пространстве и обеспечена учебно-методическими материалами.
3. Овладение учащимися проектно-исследовательской деятельностью требует изменения позиции педагога от руководителя к участнику и организатору совместной деятельности с детьми (в том числе, разновозрастного сотрудничества), что обеспечивается обучением педагогов организации проектно-исследовательской деятельности как открытому совместному действию с детьми и включающего деятельностно-рефлексивные формы образовательной поддержки: семинары – проблематизации; обучающие теоретические семинары; уроки-лаборатории; практикумы, рефлексивные семинары.
4. Обучение детей и педагогов проектно-исследовательской деятельности способствует развитию у учащихся таких качеств, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, внутренняя мотивация к учебно-исследовательской деятельности, а также изменению их позиции в совместной деятельности от исполнителя к значимому и влиятельному участнику. Существует взаимосвязь между учебными и образовательными достижениями младших школьников и уровнем владения педагогами разными формами организации проектно-исследовательской деятельности, их личностно-профессиональными изменениями, связанными с открытостью, проявлением большего доверия к детям, выстраиванием способов сотрудничества с разными участниками образовательного процесса.

Апробация работы:

Результаты и основные положения исследования обсуждались: *в рамках международных научно-практических конференций* «Природные и интеллектуальные ресурсы Сибири» (г. Кемерово. 2007 г.); *всероссийских научно-практических конференций*: «Приоритетные направления модернизации общего образования» (Томск, 2006 г.), «Повышение квалификации работников образования в условиях инновационного развития региона» (2007 г.), «Наука и образование» (2007 г.), «Современные технологии начального образования» (Барнаул, 2010 г.), «Актуальные вопросы современной науки и образования» (Красноярск, 2010 г.); *в рамках областных семинаров*: на базе ТОИПКРО и РЦРО (2006, 2008, 2009, 2010), *второго Областного Фестиваля-конкурса методических служб* образовательных учреждений Томской области (2009 г.); *в рамках Единых методических дней* образовательных учреждений Томского района (2007, 2008, 2009).

Материалы исследования использовались в практической работе школ Томского района (МОУ «Кафтанчиковская СОШ», МОУ «Кисловская СОШ»); МОУ «Гимназия № 18» г. Томска; в образовательном процессе на педагогическом факультете ТГПУ, на ФПК ТГПУ, на курсах в ТОИПКРО и РЦРО.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во Введении отражено состояние проблемы и тенденции в развитии проектно-исследовательской деятельности в начальной школе, обосновывается выбор направления исследовательской работы, представлена теоретико-методологическая основа исследования, сформулированы цель, объект, предмет, задачи, гипотеза исследования, положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы организации проектно-исследовательской деятельности в начальной школе» посвящена выявлению особенностей организации проектной и проектно-исследовательской деятельности в школе на разных этапах их становления, анализу современного состояния организации проектно-исследовательской деятельности в начальной школе и определению характерных особенностей позиции педагога в организации совместной проектно-исследовательской деятельности с детьми.

Анализ истории становления проектной деятельности в зарубежной и российской школе позволил установить следующие этапы. На первом этапе (в 18 веке) *возникла идея проекта в архитектурных и технических сферах*, где из проекта Римской Академии были унаследованы три его признака: ориентация на учащихся, на действительность, на продукт (С. Робинсон). На втором этапе - *появления метода проектов в зарубежном педагогическом опыте (1902 – 1920 гг.)* - сложилось понимание его как деятельности, выполняемой группой детей, объединённых общим интересом с высокой степенью самостоятельности, направленной на получение конкретного продукта, в которой учитель играет роль консультанта (К. Вудворд, Джон Дьюи, Ч. Р. Ричардс, Е. Коллингс, У. Х. Килпатрик). Третий этап - *применение проектного метода в школах советской России (20-е годы – первая половина 30-х годов 20 века)* - проявились такие сильные стороны проекта, как: возможность самостоятельной постановки учащимися тем проектов и планирования всех этапов, учёт интересов и потребностей ребёнка (С. Т. Шацкий, С. П. Пинкевич, М. М. Пистарк, В. Н. Шульгин и др.). Но определённый стереотип мышления многих педагогов не позволял реализовывать проектный метод в должной мере. Это послужило одной из причин *отказа от проектного метода обучения в России – четвёртый этап* (вторая половина 30-х – 80-е годы 20 века). В 50-е – 60-е годы была поставлена новая задача – готовить учащихся к жизни, труду. Позднее, с появлением проблемного обучения в 70-х годах (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин) в России созрела идея реформировать систему образования, а к 80-м годам в педагогике российской школы накопился огромный потенциал для перехода на новое содержание и способы обучения. Таким образом, на пятом этапе (конец 80-х – начало 2000 г.г.) произошло осознание педагогической общественностью актуальности использования проектной технологии, что привело в дальнейшем к *широкому использованию проектной и проектно-исследовательской деятельности в современных российских школах.*

Таким образом, российская и зарубежная школа прошла путь от *проектного метода* как совокупности приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для решения личностно значимой проблемы, оформленной в виде конечного продукта (Е. С. Полат), к *проектной технологии* - созданию таких образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные образовательные задачи, в рамках и за рамками учебных предметов, в результате получает не только новые знания, но и конкретный продукт (И. Д. Чечель), и *проектному обучению*, ориентирующему учеников не на простое изучение определённого учебного материала, а на создание образовательного продукта, при котором школьники индивидуально или по группам за определённое время планируют и выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую работу на какую-либо тему (А. В. Хуторский) и, наконец, - к *проектной деятельности*, под которой понимается специально организованная самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся, направленная на решение личностно значимых образовательных задач и получение конкретного результата и продукта через активные способы действий (Н. К. Поливанова, Е. С. Полат, И. Ю. Малкова).

На современном этапе развития начальной школы, который определяется требованиями нового ФГОС, проектно-исследовательская деятельность становится всё более востребованной. Возможность интеграции проектирования и исследования определяется тем, что они имеют общие черты (см. табл. 1).

Таблица 1. Сравнение проектной и исследовательской деятельности

Критерии сравнения	Проектная деятельность	Исследовательская деятельность
Цель	Решение практической личностно значимой задачи и получение конкретного продукта.	Решение личностно значимой учебной проблемы, открытие («квазиоткрытие») нового знания.
Результат	Оформленный продукт, приобретение новых умений, в том числе исследовательских.	Новые знания, способ деятельности, приобретение исследовательских умений.
Содержание	Постановка и решение личностно значимых образовательных задач, связанных с получением конкретного продукта. В процессе их решения используются разные процедуры, в том числе исследовательские (экспериментирование, наблюдение и пр.).	Постановка и решение проблемы с использованием исследовательских действий и процедур, с помощью которых совершаются «открытия».
Формы организации совместной деятельности	Индивидуальная, групповая, коллективная работа за рамками и в рамках урока.	Индивидуальная, групповая, коллективная работа в рамках и за рамками урока.
Действия участников совместной деятельности	<i>Учащиеся</i> определяют замысел и планируют продукт проектной работы, осваивают этапы проектирования, выдвигают идеи для усовершенствования результата (продукта), формулируют выводы, разрабатывают разные формы презентации, анализируют и оценивают результаты и продукты. <i>Учитель</i> консультирует учащихся (помогает, советует), участвует в совместной деятельности по реализации проекта.	<i>Учащиеся</i> выдвигают гипотезу, планируют деятельность по её проверке (в том числе методы исследования), применяют эти методы, анализируют результаты, формулируют выводы как открытия. <i>Учитель</i> консультирует учащихся (помогает, советует), участвует в совместной деятельности по организации исследования.

Как видно из таблицы, формы организации совместной деятельности и действия ее участников в проектировании и исследовании идентичны. Кроме того, исследование становится, как правило, составной частью проектной деятельности, её инструментом (средством).

Анализ этапов становления проектной деятельности, сравнительный анализ проектной и исследовательской деятельности позволяет выйти на базовое понятие нашего исследования: под проектно-исследовательской деятельностью мы понимаем специально организованную совместную учебно-познавательную деятельность педагога и учащихся по проектированию индивидуального или коллективного исследования, которая предполагает: а) постановку личностно-значимых образовательных задач; б) планирование хода и способов исследования в рамках определённых этапов; в) определение ожидаемых результатов и продуктов; г) развёртывание деятельности по решению личностно-значимых образовательных задач (инициатив); д) создание конкретного продукта; е) рефлексию результатов деятельности.

Такая деятельность обладает следующими образовательными ресурсами: *во-первых*, у детей формируются универсальные учебные действия: познавательные (формулирование проблемы, наблюдение, творческое преобразование добытых знаний); информационно-речевые (поиск информации разными способами и ориентировка в ней, обмен информацией, аргументированное отстаивание своей точки зрения); регулятивные (планирование своей деятельности и целенаправленное её осуществление, оформление результатов и продуктов деятельности в виде макетов, моделей, иллюстраций); *во-вторых*, учащиеся приобретают

позитивный опыт проектирования и пробных поисковых действий, оформления образовательных инициатив и их реализации путём привлечения не только своего жизненного опыта и имеющихся знаний, но и опыта разных способов организации участников совместной деятельности.

Существенной проблемой, которая «блокирует» реализацию потенциала проектно-исследовательской деятельности, является неготовность педагогов изменить свою позицию в организации совместной проектно-исследовательской деятельности с детьми. В её решении считаем целесообразным опереться на концепцию педагогики совместной деятельности и разных типов совместного действия (Г. Н. Прозументова, С. И. Поздеева). *В закрытом совместном действии* педагог занимает позицию руководителя по отношению к ребёнку: учащиеся выполняют проектное задание без права выбора темы, в рамках заданного учителем алгоритма действий. *В обращённом совместном действии* происходит передача ребёнку некоторых взрослых функций и полномочий: в проектно-исследовательской деятельности это проявляется в возможности выбора ребёнком темы из предложенных учителем и направления своей работы в рамках определённых этапов. *В открытом совместном действии* педагог начинает воспринимать ребёнка как активного, значимого участника совместной деятельности, что проявляется в инициировании учащимися темы, типа и направления работы, самостоятельном выборе методов познания и формы предоставления результата (продукта), где учитель играет роль консультанта, помощника, партнёра.

Тем не менее, в массовой начальной школе, как показал анализ статей учителей-практиков в педагогической периодике, организация такой деятельности во многом остаётся практикой закрытого совместного действия, в котором ребёнок всегда является исполнителем норм, заданий, требований педагога. При этом педагог выступает или явным руководителем, который навязывает ребёнку тему работы, алгоритм её выполнения, контролирует и оценивает результаты и продукты, или скрытым руководителем, когда он мотивирует ребёнка к выполнению важной для учителя темы, определённому алгоритму её выполнения и подталкивает к заранее известному результату. В некоторых случаях позицию педагога можно определить как неоформленную или противоречивую, когда он понимает, что нужно по-другому организовывать свою деятельность, чтобы дать возможность проявиться детским инициативам, но не знает, как это сделать.

Таким образом, в практике начальной школы назрела необходимость в разработке и реализации содержания и этапов обучения проектно-исследовательской деятельности младших школьников, а также организации научно-методической поддержки педагогов, направленной на изменение их позиции в организации совместной деятельности с детьми.

Вторая глава «**Опытно-экспериментальная работа по организации содержания и этапов обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе**» посвящена описанию содержания и результатов опытно-экспериментальной работы с учащимися и педагогами в начальных классах школ Томского района, в которой участвовало 139 учащихся и 9 педагогов.

Цель опытно-экспериментальной работы - разработать и реализовать содержание, этапы и формы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе и проверить экспериментально их эффективность в плане достижения учебных и образовательных результатов младших школьников, а также в плане изменений в педагогической деятельности, связанных с построением открытого совместного действия педагога с детьми.

Выделение содержания и этапов обучения младших школьников проектно-исследовательской деятельности основывалось на: а) необходимости разрешения противоречий, встречающихся в практике организации проектно-исследовательской деятельности: формализм и локализация, преобладание жёсткой алгоритмизации действий, отсутствие определённой логики в обучении детей, неспособность педагогов перейти от позиции руководителя к позиции участника и организатора совместной деятельности с детьми; б) понимании проектно-исследовательской деятельности как совместной учебно-познавательной деятельности, направленной на постановку и реализацию личностно-значимых образовательных задач (инициатив), включающей рождение замысла, развёртывание замысла в деятельности,

оформление и предъявление результатов и продуктов; в) психологических особенностях современного младшего школьника (резко возросшая информированность, «недоразвитость» дошкольных практических видов деятельности, ограниченность общения со сверстниками); г) положениях концепции педагогики совместной деятельности и концепции построения открытого совместного действия педагога и ребёнка о том, что развитие ребёнка обеспечивается переходом его из позиции исполнителя (требований, норм, заданий) в позицию значимого и влиятельного участника совместной деятельности. Для этого у педагогов необходимо сформировать такую позицию, в которой он, с одной стороны, является организатором и консультантом образовательного процесса, а с другой - равноправным участником и партнёром.

Опытно-экспериментальная работа включала этапы, каждый из которых характеризуется целью, содержанием, формами организации детско-взрослой и детской совместной деятельности, определённой позицией ее участников.

На первом (пропедевтическом) этапе (1 класс) происходит погружение детей в проектно-исследовательскую деятельность через организацию разновозрастного сотрудничества с учащимися 5-х классов, уже имеющими соответствующий опыт. Это презентационные ознакомительные встречи с пятиклассниками, коллективные творческие дела, классные часы, свободные уроки. На данном этапе учитель занимает преимущественно лидерскую позицию в организации совместной учебно-познавательной деятельности с детьми (организует, убеждает, заинтересовывает, показывает); для детей характерны такие действия, как исполнение проектных заданий и выбор того, что предлагает учитель, пятиклассники. *Результатом первого этапа* обучения детей проектно-исследовательской деятельности можно считать пробуждение у них интереса к исследовательским действиям практического характера; приобретение первичных навыков в общении со сверстниками и старшими учениками; опыт пробных проектно-исследовательских действий, осуществляемых с помощью пятиклассников, учителей, родителей.

На втором этапе организуются коллективные исследования с элементами проектной деятельности (2 класс) с целью формирования у детей первоначальных проектно-исследовательских умений. Работа проводится в рамках интегрированной образовательной программы «Мир глазами художника» в форме осуществления исследовательских мини-проектов межпредметного характера на уроках окружающего мира, изобразительного искусства, художественного труда, а также во внеурочной деятельности. Дети обучаются постепенному развёртыванию всех этапов исследования коллективно и в группах. На данном этапе меняется позиция учителя в организации совместной деятельности: он становится помощником-консультантом, который предлагает темы, способы работы, подбирает материал для изучения, объясняет новую информацию. Для детей основными действиями становятся выбор и иницирование: формулирование собственных интересов (тем), их развёртывание в коллективной, групповой или индивидуальной деятельности. *Результатом второго этапа* можно считать: приобретение детьми опыта создания инициативных групп, реализующих коллективные исследовательские проекты; формирование первоначальных проектно-исследовательских умений (искать информацию разными способами; формулировать вопросы и выстраивать простейшие гипотезы исследования; представлять результаты и продукты своей деятельности; оценивать свою деятельность и деятельность группы); на данном этапе происходит расширение коммуникативных каналов за счёт выхода детей с результатами работ за пределы класса.

На третьем этапе происходит обогащение пространства проектно-исследовательской деятельности через овладение детьми разными видами проектов (учебным, образовательным и социальным), а также способами организации индивидуального исследования по определённому плану (3 – 4 класс). Под *учебным проектом* мы понимаем совместную проектно-исследовательскую работу в рамках учебной программы, замысел которой был иницирован педагогом и основан на выборе детьми тем, условием осуществления которой является соблюдение определённых этапов. *Образовательный проект*, в отличие от учебного, не ограничен рамками учебной программы и выполняется чаще всего во внеурочное время: как правило, такие работы детей носят комбинированный характер (в них присутствуют элементы

разных видов проектных работ). *Социальный проект* – это совместная инициативная деятельность учащихся и взрослых, направленная на практическое решение общественно-значимой проблемы и реальную помощь людям, которая реализуется во взаимодействии школьного сообщества с властными структурами и общественностью.

Работа продолжается в рамках интегрированной образовательной программы «Мир глазами художника» на обычных уроках и во внеурочном пространстве. Разновозрастное сотрудничество на данном этапе приобретает иной характер: младшие школьники становятся равноправными партнёрами учащихся среднего звена. Педагог становится организатором и участником совместной проектно-исследовательской деятельности. Как организатор, он организует постановку и обсуждение проблемы, совместный поиск нужного для работы материала, следит за психологическим климатом в классе и пр. Как участник, он выполняет свою часть работы по реализации проекта, помогает в сложных ситуациях, участвует в обсуждении и оценке промежуточных и итоговых результатов. Для учащихся основным действием становится инициирование и выбор. *Результатом третьего этапа* можно считать: овладение детьми способами организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности (исследовательский, творческий, комбинированный проекты); умение самостоятельно осуществить все этапы этой деятельности, приобретение навыков равноправного делового сотрудничества с одноклассниками, учителями, родителями, старшими учащимися; анализ результатов и продуктов своей и совместной работы; приобретение опыта разных видов проектирования.

Наши предположения о том, что процесс формирования проектно-исследовательских умений у детей будет эффективным при организации образовательной поддержки педагогов экспериментальных классов, мы попытались проверить, организовав работу инициативной группы учителей. Состав группы был неоднородным: в него входили педагоги, которые уже реализовывали проектно-исследовательскую деятельность в разных формах (подгруппа «А» - В. Н. Ситникова, Т. В. Кузнецова, С. А. Белоненко), а также и те, которые до прихода в группу испытывали трудности при реализации проектно-исследовательской деятельности (подгруппа «Б» - Е. Ю. Лобачёва, О. М. Петрова, Е. А. Пинзак). Были и такие, которые ранее проектной деятельностью не занимались (подгруппа «В» - С. М. Лукашова, М. А. Сергеева, Л. В. Морозовская), но хотели бы ею овладеть, так как понимали её позитивные стороны в плане обучения и развития учащихся.

Опытно-экспериментальная работа включала следующие образовательные формы работы с педагогами:

1. Семинары – проблематизации, на которых педагоги выделяли собственные профессиональные затруднения в организации проектно-исследовательской деятельности с детьми, обсуждали их причины и способы преодоления. На этих семинарах также определялись как общие задачи работы всей группы, так и каждого его участника.
2. Обучающие теоретические семинары, на которых педагоги анализировали и обсуждали теоретические источники с целью ликвидации информационного дефицита по вопросам организации проектно-исследовательской деятельности и собственных профессиональных затруднений.
3. Уроки-лаборатории и занятия-практикумы, на которых организовывалась и анализировалась проектно-исследовательская деятельность детей, апробировались разные формы совместной деятельности педагогов и детей, происходил анализ имеющегося опыта педагогов в организации обучения детей в данном направлении.
4. Рефлексивные семинары, на которых подводились итоги проделанной работы, анализировались учебные и образовательные результаты применения проектно-исследовательской деятельности, а также обсуждались причины имеющихся на данном этапе затруднений и пути их устранения.
5. Совместные научно-практические детские конференции «Юные исследователи» на уровне Заречного округа и Томского района, в рамках которых педагоги приобретали опыт в плане организации и презентации результатов проектно-исследовательской деятельности детей, опыт работы в качестве экспертов.

Для выявления результатов опытно-экспериментальной работы, связанной с обучением детей и педагогов проектно-исследовательской деятельности, мы диагностировали следующие *показатели*: динамику качественной успеваемости учащихся по базовым учебным предметам с учётом среднего балла; динамику в развитии личностных качеств учащихся (любопытность, отношение к школе, творческие способности, исследовательские навыки и др.); отношение учащихся к проектно-исследовательской деятельности; изменения в деятельности учителей начальных классов, связанные с организацией совместной проектно-исследовательской деятельности с детьми.

Из таблицы № 2 видно, что в результате экспериментальной работы у учащихся произошёл прирост качества успеваемости по всем основным учебным предметам. При этом наибольший коэффициент прироста (КП) оказался по *окружающему миру* (0,13), что свидетельствует о положительном влиянии проектно-исследовательской деятельности, реализуемой в большей степени в рамках данного предмета. Большой, по сравнению с математикой, коэффициент прироста по предметам «Литературное чтение» (0,12) и «Русский язык» (0,11) можно объяснить тем, что, работая над проектами, дети постоянно изучали и анализировали разнообразную литературу, составляли доклады, рефераты, писали сочинения, что способствовало накоплению продуктивного опыта письменной речи, следовательно, положительно повлияло на грамотность.

Таблица 2. Динамика качественной успеваемости учащихся экспериментальной группы n = 139

Учебный предмет	2007г.	2009г.	КП
русский язык	3,78	3,89	0,11
математика	3,95	4,04	0,09
литерат. чтение	4,33	4,45	0,12
окружающий мир	4,33	4,46	0,13
Средний балл	4,1	4,2	0,1

Мы систематизировали показатели качественной успеваемости детей по основным учебным предметам в зависимости от имеющегося у педагогов опыта в организации проектно-исследовательской деятельности (табл. 3).

Таблица 3. Результаты успеваемости учащихся педагогов разных групп

Группы педагогов предмет	2007 г.			2009 г.			КП		
	«А»	«Б»	«В»	«А»	«Б»	«В»	«А»	«Б»	«В»
русский язык	3,7	4,03	3,63	3,84	4,1	3,73	0,14	0,07	0,1
математика	3,91	3,97	3,97	3,96	4,17	4	0,05	0,2	0,03
литературное чтение	4,17	4,53	4,3	4,3	4,77	4,33	0,13	0,24	0,03
окружающий мир	4,37	4,53	4,1	4,6	4,6	4,2	0,23	0,07	0,1

Из таблицы № 3 видно, что при общем росте успеваемости во всех классах наибольший прирост (0,14) обнаружился у учащихся педагогов группы «Б». У данных педагогов была самая высокая мотивация в овладении способами организации проектно-исследовательской деятельности: они пытались вводить её элементы в отдельные уроки, эпизодически использовали во внеурочном пространстве, но эти разрозненные действия не могли дать желаемых результатов. Организация форм образовательной поддержки в режиме опытно-экспериментальной работы позволила педагогам систематизировать свою работу в данном направлении и, как следствие, повысить успеваемость у учащихся.

Учащиеся в классах педагогов группы «А» показали средний прирост качественной успеваемости по всем учебным предметам (0,13). Наименьший прирост качественной успеваемости (0,07) показали учащиеся педагогов группы «В», что можно объяснить низким средним баллом входной диагностики по сравнению с другими педагогами; отсутствием опыта работы педагогов в данном направлении; недостаточной сформированностью позиции организатора и участника в совместной деятельности с детьми. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что существует *зависимость между уровнем владения педагогом организацией проектно-исследовательской деятельности детей и учебными достижениями младших школьников*.

Цель следующей диагностики заключалась в том, чтобы выявить уровень развития личностных качеств учащихся (методика П. Н. Капустина)

Таблица 4. Динамика развития личностных качеств учащихся экспериментальной группы (2007 – 2009 учебный год)

n = 139

любопытность	КП	Позитивное отношение к школе	КП	социализация, сотрудничество	КП	бережное отношение к природе	КП	творческие способности	КП	навыки исследователя	КП						
2,39	2,93	0,54	2,51	2,94	0,43	2,69	2,94	0,25	2,53	2,96	0,43	2,31	2,95	0,64	1,9	2,9	1,0

Как видно из таблицы № 4, итоговая диагностика показала прирост по всем исследуемым качествам, но наибольший коэффициент прироста выявился по показателю «Навыки исследователя» (1,0), это говорит о том, что у детей постепенно формируется не только готовность (желание) к исследованию, но и способность (умелость) его осуществлять. По остальным исследуемым параметрам наибольший прирост фиксируется по критериям «Творчество» (0,64) и «Любопытность» (0,54), что говорит о положительном отношении детей к учебной деятельности. Кроме того, у детей изменилось отношение к школе (КП - 0,43): они стали с желанием участвовать в делах класса и школы, чувствовать себя полезными и нужными. Это свидетельствует о том, что школьники начинают занимать более активную (субъектную) позицию в учебной и внеучебной деятельности.

Мы систематизировали показатели исследуемых качеств личности учеников экспериментальных классов в зависимости от разных групп педагогов («А»; «Б»; «В», см. табл. 5). Как видно из таблицы, наибольший прирост по всем показателям обнаружился у учащихся педагогов группы «В», несмотря на самые низкие результаты по успеваемости. Существенный прирост исследуемых качеств личности фиксируется у детей педагогов в группе «Б», особенно по критериям «навыки исследователя» и «любопытность». Эти данные подтверждают наше предположение о том, что организованная в рамках эксперимента образовательная поддержка позволила педагогам группы «Б» систематизировать свою работу в данном направлении и добиться более высоких результатов. Мы также отметили, что при наименьшем коэффициенте прироста, по сравнению с другими исследуемыми группами, у педагогов группы «А», как и при вводной диагностике, сохраняются самые высокие показатели по всем исследуемым параметрам.

Таблица 5. Динамика в развитии личностных качеств учащихся у педагогов разных групп

группы качества	2007 г.			2009 г.			КП		
	«А»	«Б»	«В»	«А»	«Б»	«В»	«А»	«Б»	«В»
любопытность	2,60	2,41	2,16	2,97	2,94	2,89	0,37	0,53	0,73
позитивное отношение к школе	2,64	2,53	2,37	3	2,86	2,97	0,36	0,33	0,6
сотрудничество, социализация	2,74	2,74	2,56	2,95	2,94	2,92	0,21	0,2	0,36
бережное отношение к природе	2,62	2,52	2,40	3	2,95	2,89	0,38	0,43	0,49
творческие способности	2,40	2,42	2,13	3	2,97	2,90	0,6	0,55	0,77
навыки исследователя	2,11	1,84	1,70	2,97	2,95	2,78	0,86	1,11	1,08
средний балл	2,52	2,41	2,22	2,98	2,94	2,89	0,46	0,53	0,67

Таким образом, позитивная динамика результатов диагностики личностных качеств даёт основание предположить, что проведение эксперимента группой педагогов по обучению детей проектно-исследовательской деятельности способствовало развитию таких качеств личности у учащихся, как *самостоятельность* («сам выбираю тему исследования, стараюсь разобраться в изучаемом материале самостоятельно»); *инициативность* («мне нравится инициировать творческие дела; помогаю в организации урока»); *внутренняя мотивация к исследовательской деятельности* («интересно узнавать новое и делиться с другими знаниями, люблю наблюдать в природе, приходиться к определённым выводам»); *проектно-исследовательских умений* («могу самостоятельно выбрать тему исследования и составить его план, нахожу ответы на свои вопросы разными способами», «умею делиться с одноклассниками результатами своей исследовательской работы»).

Это подтверждает и анализ 87 рефлексивных сочинений учащихся экспериментальных классов на тему «Роль проектно-исследовательской деятельности в моём обучении», в которых учащиеся 4-х классов фиксируют: а) *личностные изменения, обоснованные проектно-исследовательской деятельностью*: «Я стала самостоятельной в учёбе, могу сама найти нужную информацию...»; «Во мне произошли изменения: я узнала много нового, и ещё – сначала я была зрителем, а сейчас я – участник!»; б) *приобретение конкретных проектно-исследовательских умений*: «Сейчас я сам выбираю тему, нахожу информацию, сам пишу доклады по изученным темам...»; «С удовольствием работаю над проектами, самостоятельно выбираю темы, предлагаю другим ребятам сотрудничество по данным темам, так я узнаю намного больше нового...»; в) *позитивное отношение к данной деятельности*: «Мне интересен проект тем, что когда ты над ним работаешь, обязательно откроешь для себя что-то новое...»; «Мне нравится быть участником проектов, люблю быть активной в учёбе, ездить на фестивали и конференции для обмена информацией».

Таким образом, результаты проведённых диагностических процедур показывают, что, во-первых, произошёл прирост качественной успеваемости детей экспериментальной группы по всем базовым учебным предметам; во-вторых, фиксируется развитие у детей самостоятельности, инициативности, внутренней мотивации, творческих способностей; в-третьих, дети отмечают не только овладение конкретными проектно-исследовательскими умениями («сам выбираю тему, нахожу информацию»), но и личностные изменения («стала самостоятельной», «научился быть услышанным и слушать других», «стала намного грамотнее»), а также изменение позиции в совместной деятельности («сначала я была зрителем, а сейчас я – участник»). Проектно-исследовательская деятельность привлекает детей возможностью изучать то, что интересно в данный момент, и выбирать для этого ту форму, которая их устраивает (КТД, индивидуальные, групповые проекты разных видов, проектные уроки, детские конференции и пр.), проявлять свою инициативу и самостоятельность.

Кроме того, мы отметили конкретные новообразования в каждой подгруппе педагогов, проанализировав их рефлексивные высказывания (см. таблица 6).

Таблица 6. Изменения в педагогической деятельности, связанные с обучением учащихся проектно-исследовательской деятельности

Показатели изменений	Группы педагогов	«А»	«Б»	«В»
Изменение позиции педагога от руководителя к организатору и участнику.		+	+	*
Овладение разными формами организации ПИД учащихся: КТД, учебные, образовательные, социальные проекты и пр.		+	*	*
Изменения, связанные с открытостью, поддержкой детских инициатив, проявлением большего доверия к детям.		+	+	*
Преодоление затруднений, связанных с перегрузкой учащихся, потерей у них интереса к учебной деятельности.		+	+	*
Выстраивание способов взаимодействия с разными участниками образовательного процесса (детьми, родителями, педагогами).		+	+	+

Условные обозначения: изменения проявляются + в полной мере; * частично;

Как видно из таблицы № 6, все педагоги экспериментальной группы зафиксировали в себе личностно-профессиональные изменения, связанные проявлением большего доверия к детям, открытостью, поддержкой детских инициатив: «дети стали инициативнее в учёбе», «выбирают удивительные непредсказуемые темы», «дети забирают инициативу в свои руки». Всем удалось преодолеть профессиональные затруднения, связанные с перегрузкой учащихся, потерей интереса к учебной деятельности: «дети увлекаются и увлекают меня», «дети быстрее проходят учебный материал, приносят много дополнительной литературы», «удастся избежать многих ошибок, таких как перегрузка детей и педагогов, утрата интереса к деятельности...». Кроме того, работа в экспериментальной группе помогла педагогам выстроить способы взаимодействия с разными участниками образовательного процесса: «продумываю варианты своих шагов, как «зацепить» интерес детей и удержать его», «сотрудничество с детьми и родителями положительно влияет на учебный процесс».

Об изменениях в профессиональном развитии педагогов также свидетельствуют следующие факты: членами группы было опубликовано 19 печатных работ, проведено 23

открытых уроков на уровне района и области, проведены 4 секции в рамках районных и областных семинаров учителей с выступлениями всех участников группы. Педагоги принимали участие в районных и всероссийских конкурсах учителей и занимали призовые места (С. М. Лукашова – лауреат конкурса Томского района «Учитель года», а С. А. Белоненко – участник этого же конкурса, В. Н. Ситникова – удостоена премии МО РФ, учрежденной президентом России). Почти все педагоги группы прошли аттестацию на высшую квалификационную категорию. С. М. Лукашова (МОУ «Кафтанчиковская СОШ» Томского района) и Е. Ю. Лобачёва (МОУ «Кисловская СОШ» Томского района) возглавляют методические объединения учителей начальных классов в своих школах.

В Заключении формулируются основные выводы исследования.

Российская и зарубежная школа прошла путь от метода проектов к проектной технологии, проектному обучению и к организации проектной деятельности, которая в начальной школе реализуется, как правило, в виде проектно-исследовательской деятельности, когда исследование становится одним из основных способов реализации проекта. Анализ научно-педагогической и практико-ориентированной литературы, а также сравнение проектной и исследовательской деятельности позволили определить проектно-исследовательскую деятельность как специально организованную совместную учебно-познавательную деятельность педагога и учащихся по проектированию индивидуального или коллективного исследования, которая предполагает постановку и решение личностно-значимых образовательных задач и создание конкретного продукта.

Для разрешения противоречий в практике начальной школы, связанных с недостаточным использованием образовательных ресурсов проектно-исследовательской деятельности, была организована опытно-экспериментальная работа, в результате которой разработаны и апробированы содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности младших школьников с опорой на основные положения концепции педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова), концепции построения открытого совместного действия педагога и ребёнка (С. И. Поздеева), концепции проектирования в школе совместной деятельности (И. Ю. Малкова). Логика обучения детей проектно-исследовательской деятельности обеспечивается интегрированной образовательной программой и предполагает: организацию разновозрастного сотрудничества (1-5 кл.) с целью пробуждения у детей интереса к проектно-исследовательской деятельности; организацию коллективных исследований с элементами проектной деятельности; обогащение пространства проектно-исследовательской деятельности через овладение разными видами проектирования.

При анализе учебных и образовательных результатов, обоснованных влиянием проектно-исследовательской деятельности, зафиксированы: прирост качественной успеваемости; развитие самостоятельности, инициативности, внутренней мотивации, творческих способностей у учащихся. Педагоги отметили у себя личностно-профессиональные изменения, связанные с проявлением большего доверия к детям, открытостью, поддержкой детских инициатив, преодолением профессиональных затруднений, умением выстраивать способы взаимодействия с разными участниками образовательного процесса.

Таким образом, результаты нашего исследования убеждают в том, что есть взаимосвязь между уровнем владения педагогами умениями организовывать проектно-исследовательскую деятельность детей, их позицией в совместной деятельности и теми образовательными и учебными результатами, которых достигают учащиеся с учётом разработанных нами содержания, этапов и форм обучения. Это позволяет утверждать, что потенциал проектно-исследовательской деятельности определяется, во-первых, не поляризацией, а интеграцией проектирования и исследования; во-вторых, организацией обучения детей проектно-исследовательской деятельности, которая характеризуется определённым содержанием, логикой и формами её реализации, а также продвижением ребёнка от исполнителя к значимому и влиятельному участнику совместной деятельности; в-третьих, организацией образовательной поддержки педагогов, направленной на обучение проектно-исследовательской деятельности как открытому совместному действию.

Основные результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях ВАК:

1. Кузнецова, Т.В. Проектная деятельность в практике учителя начальной школы [Текст] / С.И. Поздеева, Т.В. Кузнецова // Вестник ТГПУ. Выпуск 10 (61) 2006 Серия: Педагогика. Томск: ТГПУ. – С. 65-67, (авторский вклад 2 с.).

2. Кузнецова, Т.В. Позиция педагога в организации проектной деятельности младших школьников [Текст] / С.И. Поздеева, Т.В. Кузнецова // Вестник ТГПУ. Выпуск 2 (92) 2010 Серия: Педагогика. Томск: ТГПУ. – С. 65-70, (авторский вклад 3 с.)

3. Кузнецова, Т.В. Содержание и этапы организации обучения проектно-исследовательской деятельности младших школьников [Текст] / Т.В. Кузнецова // В мире научных открытий / Красноярск: Научно-инновационный центр, 2010, - № 3 (09). Ч. 4 – С. 63 – 65.

4. Кузнецова, Т.В. Проектная деятельность школьников как образовательный ресурс для учащихся и педагогов [Текст] / Т.В. Кузнецова // Начальное образование / - Москва: Изд-во «Русский журнал», 2011, - № 3 (44). – С. 46 – 52.

Монография:

5. Кузнецова, Т.В. Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников как способ реализации компетентного подхода в образовании [Текст] / Т.В. Кузнецова // Компетентностное обновление на разных ступенях образования: коллективная монография / под ред. С.И. Поздеевой. – Томск: Изд-во Том. Гос. пед. ун-та, 2010. – 200 с. С. 33-57.

Статьи, тезисы в сборниках научных трудов и материалов научно-практических конференции:

6. Кузнецова, Т.В. Проектная деятельность школьников как перспективная форма практико-ориентированной учёбы [Текст] / Т.В. Кузнецова // Приоритетные направления модернизации общего образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Томск: ТОИПКРО, 2006. – С.117 – 123.

7. Кузнецова, Т.В. Развитие ключевых компетенций учащихся через применение технологии проектного обучения [Текст] / Т.В. Кузнецова // Реализация компетентного подхода в образовательной практике педагогических учебных заведений. Сборник статей / Под науч. ред. С.И. Поздеевой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – С. 100 – 107.

8. Кузнецова, Т.В. Метод проектов в школе: история и современность [Текст] / Т.В. Кузнецова // XI Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Наука и образование» / Материалы конференции: в 6 т. Том 3. Часть 2: VIII Сибирская школа молодого учёного «Проблемы и перспективы совершенствования подготовки молодого учёного». Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – С. 101 – 111.

9. Кузнецова, Т.В. Проектный метод в обучении: История и современность [Текст] / Т.В. Кузнецова, С.И. Поздеева // Природные и интеллектуальные ресурсы Сибири. Материалы 13 Международной научно-практической конференции, Кемерово, 1-3 октября 2007. / Отв.ред. В.Н. Масленников. – Томск: САН ВШ; В-Спектр, 2007. – С. 252 – 257, (авторский вклад 3 ст.).

10. Кузнецова, Т.В. Использование проектной деятельности как варианта реализации компетентного подхода в начальной школе [Текст] / Т.В. Кузнецова // Модернизация содержания современного образования с позиции компетентного подхода в начальной школе. Сборник статей / Под науч. ред. В.В. Обухова, С.И. Поздеевой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – С. 65 – 73.

11. Кузнецова, Т.В. Проектно-исследовательская деятельность как личностно-ориентированная технология обучения [Текст] / С.И. Поздеева, Т.В. Кузнецова // Современные технологии начального образования: материалы Всероссийской заочной научной конференции (Барнаул, 18 февраля 2010г.): в 2 ч. / под ред. Г.Ф. Свиридовой, Е.Н. Ставской. Ч.1. – Барнаул: АлтГПА, 2010. - Ст. 37 –39 (авт. вклад 1,5 с).

Учебные и методические пособия:

12. Кузнецова, Т.В. Роль проектного метода обучения в развитии личности младшего школьника [Текст] / Т.В. Кузнецова // Мастерство учителя – успех ученика. Сборник методических материалов учителей Томского района. Томск: Изд-во Дельтаплан, 2006. – С.32 – 41.

13. Кузнецова, Т.В. Мир глазами художника [Текст] / Т.В. Кузнецова // Пропедевтическая образовательная программа по освоению проектно-исследовательской деятельности в начальной школе (1-4 класс) / Автор-составитель Кузнецова Т.В. – Томск: ТОИПКРО, 2007. - 55с.

