

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки и
методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»

Профиль подготовки
«Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему «Развитие познавательной активности младших школьников на уроках английского языка с использованием метода проектов»

Студент _____ Орел (Дементьева) Виктория Валериевна

Руководитель _____ к.п.н., доцент Дмитриев Д.В.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от ____ № ____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от ____ № ____)

Секретарь ГЭК _____ Павлова О.А.

Пенза, 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы развития познавательной активности младших школьников с использованием метода проектов...	6
1.1. Характеристика понятия «познавательная активность»	6
1.2. Метод проектов в научно-методической литературе.....	16
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по развитию познавательной активности учащихся начальных классов на уроках английского языка с использованием метода проектов.....	24
2.1. Особенности и требования к использованию метода проектов на уроках иностранного языка в младшем школьном возрасте.....	24
2.2. Диагностика исходного уровня развития познавательной активности учащихся начальных классов.....	28
2.3. Формирующий эксперимент по развитию познавательной активности младших школьников на уроках английского языка с использованием метода проектов.....	32
Заключение.....	39
Список литературы.....	42
Приложение.....	45

Введение

Проблема развития познавательной активности учащихся очень актуальна, поскольку современному обществу требуются люди, имеющие высокий уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки, действующие рационально и способные принимать целесообразные решения в нестандартных ситуациях, обладающие развитой познавательной активностью.

Проблемой развития познавательной активности занимались многие исследователи, такие как Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и другие. [25, 27, 28, 29]

Согласно Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова, А.М. Смолкина и др. авторов, эффективным способом развития познавательной активности является метод проектов. [10, 24]

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется отечественными авторами: И. А. Зимней, Е.С. Полат и др. [12, 17]

В средней общеобразовательной школе метод проектов на уроках иностранного языка широко используется в среднем и старшем звене.

Однако, в начальной школе он не получил широкого распространения в силу ряда причин:

- разного уровня готовности учащихся к обучению,
- неодинаково социального и личного опыта,
- отличий в психофизиологическом развитии,
- учащиеся начальной школы не обладают большим лексическим запасом,
- дети не умеют работать с информационными источниками и справочной литературой,
- ученики не знают, как оформить и представить результаты своей работы,

– дети не обладают большим опытом самостоятельной работы и работы в парах и группах.

Недостаточная освещённость особенностей использования метода проектов в начальной школе обусловило выбор темы бакалаврской работы: «Развитие познавательной активности младших школьников на уроках английского языка с использованием метода проектов»

Проблемой исследования являются особенности применения метода проектов на уроках английского языка с целью развития познавательной активности младших школьников.

Решение данной проблемы составляет цель нашего исследования.

Цель – изучить особенности развитие познавательной активности младших школьников на уроках английского языка с использованием метода проектов.

В соответствии с проблемой и целью сформулированы **задачи**:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;
- систематизировать полученные сведения и сформировать представление о познавательной активности, ее значении, структуре, этапах развития;
- охарактеризовать метод проектов;
- выявить особенности метода проектов в начальной школе;
- провести диагностику уровня познавательной активности младших школьников;
- экспериментально проверить эффективность использования проектных методов в процессе развития познавательной активности учащихся младших классов на уроках английского языка.

Объект исследования – познавательная активность младших школьников.

Предмет исследования – процесс развития познавательной активности учащихся младших классов на уроках английского языка с использованием метода проектов.

Практическая значимость бакалаврской работы заключается в том, что описанный эксперимент и представленные результаты в дальнейшем могут быть использованы для развития познавательной активности младших школьников на уроках английского языка с использованием метода проектов.

Методы исследования: анализ литературных источников, анализ работ учащихся, наблюдение, эксперимент, метод статистической обработки данных.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

В первой главе описываются теоретические основы развития познавательной активности младших школьников с использованием метода проектов. В основу положено обоснование необходимости использования метода проектов на уроках иностранного языка в младшей школе.

Во второй главе описана диагностика исходного уровня развития познавательной активности и проведён формирующий эксперимент по развитию познавательной активности на уроках английского языка с использованием метода проектов на примере двух 2-х классов МОУ СОШ №9 г. Сердобска. Так же были подведены итоги результаты проведенной работы.

Глава 1. Теоретические основы развития познавательной активности младших школьников с использованием метода проектов

1.1. Характеристика понятия «познавательная активность»

Сегодня перед школой остро стоит проблема активного творческого восприятия знаний, поэтому необходимо сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, раскрыть значение получаемых в школе знаний и их практическое применение в жизни. Решение этих задач требует применения новых педагогических подходов и технологий в современной общеобразовательной школе. Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, инновационных технологий обучения.

Логика нашего исследования требует соотнесения понятий «активность» и «познание», составляющих основу для определения понятия «познавательная активность».

Понятие «познание» рассматривается как приобретение знания, постижение закономерностей объективного мира. В настоящее время данная категория употребляется в следующих основных значениях: особая познавательная единица, гносеологическая форма отношения человека к действительности, существующая наряду и во взаимодействии с практическим отношением; любая познавательная значимая (в частности адекватная) информация; умения, навыки, которые базируются на осведомленности, как что-либо сделать, осуществить (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин) [цит. по 3, с. 33].

Проблемой познавательного развития детей интересовались на рубеже начала XX века многие зарубежные ученые: В. Штерн, Д. Болдуин, К. Бюлер, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Д. Брунер и другие [цит. по 16, с. 81].

В. Штерн полагал, что сначала у детей развивается созерцание, затем представление, а затем мышление, то есть от смутных представлений они переходят к познанию сути окружающего [цит. по 9, с. 12].

К. Бюлер считал, что акт мышления ребенка заканчивается ассоциацией между осознанными параметрами [цит. по 5, с. 37].

Э. Клапаред впервые указал на синкретизм детского мышления. Он утверждал, что следствием развития логического мышления ребенка является переход при обследовании объекта от схватывания его внешнего вида к называнию, а затем к пониманию его предназначения [5, с.40].

Ж. Пиаже изучал операциональную сторону интеллектуального развития детей и показал, что интеллект включает стадию сенсомоторного интеллекта и стадию формальных операций. При этом в каждой стадии Ж. Пиаже выделил два этапа – появление необратимой операции данного уровня и затем развитие ее обратимости. Операция приобретает обратимый характер, переходя во внутренний план [цит. по 9, с. 120].

В своих исследованиях мышления Д. Брунер показал, что овладение понятийным мышлением происходит как обучение тому, какие свойства среды наиболее значимы для группировки объектов в определенные классы [цит. по 12, с. 13].

Активность, в том числе и познавательная, выражающая в целом важную роль самого субъекта в его развитии, становится одной из основных категорий современного научного познания.

В современной науке существуют различные подходы к рассмотрению понятия «активность».

С одной стороны, рассматривают активность как деятельность (в ее операционально-действенном выражении); противопоставляется пассивности и понимается как предпосылка деятельности, выступая либо как готовность к ней, либо как ее условие; рассматривается как свойство личности: почин, инициативность субъекта, его личностная вовлеченность в деятельность; определяется как категориальное противопоставление адаптивности в качестве исследовательского, творческого звена осуществления всякого поведения и деятельности человека [цит. по 22, с. 89].

В философском словаре активность, от латинского слова *activis*, означает энергичную, усиленную деятельность, деятельное состояние, деятельное участие в чем-либо. Синонимом «активности» является «деятельность» [26, с.7].

Выделяются следующие типы активности:

- репродуктивно-подражательная активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого. Это более ранняя и элементарная форма проявления активности. Приобретение самостоятельного опыта происходит не сразу, а через освоение опыта других. В теории «о зоне ближайшего развития» Л.С. Выготский установил, что овладение всякой более сложной формой развития вначале осуществляется в сотрудничестве, а затем уже самостоятельно [цит. по 5, с.67];

- поисково-исполнительская активность представляет более сложный тип, так как здесь имеет место большая степень самостоятельности. Ребенок выступает исполнителем, поскольку задачи перед ним ставит педагог, но поиски самостоятельных путей решения, вариантов, отрывают его от образца, представляют простор для деятельности. В силу этого поисковая активность всегда означает и более высокий уровень деятельности;

- творческая активность представляет собой высший тип, поскольку и сама задача может ставиться детьми, а пути ее решения избираются новые, оригинальные. Творческая активность связана с решением проблемы, которая может быть осуществлена различными путями. Признаками же творческой активности можно считать те, которые выделены в характеристике творчества психологией: новизна, оригинальность, отход от шаблона, ломка традиций, неожиданность, целесообразность [цит. по 27, с.48].

Большое внимание широкому кругу вопросов, связанных с проблемой активности, уделяют философы, социологи, психологи, педагоги. Общим основанием тому является понимание того, что человек есть существо не пассивное, созерцательное, а в высшей степени активное и деятельное.

По мнению А.М. Новикова, отношение учащихся к учению преподавателя обычно характеризуется активностью. Активность(учения, освоения, содержания и т.п.) определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности [цит. по 27,с.77].

Согласно А.А. Вербицкому, в структуре активности выделяются следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и другие [цит. по 28, с.95].

По мнению А.Ф. Дистерверга, с активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения учащихся это самостоятельность, которая связана с определением объекта, средств деятельности, её осуществления самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность неотделимы друг от друга: более активные школьники, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность учащегося ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности [цит. по 21, с.17].

Управление активностью учащихся традиционно называют активизацией. Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стерео типичной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации – формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса.

В рамках нашего исследования мы определяем *познавательную активность* как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности учащихся во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля

и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер.

Развитие познавательной активности представляет собой процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивного изменения уровня познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности.

Структура познавательной активности, согласно М.А. Данилову, представлена следующими компонентами: эмоциональным, волевым, мотивационным и содержательно-операционным [цит. по 11, с.63].

Критериями эмоционального компонента выступают внешнее выражение эмоций (радость – горе, увлечение – безучастность и т.д.); волевого стремления, настойчивость, устойчивость (преодоление трудностей); мотивационного отношения к заданию и к результату деятельности; оптимальность деятельности (скорость и качество выполнения заданий).

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых учащиеся сами должны:

- отстаивать свое мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ставить вопросы своим товарищам и преподавателям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым учащимся непонятные места;
- самостоятельно выбирать посильное задание;

- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы);
- создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;
- решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения [цит. по 28, с.57].

Можно утверждать, что новые технологии самостоятельного обучения имеют в виду, прежде всего повышение активности учащихся: истина добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Отсюда можно сделать вывод, что успех обучения в конечном итоге определяется отношением учащихся к учению, их стремлению к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью.

Таким образом, познавательная активность – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающихся во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер [цит. по 17, с.96].

При выборе тех или иных методов обучения необходимо прежде всего стремиться к продуктивному результату.

Вот почему активизация учебно-познавательной деятельности в учебном процессе имеет столь важное значение. Этой цели отвечает ряд принципов обучения [цит. по 14, с.49-55]:

1. Принцип проблемности.

Прежде всего в качестве основополагающего принципа следует рассматривать принцип проблемности. Путем последовательно усложняющихся задач или вопросов создать в мышлении учащегося такую проблемную ситуацию, для выхода из которой ему не хватает имеющихся знаний, и он вы-

нужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других слушателей, основываясь на своем или чужом опыте, логике. Таким образом, учащийся получает новые знания не в готовых формулировках преподавателя, а в результате собственной активной познавательной деятельности. Особенность применения этого принципа в том, что оно должно быть направлено на решение соответствующих специфических дидактических задач: разрушение неверных стереотипов, формирование прогрессивных убеждений, экономического мышления.

2. Принцип обеспечения максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач.

Следующим принципом является обеспечение максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач. Практический курс всегда являлся составной частью профессиональной подготовки учащихся. Суть данного принципа заключается в том, чтобы организация учебно-познавательной деятельности учащихся по своему характеру максимально приближалась к реальной деятельности. Это и должно обеспечить в сочетании с принципом проблемного обучения переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому осмыслению.

3. Принцип взаимообучения.

Не менее важным при организации учебно-познавательной деятельности учащихся является принцип взаимообучения. Следует иметь в виду, что учащиеся в процессе обучения могут обучать друг друга, обмениваясь знаниями. Для успешного самообразования необходимы не только теоретическая база, но и умение анализировать и обобщать изучаемые явления, факты, информацию; умение творчески подходить к использованию этих знаний; способность делать выводы из своих и чужих ошибок; уметь актуализировать и развивать свои знания и умения.

4. Принцип исследования изучаемых проблем.

Очень важно, чтобы учебно-познавательная деятельность учащихся носила творческий, поисковый характер и по возможности включала в себя

элементы анализа и обобщения. Процесс изучения того или иного явления или проблемы должны по всем признакам носить исследовательский характер. Это является еще одним важным принципом активизации учебно-познавательной деятельности: принцип исследования изучаемых проблем и явлений.

5. Принцип индивидуализации.

Для любого учебного процесса важным является принцип индивидуализации – это организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащегося. Для обучения этот принцип имеет исключительное значение, т.к. существует очень много психофизических особенностей:

- состав аудитории (комплектование групп),
- адаптация к учебному процессу,
- способность к восприятию нового и т.п.

Все это требует применять такие формы и методы обучения, которые по возможности учитывали бы индивидуальные особенности каждого учащегося, т.е. реализовать принцип индивидуализации учебного процесса.

6. Принцип самообучения.

Не менее важным в учебном процессе является механизм самоконтроля и саморегулирования, т.е. реализация принципа самообучения. Данный принцип позволяет индивидуализировать учебно-познавательную деятельность каждого учащегося на основе их личного активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений, изучая самостоятельно дополнительную литературу, получая консультации.

7. Принцип мотивации.

Активность как самостоятельной, так и коллективной деятельности учащихся возможна лишь при наличии стимулов. Поэтому в числе принципов активизации особое место отводится мотивации учебно-познавательной деятельности. Главным в начале активной деятельности должна быть не вы-

нужденность, а желание учащегося решить проблему, познать что-либо, доказать, оспорить.

Принципы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, также как и выбор методов обучения, должны определяться с учетом особенностей учебного процесса. Помимо принципов и методов, существуют также и факторы, которые побуждают учащихся к активности, их можно назвать еще и как мотивы или стимулы преподавателя, чтобы активизировать деятельность учащихся.

В числе основных факторов, побуждающих учащихся к активности, можно назвать следующие:

1. Творческий характер учебно-познавательной деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию. Исследовательский характер учебно-познавательной деятельности позволяет пробудить у учащихся творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному и коллективному поиску новых знаний.
2. Состязательность также является одним из главных побудителей к активной деятельности учащегося. Однако в учебном процессе это может сводиться не только к соревнованию за лучшие оценки, это могут быть и другие мотивы. Например, никому не хочется «ударить в грязь лицом» перед своими одноклассниками, каждый стремится показать себя с лучшей стороны (что он чего-то стоит), продемонстрировать глубину своих знаний и умений. Состязательность особенно проявляет себя на занятиях, проводимых в игровой форме.
3. Игровой характер проведения занятий включает в себя и фактор профессионального интереса, и фактор состязательности, но независимо от этого представляет собой эффективный мотивационный процесс мыслительной активности учащегося. Хорошо организованное игровое занятие должно содержать «пружину» для

саморазвития. Любая игра побуждает её участника к действию. [3, с.89]

Учитывая перечисленные факторы, учитель может безошибочно активизировать деятельность учащихся, так как различный подход к занятиям, а не однообразный подход, это прежде всего у учащихся вызовет интерес к занятиям, учащиеся будут с радостью идти на занятия, так как предугадать преподавателя не возможно.

Эмоциональное воздействие вышеназванных факторов на учащегося оказывает и игра, и состязательность, и творческий характер, и профессиональный интерес. Эмоциональное воздействие также существует, как самостоятельный фактор и является методом, который пробуждает желание активно включиться в коллективный процесс учения, заинтересованность, приводящая в движение.

Особое значение для успешной реализации принципа активности в обучении имеют самостоятельные работы творческого характера. Разнообразности: программированные задания, тесты.

Активация учения учащихся не как усиление деятельности, а как мобилизация преподавателем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил учеников на достижение конкретных целей обучения и воспитания.

Физиологической основой познавательной активности является рассогласование между наличной ситуацией и прошлым опытом. Особое значение на этапе включения учащегося в активную познавательную деятельность имеет ориентировочно-исследовательский рефлекс, представляющий собой реакцию организма на необычные изменения во внешней среде. Исследовательский рефлекс приводит кору больших полушарий в деятельное состояние. Возбуждение исследовательского рефлекса – необходимое условие познавательной деятельности.

Подводя итоги выше сказанному отметим, что познавательная активность это разновидность социальной активности, проявляющейся по отноше-

нию к процессу познания. Формируется в учебной деятельности и самообразовании и обуславливает интенсивность и характер протекания учения и результат научения. Критерии познавательной активности: количество и качество изучаемого материала, познавательный интерес, сформированность приемов умственной деятельности, уровень подготовленности к обучению на данном уровне, количество используемых источников в обучении и самообразовании, самостоятельность и инициативность в обучении, в познании. Познавательная активность характеризует всю жизнедеятельность учащегося, от нее зависит их благополучие, успех, статус. Она может стать устойчивым личностным образованием и быть качеством личности. [3, с.101]

1.2 Метод проектов в научно-методической литературе

Одним из методов, обеспечивающей личностно-ориентированное воспитание и обучение, является метод проектов, так как он практически вбирает в себя и другие современные технологии, например, обучение в сотрудничестве.

Метод проектов возник в 1920-е гг. в сельскохозяйственных школах США в связи развивающейся там все шире и шире идеей трудовой школы. Проектное обучение было направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания которые дает школа, но и уметь их применять на практике. Общий принцип, таким образом, на котором базировался метод проектов, заключался в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом учащихся, в их активной познавательной и творческой совместной деятельности в практических заданиях (проектах) при решении одной общей проблемы.

Метод проектов успешно развивался благодаря педагогическим идеям американского педагога и психолога Дж. Дьюи, а также его учеников и последователей В.Х. Килпатрика, Э.У. Коллингса.

Джон Дьюи (1859 – 1952), американский педагог, психолог, философ-идеалист, подверг критике господствовавшую тогда в США школьную систему за отрыв от жизни, абстрактный, схоластический характер всего обучения, основанный на приобретении и усвоении знаний. Дж. Дьюи предложил реформу школьного образования, согласно которой знания должны были извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта ребенка [цит. по 21, с.76].

Дж. Дьюи отмечал: «знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели - дается лишь в процессе близкого и реального участия в активностях социальной жизни» [цит. по 21, с.79].

Дж. Дьюи выдвигает лозунг, который является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством делания». При этом Дж. Дьюи выделяет ряд требований к успешности обучения :

- проблематизация учебного материала;
- активность ребенка;
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом [цит. по 21, с.80].

Таким образом, ребенок усваивает материал не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат возникшей у него потребности в знаниях и, следовательно, является активным субъектом своего обучения.

Подробное освещение метод проектов получил также в работах В.Х. Килпатрика и Э.У. Коллингса (США) [цит. по 18, с.26]. В.Х. Килпатрик так определяет программу школы, работающую по методу проектов: «Программа есть ряд опытов, связанных между собой таким образом, что сведения, приобретенные от одного опыта, служат к развитию и обогащению целого потока других опытов» [цит. по 18, с.27].

В соответствии с этим был сделан вывод о том, что школьная программа должна была создаваться ни государством, ни учителями, а детьми совместно с учителем в процессе обучения, основы которой необходимо брать из окружающей действительности.

В начале XX века Э.У. Коллингс предлагал разделять проекты на следующие типы [цит. по 18, с.28]:

1) экскурсионные (Excursion projects) – например, осмотр подсолнухов миссис Мерфи, цель которого – узнать, почему она «сажает свои подсолнухи в задней части двора, а не в переднем палисаднике вместе с другими цветами?»»

2) трудовые (Hand projects), которые «стремятся выразить различного рода мысли в конкретной форме – смастерить кроличью ловушку, приготовить какао для школьного завтрака и т.п.»

3) игровые (Play projects) – «праздник масленицы, пасхи, мороженого, кукол, игра в магазин, «в сыщиков», праздники, устраиваемые с целью прославления церковных событий, исторических героев».

4) проекты рассказывания (Story projects) – сюда входят рассказы детей о различных историях, пение песен, слушание граммофонных рассказов с кратким изложением содержания.

Метод проектов привлек внимание и русских педагогов еще в начале XX века.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Большое внимание методу проектов уделяли С.Т. Шацкий, В. Петрова, Н.К. Крупская, профессор Б.В. Игнатьев, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина. Советские педагоги считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач.

Сторонники метода проектов В.М. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся [цит. по 18, с.36].

В 1929-1930 гг. универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изданию комплексно-проектных программ. При таком построении учебного процесса, как нередко утверждали многие педагоги-практики, учащиеся оказывались в различных жизненных ситуациях, сталкивались с затруднениями и преодолевали их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной цели. Однако данная цель часто носила лишь узкопрактический характер и не в полной мере способствовала должному развитию учащегося.

В.Е. Петрова приводит пример игрового проекта «Устройство горы для катания», проводимой в 5-ой школе города Москвы для младших групп 1-ой ступени. «Вокруг этой темы, – пишет В.Е. Петрова, – была развернута учебная тема: подготовка к зиме и защита от холодов. Дети, с одной стороны, делали вареники, чинили теплую одежду для того, чтобы иметь возможность кататься на своей горе, а с другой – наблюдали явления замерзания воды, формы снежинок и пр.» [цит. по 22, с.54].

В результате такого подхода учебные предметы отрицались, систематическое усвоение знаний под руководством учителя на уроке подменялось работой по выполнению заданий-проектов. Вследствие этого уровень общеобразовательной подготовки школьников резко снизился.

Н.К. Крупская ещё в 1931 году, рассматривая вопрос о возможности некоторых элементов метода проектов в условиях советской школы, предостерегала об «опасности узкого практицизма», и провозглашала разработку таких проектов, на которых «возможна была бы большая учёба» [цит. по 29, с.61]

Рассуждение Н.К. Крупской о глубокой связи теории и практики, об «опасности узкого практицизма», о необходимости посредством исследовательской работы развития личности учащегося, являются, по мнению автора данного дипломного исследования, наиболее существенными положениями при современном понимании проектного обучения [цит. по 29, с.66].

Доктор педагогических наук, известный исследователь в области технологий обучения учащихся Е.С. Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата» [17, с.42].

Итогом работы ученика над проектом может быть, как идеальный продукт (сделанное на основе изучения информации умозаключение, выводы, сформированные знания), так и продукт материальный (страноведческий коллаж, альбом, туристический проспект с целью представления своей малой родины, участие в благоустройстве двора, написанием письма зарубежному сверстнику, созданием газеты)

Наиболее эффективной технологией обучения иностранному языку является метод проекта, т. е. такая организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в творческом процессе планирования и самостоятельном выполнении практических заданий.

Совместная работа над проектом позволяет каждому не только выполнять посильное для него задание, но и учиться навыкам совместного труда в коллективе, когда необходимо выслушать партнера, принять или не принять его точку зрения, аргументировать свой выбор. То есть каждому проявить свое «я», рассказать о себе, о своих мыслях, оценить, что твоя точка зрения кому-то интересна и интересен ты сам как личность. Здесь мы уже видим проявление «Я-фактора», волевой саморегуляции, избирательности личности.

Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества. Резервы разви-

вающего обучения раскрываются наиболее плотно, если этому способствуют благоприятный психологический климат на уроке и адекватное поведение как речевого партнера и старшего помощника.

Учителю необходимо объяснить учащимся цель задания. Прежде всего, необходимо изучить вместе с учениками памятку «Творческий проект – это интересно!», в которой даются советы о том, как лучше организовать работу над проектом. Учащимся нужно помочь выбрать проект, который соответствует их интересам и уровню языковой подготовки. Учащиеся имеют право предложить свой собственный проект, если ни один из предложенных им не интересен.

Работа над проектом может вестись или индивидуально, или в группах. В последнем случае участникам совместного проекта следует помочь распределить роли и объяснить, что общий успех зависит от вклада каждого участника. Работа над проектом начинается на уроке под руководством учителя, продолжается дома, а презентация проекта осуществляется на следующем уроке. Важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала участников.

Особое внимание следует уделить презентации проекта, которая должна осуществляться, как правило, на уроке на английском языке. При работе над первым проектом желательно, чтобы сам учитель представил свой проект в качестве примера. Если в параллели несколько классов, можно организовать выставку лучших проектов, чтобы их могли увидеть и оценить ученики других классов, учителя, родители.

Очень важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала учеников. Для этого необходимо убедиться, что тема проекта подходит для всех участников группы, согласно их увлечениям и темпераменту. Необходимо убедить их использовать разнообразные способы работы: графическое

написание, оформление, подборку иллюстраций и фотографий, а по необходимости – аудио или музыкальное оформление.

Метод проектов в определенной степени позволяет решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению иностранного языка, когда дети учатся с увлечением и раскрываются потенциальные возможности каждого ребенка.

Метод проектов может использоваться при обучении английскому языку в рамках программного материала практической значимости для школьника.

Метод проектов формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом и приводит учеников к практическому владению иностранным языком.

Метод проектов является составной частью обучения английскому языку школьников на начальном этапе, так и при дальнейшем овладении им. Одной из главных задач обучения иностранным языкам является решение такой важной проблемы, как развитие самостоятельной работы учащихся, ориентирование их на активное творческое усвоение материала, умение логично мыслить и оперативно принимать самостоятельно решения.

Как показывает опыт работы, уроки, посвященные страноведческой тематике, способствуют поддержанию интереса у школьников к предмету иностранный язык, совершенствованию у них речевых навыков и умений, обогащению учащихся новой информацией о стране изучаемого языка. В ходе подготовки к таким урокам повторяется страноведческий материал предыдущих лет обучения, привлекаются источники, содержащие дополнительную информацию о стране изучаемого языка, осуществляются межпредметные связи.

Таким образом, метод проектов – полезная альтернатива классно-урочной системе, но отнюдь не должно вытеснять ее. [8, с.144]

Проектное обучение активизирует деятельность учеников, так как оно:

- личностно-ориентировано;

- самомотивируемо, и как результат, у учеников, по мере выполнения работы, возрастает степень увлеченности ею;
- позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле;
- приносит удовлетворение ученикам, видящим результаты (продукт) своего собственного труда.

Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все ее сферы диктуют педагогу необходимость выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий.

Одним из перспективных методов, способствующих решению этой проблемы, является метод проектов.

Эффективность обучения находится в прямой зависимости от уровня активности ученика в учебном процессе. Ученые определяют познавательную активность как «качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели». [4,с. 170]

Метод проектов актуален и эффективен, он развивает познавательную активность, исследовательское мышление, коммуникативные и практические навыки ученика.

Исследовательская деятельность позволяет организовать обучение так, чтобы ребенок смог задавать вопросы и самостоятельно находил на них ответы. Метод проекта содержит разнообразные формы исследовательской работы, которые легко вписываются в учебный процесс. Проект учитывает совместную познавательно – поисковую деятельность детей, педагогов и родителей. Метод проектов способен значительно повысить познавательную активность младших школьников.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по развитию познавательной активности учащихся начальных классов на уроках английского языка с использованием метода проектов

2.1. Особенности и требования к использованию метода проектов на уроках иностранного языка в младшем школьном возрасте

Перед тем как приступить к экспериментальной работе необходимо выявить особенности и требования к использованию метода проектов на уроках иностранного языка в младшем школьном возрасте, конкретизировать проектную деятельность при изучении иностранного языка в начальной школе, его специфике.

Язык – элемент культуры. Он функционирует в рамках определенной культуры, следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, с особенностями функционирования языка в этой культуре, т.е. речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же является средством формирования и формулирования мысли.

Как уже отмечалось выше, в основе проекта лежит какая-то проблема. Чтобы ее решить, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими, коммуникативными умениями. К первым можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы, умение работать с разнообразным справочным материалом. Формирование многих из указанных умений является целью обучения различным видам речевой деятельности. К творческим умениям психологи относят, прежде всего, умение генерировать идеи, для чего требуются знания в разных областях, умение

находить не одно, а много вариантов решения проблемы, умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным умениям стоит отнести, прежде всего, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа педагога, предваряя работу учащихся в проекте. Такая работа должна вестись постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом.

Участие в проектной работе вносит свою существенную лепту в общее развитие ребенка. Как легко заметить, метод проектов – составляющая развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. Конечно, наиболее полно он может использоваться на уроках и во внеурочное время в школах, гимназиях. Но он может достаточно широко использоваться на любой ступени обучения, даже в начальной школе, при любой модели обучения. Все дело в выбираемой для исследования и разработке проблеме, требующей определенных языковых средств для ее разработки и решения.

При использовании метода проектов необходимо учитывать ряд основных требований [цит. по 4, с.84]:

1. Существование значимой, в первую очередь для обучаемых, проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения празднования различных праздников в англоговорящих странах – Christmas, Halloween; организация путешествий в разные страны; проблема обустройства дома и т.п.).

2. Обязательная практическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты, презентации; программа туристического маршрута и т.д.).

3. Содержание проекта должно иметь структуру (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей участников). Это позволит правильно сформировать команду проекта.

4. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время.

5. Применение исследовательского подхода: определение проблемы, выдвижение гипотезы её решения, обсуждение методов достижения целей проекта, оформление конечных результатов, защита проекта, подведение итогов, выводы.

Что касается темы проекта, то в курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводился с учетом практической значимости для школьника (человек и его окружение). Главное – это сформулировать проблему, над которой учащиеся будут работать в процессе работы над темой программы.

При вовлечении в проектную работу младших школьников необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности. Темы проектов учащихся этого возраста должны быть тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем. «Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне ближайшего развития» [цит. по 2, с.17].

Максимальная длительность выполнения проекта или исследования не должна превышать двух недель, а лучше 1-3 урока. Такой юной проектной команде нужен быстрый результат или ученики потеряют интерес к проекту. Поэтому для организации проектной деятельности младших школьников це-

лесообразно использовать часть учебного времени, отведенного на повторение и закрепление изученного материала.

«Психолого-педагогические особенности возраста не позволяют отрабатывать абстрактным приемам деятельности в отрыве от конкретного содержания проекта. Однако на традиционных занятиях, начиная с 1 класса, учитель постепенно должен формировать у младших школьников умения по отдельным элементам проектной и исследовательской деятельности (целеполагание, формулирование вопросов, рефлексия, планирование действий, работа с различными источниками информации и так далее)» [цит. по 7, с.42].

Темы проектной деятельности необходимо четко продумывать. Предметный материал необходимо выстраивать в соответствующей логической последовательности, учебно-познавательную деятельность младших школьников проектировать так, чтобы она отражала логику научно-познавательной деятельности.

Защиту первых проектов лучше всего проводить в игровой форме. По результатам проектов крайне желательно наградить всех участников проектной команды призами. При подведении итогов необходимо отметить конкретный положительный вклад в общий результат каждого обещающегося. В этом случае ученики в дальнейшем с большей охотой будут участвовать в проектной работе.

Следует отметить также, что использование проектной деятельности при обучении младших школьников требует от учителя тщательной подготовки замысла, целей, темы, структуры и результата проекта; оценки возможностей учащихся для работы над тем или иным проектом. В начальной школе необходимо вовлекать в проект всех учеников класса (группы).

Как бы сложно не было организовывать и реализовывать проекты с младшими школьниками это необходимо делать. Получив необходимые навыки проектной деятельности, ученики в последующем смогут сами организовать свою исследовательскую (или иную творческую) деятельность, а зна-

чит, смогут самостоятельно добывать необходимые знания и получать навыки решения стоящих перед ними задач.

Таким образом, организуя проектную деятельность при изучении иностранного языка в начальной школе необходимо учитывать, что:

1. Существуют возрастные и психологические особенности детей.
2. Работа над проектами должна быть систематической.
3. Задания должны усложняться в зависимости от возраста.
4. Обязательно включение межкультурного и межпредметного компонента.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранным языкам заключается в том, чтобы перенести акцент со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Вот почему мы обратились к методу проектов на этапе творческого применения языкового материала. Только метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить изучение иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для учащихся проблемы.

2.2. Диагностика исходного уровня развития познавательной активности учащихся начальных классов

Теоретическое изучение проблемы определило необходимость проведения анализа данного вопроса в реальном учебном процессе.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение педагогической практики 2016-2017 учебного года в МОУ СОШ № 9 г. Сердобска.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление исходного уровня развития познавательной активности учащихся начальных классов на уроках английского языка.

Для осуществления экспериментального исследования было выбрано два 2-х класса (2 «А» – экспериментальный, 2 «Б» – контрольный). В экспериментальном классе развитие познавательной активности у учащихся на уроках английского языка велось по разработанной нами экспериментальной системе занятий, в контрольном классе работа по развитию познавательной активности не включала нашего формирующего воздействия.

При изучении исходного уровня развития познавательной активности учащихся на уроках английского языка были использованы следующие методики: наблюдение, опросник исследования познавательной активности и тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, интерпретация А.Д. Андреевой), который был адаптирован под младших школьников [Приложение А]; карта для диагностики познавательной активности подростков Л.Ф. Тихомировой [Приложение Б].

Результаты, полученные в ходе диагностики, позволили выделить следующие уровни развития познавательной активности учащихся: уровень низкой активности; ситуативно-эмоциональный уровень; исполнительно-активный уровень; активно-творческий уровень (уровень познавательной самостоятельности).

Дадим характеристику каждого из перечисленных уровней.

На уровне низкой активности основным субъектом деятельности является учитель, который полностью управляет учебно-познавательным процессом, позиция ученика пассивна. Сформированность у школьников знаний и умений находится на репродуктивном уровне.

На ситуативно-эмоциональном уровне активности учащийся сознательно включается в управление своей деятельностью в эмоционально-привлекательных ситуациях, которые сконструированы педагогом. Уровень управления со стороны ученика ограничен рамками данной эмоционально-привлекательной ситуации и заключается в управлении действиями по эталону. Активность неустойчива. При столкновении с трудностями или вне ситуации ученик перестает быть равноправным с учителем субъектом учебно-

познавательной деятельности. Сформированность у школьников знаний и умений соответствует минимальному базовому уровню, определяемому нормативными документами.

На исполнительно-активном уровне ученик управляет своим познанием в рамках отношения к учению как обязательному привычному труду, направляя эмоциональные, интеллектуальные и волевые усилия на учебные цели, предлагает оригинальные пути, отдельные новшества, является стабильно равноправным с учителем субъектом познавательной деятельности.

Активно-творческий уровень (уровень познавательной самостоятельности) характеризуется позицией ученика как основного субъекта учения, его сознательностью и самостоятельностью в управлении учебно-познавательной деятельностью. Развитие познавательной активности как качества личности достигает уровня, когда ученик способен сам мотивировать, организовывать, анализировать, контролировать и оценивать свою учебно-познавательную деятельность.

При ответе на вопросы методик, большинство детей показало, что посещают предмет «иностранный язык» исключительно по причине включения его в список обязательных предметов. Интерес к иностранному языку продемонстрировали лишь 2 ученика в экспериментальном классе и 4 – в контрольном. Мотивы получения знаний у учащихся и контрольного и экспериментального классов подменяются мотивами получения отметки, что требует смещения акцентов с оценки на практическую ценность знаний.

Результаты диагностики исходного уровня развития познавательной активности в экспериментальном классе показали: уровень низкой активности – у 45% учащихся; ситуативно-эмоциональный уровень – у 30% учащихся; исполнительно-активный уровень – у 25% учащихся; активно-творческий уровень (уровень познавательной самостоятельности) выявлен не был.

В контрольном классе уровень низкой активности продемонстрировали 40 % учащихся; ситуативно-эмоциональный уровень – 35% учащихся; исполнительно-активный уровень – 20% учащихся; активно-творческий уровень (уровень познавательной самостоятельности) – 5 % учащихся.

Наглядно распределение учащихся по уровням развития познавательной активности представлено на рисунке 1.

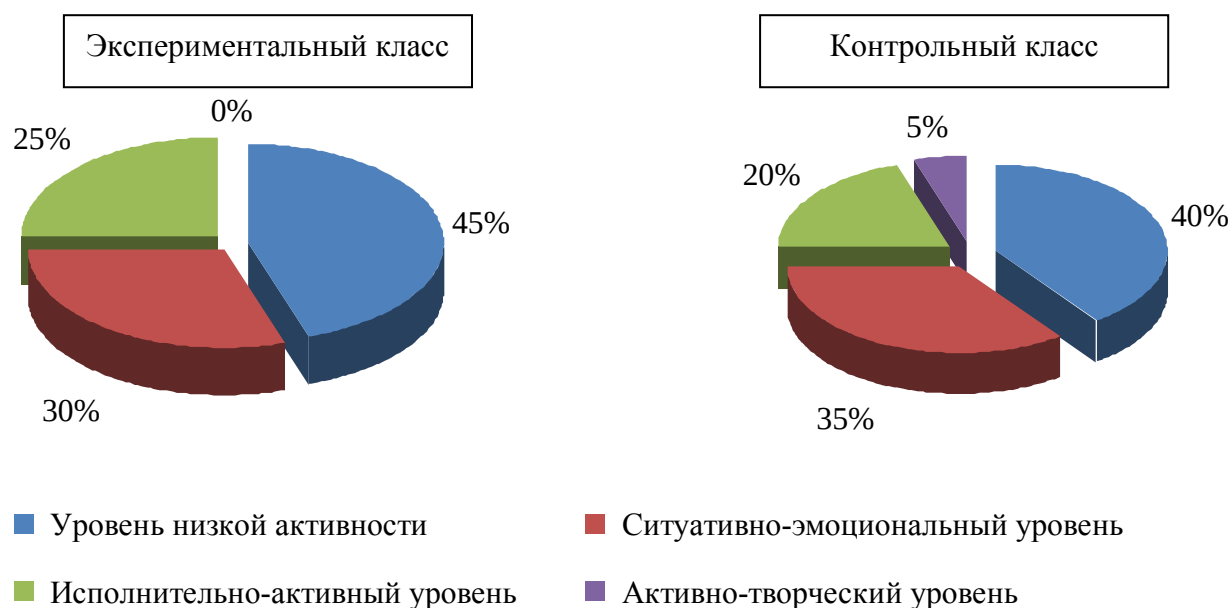


Рисунок 1. Уровень развития познавательной активности учащихся экспериментального и контрольного классов на уроках английского языка на начало эксперимента

Также в рамках бакалаврской работы мы провели анализ УМК С.И. Азаровой «Millie» и М.З. Биболетовой «Enjoy English», по которым занимаются учащиеся исследуемых классов, позволивший сделать вывод, что в них процент предполагаемой проектной деятельности невелик. Фрагментарно проектная деятельность предполагается в 3 и 4 классе в УМК М.З. Биболетовой «Enjoy English» и в 4 классе в УМК С.И. Азаровой «Millie». [1, 6]

Полученные на этапе констатирующего эксперимента данные свидетельствуют о больших резервах в развитии познавательной активности учащихся на уроках английского языка и обусловили необходимость проведения формирующего эксперимента.

2.3. Формирующий эксперимент по развитию познавательной активности младших школьников на уроках английского языка с использованием метода проектов

После констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент.

Целью формирующего эксперимента явилось использование метода проектов в развитии познавательной активности обучающихся.

Основными задачами явились:

1 Разработка уроков английского языка с применением проектных методов обучения.

2 Выявление динамики развития познавательной активности учащихся младших классов на уроках английского языка при использовании проектного метода обучения.

Учитывая особенности младшего школьного возраста, о которых говорилось ранее, на формирующем этапе мы начали работу с краткосрочных и индивидуальных проектов, при этом постепенно отрабатывая каждый этап работы над проектом.

Приведем пример, мини-проект «Hello» – самый первый и простой проект, где учащимся предлагается поприветствовать друг друга на разных языках.

В таблице 1 представлены этапы работы над проектом.

Таблица 1

Этапы работы над проектом	
<i>1 Этап – планирование в классе</i>	На данном этапе ученики выучили необходимую лексику и речевые клише: Совместно с учителем обсудили содержание проекта и способы оформления рисунком, коллажем и т.д.
<i>2 Этап – выполнение проекта</i>	Работа на данных этапах выполнялась дома. Мы учли, что в начальной школе учащимся сложно сразу

3 Этап – оформление работы	справиться с проектной работой самостоятельно, часть задания выполнения и оформления проекта им могут помочь сделать родители, поэтому для них мы разработали специальные памятки, в которых прописали некоторые правила работы над проектом (например, что большую часть работы должен выполнять сам ученик).
4 Этап – презентация проекта	Проходил этап в классе, в ходе него дети демонстрировали полученные проекты и объясняли использование того или иного речевого клише в зависимости от показанной ситуации. Результат работы показан на рисунке 2.



Рисунок 2. Проект «Hello».

Мы сразу ознакомили детей с требованиями и критериями оценки по каждому этапу, предложив им готовые таблички, в которые, в результате

дальнейшей работы над проектами, можно будет вносить изменения. По этой таблице учащийся может проконтролировать и оценить свой проект и оценить проекты своих одноклассников, попробовав себя в качестве эксперта.

Таблица 2

Критерии оценки работы над проектом

№	Критерии оценки	Баллы самооценк.	Баллы экспертов
1	Критерии оценки оформления проекта - 4 балла ✓ Название проекта ✓ Автор ✓ Художественное оформление ✓ Аккуратность		
2	Критерии оценки содержания проекта 4 балла ✓ Соответствие теме проекта ✓ Логичное изложение материала ✓ Наличие дополнительных сведений ✓ Указание информационных источников		
3	Критерии оценки представления проекта - 4 балла ✓ Фонетическая правильность речи ✓ Грамматическая правильность речи ✓ Лексическая правильность речи ✓ Степень владения материалом		
4	Итого: 10-12 баллов – “5” 7-9 баллов – “4” 4-6 баллов – “3”		
4	Итоговая отметка		

После презентации проекта или защиты проекта, важно не забыть еще один этап – рефлексивный, на котором анализируется не только сам проект, но и деятельность учащихся. По итогам проведения проекта мы предлагали учащимся следующие вопросы, которые помогали им оценить процесс и результаты проектной деятельности:

1. Что мы сделали? (Вопрос помогал ученикам вспомнить ход всего проекта от начала до конца.)
2. Как мы это сделали? (Учащиеся анализировали задачи, методы их решения, трудности, неудачи, интересные находки и спонтанные идеи.)

3. Зачем мы это делали? (Вопрос побуждал учеников оценить цели проекта, пользу и значимость проекта в целом.)

4. Чему мы научились? (Учащиеся оценивали компетентность и неуверенность отдельных учеников, делились своими мыслями и эмоциями, оценивали помощь и поддержку группы.)

При проведении последующих проектов список вопросов мы расширили, проводя сначала рефлексию на русском языке, затем постепенно вводя слова и конструкции на иностранном (например, What have we done? How we did it? Why do we do it? What have we learned?).

В ходе нашей экспериментальной работы мы разработали и апробировали проекты: «My Pet» – мини-рассказ о питомце с использованием дополнительных информационных источников; «My Friend» – описание друга и его умений, с использованием изученной лексики и конструкций (выполнялся в группах); «About My family» – рассказ о своей семье с использованием компьютерных технологий (презентации или слайд-шоу фотографий), результат показан на рисунках 3, 4, 5.



Рисунок 3. Проект «My Pet»



Рисунок 4. Проект «My Friend»



Рисунок 5. «About My famaly»

Таким образом, каждый следующий проект становился все сложнее и сложнее, вводились новые элементы и отрабатывались новые этапы.

После завершения формирующего этапа эксперимента, возникла необходимость подвести итоги, что обусловило переход к следующей стадии опытно-экспериментальной работы – контрольному этапу. Целью данного этапа стало выявление эффективности использования метода проектов в образовательном процессе. На основании цели нами были выдвинуты следующие задачи:

1. Охарактеризовать изменения в уровнях развития познавательной активности у учащихся на уроках английского языка;
2. Выявить особенности воздействия метода проектов на основе сравнения с констатирующим этапом.

Для решения поставленных задач применялись методы аналогичные тем, которые были задействованы на констатирующем этапе: педагогическое наблюдение, опросник исследования познавательной активности и тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, интерпретация А.Д. Андреевой), который был адаптирован под младших школьников; карта для диагностики познавательной активности подростков Л.Ф. Тихомировой.

Контрольный этап показал у учащихся экспериментального класса положительную динамику развития познавательной активности как в количественных, так и в качественных показателях.

Уровень низкой активности учащихся снизился на 25%; ситуативно-эмоциональный уровень – на 10 % учащихся; исполнительно-активный уровень увеличился на 20% учащихся; активно-творческий уровень (уровень познавательной самостоятельности) был выявлен у 15% учащихся.

В контрольном классе изменения незначительны.

Наглядно это показано на рисунках 6, 7.

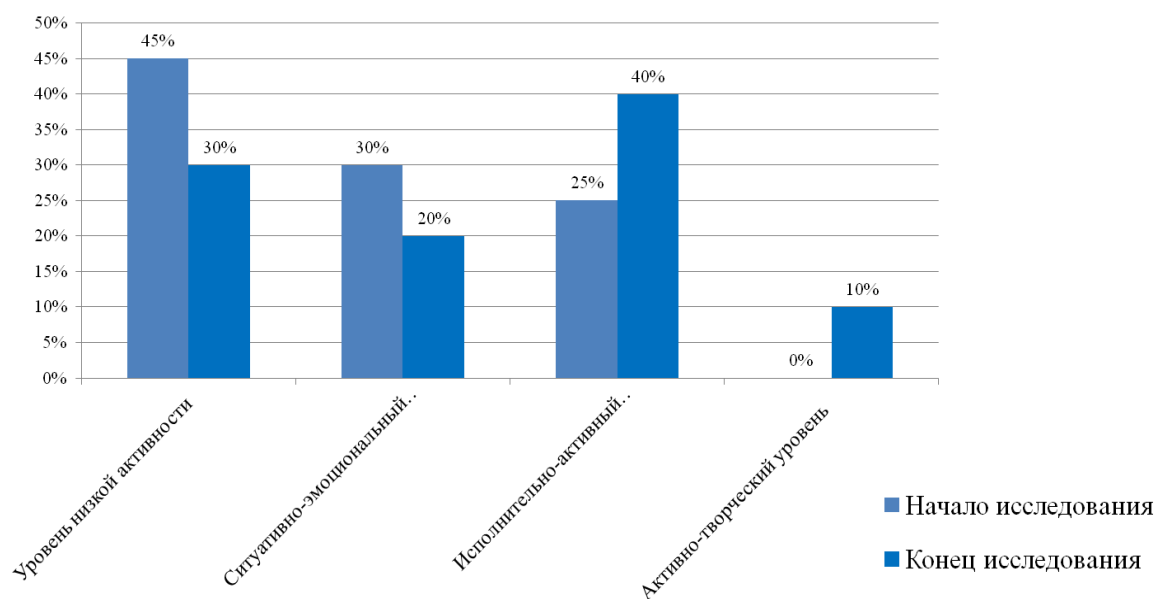


Рисунок 6. Сравнительная диаграмма уровня развития познавательной активности учащихся экспериментального класса на уроках английского языка на начало и конец эксперимента.

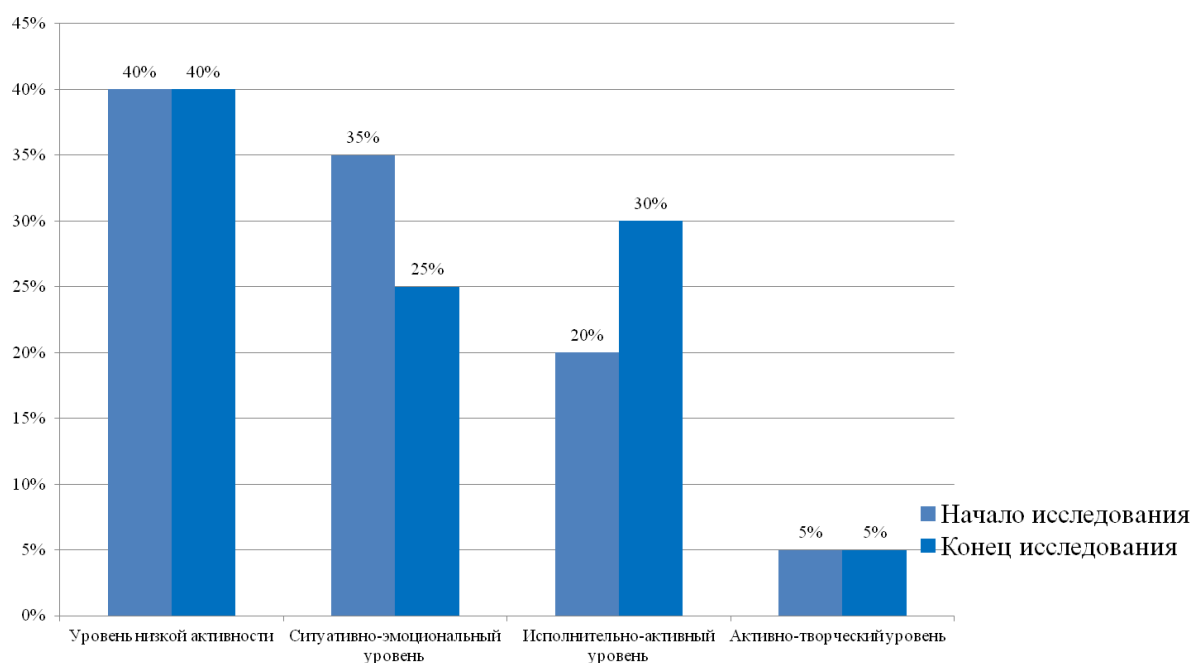


Рисунок 7. Сравнительная диаграмма уровня развития познавательной активности учащихся контрольного класса на уроках английского языка на начало и конец эксперимента.

По сравнению с констатирующим этапом в экспериментальном классе произошли видимые качественные изменения: учащиеся стремились прийти на урок, не хотели уходить, активно интересовались, будут ли еще проводиться занятия подобного рода.

Было выработано положительное отношение к деятельности на уроках иностранного языка, так и во внеурочное время. Дети при выполнении заданий были более увлечены, демонстрировали настойчивость при достижении цели, легче преодолевали трудности, быстрее и качественнее выполняли задание.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что осуществленная экспериментально-исследовательская работа дала положительные результаты и способствовала развитию познавательной активности учащихся всех групп экспериментального класса.

Заключение

В ходе теоретического исследования был осуществлен анализ содержания и структуры понятия «познавательная активность».

В рамках нашего исследования, с опорой на Д.Б. Богоявленскую и др. авторов, мы определяем познавательную активность как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности учащихся во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер.

Развитие познавательной активности, согласно Н.Ф. Талызиной и др., представляет собой процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивного изменения уровня познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности. [25, с.70]

Структура познавательной активности, согласно М.А. Данилову, представлена следующими компонентами: эмоциональным, волевым, мотивационным и содержательно-операционным.

Критериями эмоционального компонента выступают внешнее выражение эмоций (радость – горе, увлечение – безучастность и т.д.); волевого – стремление, настойчивость, устойчивость (преодоление трудностей); мотивационного – отношение к заданию и к результату деятельности; содержательно-операционного – оптимальность деятельности (скорость и качество выполнения заданий).

Возможность применения проектной деятельности в младшем школьном возрасте с целью развития познавательной активности учащихся рассматривали Гужвинская Е.Р., Рачёва С.С., Палугина О.А. и др. [цит. по 28, с.118]. В их работах выделены особенности организации проектной деятель-

ности и методические компоненты. Данные исследователи считают, что использование проектного метода в начальной школе при развитии познавательной активности способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, приучает их к самостоятельности и способствует подготовке детей к обучению в среднем звене, где метод проектов является одним из ведущих при организации обучения на уроках иностранного языка.

Теоретическое изучение проблемы определило необходимость проведения анализа данного вопроса в реальном учебном процессе.

Для исследования были выбраны два 2-х класса (контрольный и экспериментальный).

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление исходного уровня развития познавательной активности учащихся на уроках английского языка.

Констатирующий этап показал, что основная масса учащихся контрольного и экспериментального класса находится на низком и ситуативно-эмоциональном уровне развития познавательной активности, что обусловило проведение формирующего эксперимента.

Целью формирующего эксперимента явилось использование метода проектов в образовательном процессе.

Поэтому в рамках нашей экспериментальной работы мы разработали и апробировали несколько проектов в начальной школе, чтобы выявить их влияния на динамику развития познавательной активности детей.

По итогам экспериментальной работы был проведен контрольный этап, который показал у учащихся экспериментального класса положительную динамику развития познавательной активности, как в количественных, так и в качественных показателях, что подтвердило выдвинутую в начале исследования гипотезу.

Используя в своей работе проектную методику, мы пришли к выводу, что при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения этот метод очень эф-

фективен. Особенно привлекательным для меня является тот факт, что проектное обучение активно влияет на мотивационную сферу обучаемого. Очень важно также и то, что в работе над проектом дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопомощь, желание и умение сопереживать; формируются творческие способности и активность учащихся, т.е. идет неразрывный процесс обучения и воспитания.

Развитие познавательной активности учащихся – одна из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики.

Педагогическая наука и школьная практика накопили немалый опыт применения методов и организационных форм, стимулирующих познавательные силы учащихся. Интерес к этой стороне обучения усилился в последние годы. В активизации процесса обучения кроются возможности преодоления обострившихся противоречий между требованиями общества к начальному образованию и массовым опытом преподавания, между педагогической теорией и школьной практикой.

Поэтому необходимо развивать познавательный интерес, активность младшего школьника в различных видах его деятельности, так как процесс познания у младших школьников не всегда целенаправлен, в основном неустойчив, эпизодичен.

Список литературы

1. Азарова С.И. и др. УМК «Millie-4». Обнинск: Титул, 2014. 128 с.
2. Азимов Э.Г. Материалы Интернета на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2011. №1. С.13-16.
3. Бабанский Ю.К. Активность и самостоятельность учащихся в обучении. Избр. педагог. труды / Сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 2014. 560 с.
4. Бабанского Ю.К. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 2015. 216 с.
5. Баранова С.П, Сластенина В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и методика нач. классов. М.: Просвещение, 2016. 336 с.
6. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. УМК «Enjoy English 3». Обнинск: Титул, 2016. 144 с.
7. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М.: Просвещение, 2012. 340 с.
8. Гальскова Н.Д. Современные технологии обучения иностранного языка. М: Арти-Глосса, 2012. 200 с.
9. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун – тов и фак. ин. яз высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2016. 345 с.
10. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 2012. 269 с.
11. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе // Педагогика. №5. 2014. С.110-115.
12. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 2010. 415 с.
13. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 2014. 112 с.

14. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. С.П.: Союз, 2011. 79 с.
15. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.:, 2016. 213 с.
16. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. 2014. №6. С.25-30.
17. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. //Иностранные языки в школе. № 2. 2011. С.41-47.
18. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.: Педагогическое общество России, 2012. 640 с.
19. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 2011. 354 с.
20. Подласый И.П. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов. М.: Владос, 2013. 576 с.
21. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 2016. 94 с.
22. Садыкова О.И. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности студентов технического вуза. Тула: Тула, 2013. 194 с.
23. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Академия, 2012. 368 с.
24. Смолкин А.М. Активные методы обучения. М: Просвещение, 2011. 214 с.
25. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Просвещение, 2013. 93 с.
26. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 2012. 815 с.
27. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., Педагогика, 2013. 208 с.
28. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М: Просвещение, 2012. 301 с.

29. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 2011. 208 с.

**Опросник исследования познавательной активности и тревожности у
старших подростков и юношей (Ч.Д. Спилбергер, интерпретация А.Д.
Андреевой)**

Опросник позволяет выявить уровень познавательной активности, тревожность и гнев как наличное состояние и как свойство личности. Методика является модификацией опросника Ч.Д.Спилбергера (STPI – State Trait Personal Inventory) адаптированной А.Д.Андреевой в 1988 году.

Под познавательной активностью здесь понимается присущая человеку любознательность (в отличие от любопытства на уровне восприятия), непосредственный интерес к окружающему миру, активизирующие познавательную деятельность субъекта.

Гнев и тревога – базальные эмоции, зависящие от иерархически организованных структур мозга, они усиливают действие эмоциогенных стимулов, и это усиление внешне проявляется в виде затрудненного приспособления субъекта к жизненно значимым ситуациям. Поскольку эмоция гнева практически не имеет реального выхода в условиях школьного обучения, А.Д.Андреева рассматривает последнюю шкалу более широко как направленную на выявление отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с учебной деятельностью школьников.

Описание теста

Опросник делится на две части: в одну объединены шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний, характеризующие личностные свойства субъекта, а в другую – эти же шкалы, но в отношении состояния человека в конкретный момент. В соответствии с задачей диагностики эмоционального отношения к учению была модифицирована направленность входящих в методику высказываний и инструкции испытуемому таким образом, чтобы вторая часть опросника отражала состояние учащихся на уроке, в ходе учебной работы в классе. Такое по-

строение методики позволяет сопоставить уровень изучаемых эмоциональных состояний в условиях учебной деятельности с фоновым и определить, каким образом процесс учения влияет на особенности эмоциональных переживаний школьника. Кроме того, вторая часть опросника может быть использована и для изучения эмоционального отношения учащихся к тому или иному учебному предмету; в этом случае текст инструкции конкретизируется применительно к данному предмету.

Опросник наиболее целесообразно использовать в ходе индивидуальной работы с ребенком, испытывающим трудности в освоении определенного учебного материала.

Таким образом, шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоций входят в обе части опросника, причем каждая шкала состоит из 10 пунктов, расположенных в определенном порядке.

Инструкция к тесту

К 1-й части. Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, как ты обычно себя чувствуешь, каково твое обычное состояние. Что означает каждая цифра, написано вверху страницы.

Ко 2-й части. А теперь постарайся оценить, как ты себя чувствуешь на уроках в школе.

Кроме того, дополнительно к каждой части опросника авторы ввели по десять «свободных» пунктов, попросив учащихся заполнить их ответами на вопросы: «Какие еще чувства ты обычно испытываешь?» (после 1-й части методики) и «Какие еще чувства ты испытываешь на уроке?» (после 2-й части). При апробации методики предполагалось, что, ответив на эти вопросы, школьники оценят и степень проявления этих чувств в баллах, подобно тому, как это делалось с основной частью опросника. Однако большинство учащихся отнеслось к данному заданию как к возможности свободно высказаться о наиболее значимых для себя переживаниях, и необходимость в балльной оценке их отпала. Здесь следует отметить, что более содержательные ответы

обычно даются на второй дополнительный вопрос – о чувствах, переживаемых на уроке, – и именно они предоставляют наиболее интересный материал для анализа. В то же время учащиеся нередко затрудняются при ответе на первый вопрос и зачастую просто опускают его. Тем не менее авторы считают целесообразным включение этого вопроса в методику для получения более объективной картины. В целом дополнительные пункты опросника позволяют получить данные, оказывающие существенную помощь при интерпретации основных результатов.

Часть I

Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1	2	3	4

1. Я уравновешенный человек
2. Мне хочется изучать то, что меня окружает
3. Я несдержан
4. Я доволен собой
5. Я испытываю любопытство
6. Я вспыльчив
7. Я нервничаю и беспокоюсь
8. Мне интересно
9. Я горячий человек
10. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие
11. Я любознателен
12. Я сержусь, когда из-за чужих ошибок мне приходится действовать медленнее
13. Я неудачник
14. Я энергичен
15. Меня раздражает, когда меня не хвалят за хорошую работу
16. Мне становится не по себе, когда я думаю о своих делах и заботах
17. Я чувствую себя исследователем

18. Я легко выхожу из себя
19. Я спокоен, хладнокровен и собран
20. Я легко возбуждаюсь
21. Когда я взбешен, я могу сказать все что угодно
22. Мне не хватает уверенности в себе
23. Меня ничто не интересует

Часть II

Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1	2	3	4

1. Я спокоен
2. Мне хочется узнать, что мы проходим на уроке
3. Я разъярен
4. Я напряжен
5. Я испытываю любопытство
6. Мне хочется стукнуть кулаком по столу
7. Я чувствую себя совершенно свободно
8. Я заинтересован
9. Я рассержен
10. Меня волнуют возможные неудачи
11. Мне хочется знать, понять, докопаться до сути
12. Мне хочется на кого-нибудь накричать
13. Я нервничаю
14. Я чувствую себя исследователем
15. Мне хочется что-нибудь сломать
16. Я взвинчен
17. Я возбужден
18. Я взбешен
19. Я раскован
20. Я чувствую, что у меня хорошо работает голова

- 21. Я раздражен
- 22. Я озабочен

Ключ к тесту

- Тревожность: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28.
- Познавательная активность: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29.
- Негативные эмоциональные переживания: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30.

При ответе испытуемые пользуются четырехбалльной шкалой оценок: «Почти никогда» (1 балл), «Иногда» (2 балла), «Часто» (3 балла), «Почти всегда» (4 балла).

Обработка и интерпретация результатов теста

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка «4» отражает высокий уровень тревожности, познавательной активности или негативных эмоциональных переживаний (например, «Я сержусь»). Другие (например, «Я спокоен», «Мне скучно») сформулированы таким образом, что высокая оценка выражает отсутствие тревожности или познавательной активности; в шкалах негативных эмоциональных переживаний подобных пунктов нет. Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они отмечены на бланке. Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке:

- на бланке отмечено 1, 2, 3, 4.
- вес для подсчета: 4, 3, 2, 1.

Таковыми пунктами являются:

Часть I

- По шкале тревожности: 1, 4, 19.

- По шкале познавательной активности: 23, 29.

Часть II

- По шкале тревожности: 1, 7, 19, 25.
- По шкале познавательной активности: 23, 29.

Для получения балла какого-либо состояния или свойства подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам соответствующей шкалы. Минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов. Если пропущен 1 пункт из 10, можно подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; балл будет выражаться следующим за этим результатом средним числом. При пропуске двух и более баллов надежность и валидность шкалы будет считаться относительной.

Таким образом, для каждого индивида получают данные об общем уровне основных эмоциональных процессов – тревожности, познавательной активности и негативных эмоциональных переживаний – и характере их проявления в ходе учебной деятельности. На основании индивидуальных данных можно подсчитать средние значения тревожности, познавательной активности и негативных эмоций для определенной группы учащихся (например, класса, половозрастной группы), а также показатель разброса данных – среднее квадратическое отклонение результатов группы. Это позволяет определить показатели уровней познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний в обычном состоянии и на уроке в различных возрастных группах. Данные для 2-4 классов приведены в таблице:

Уровень эмоции	Класс	Тревожность		Познавательная активность		Негативные эмоцио- нальные переживания	
		<i>обычно</i>	<i>на уроке</i>	<i>обычно</i>	<i>на уроке</i>	<i>обычно</i>	<i>на уроке</i>
Низкий	2-й	10-17	10-18	10-21	10-20	10-14	10
	3-й	10-16	10-18	10-22	10-20	10-16	10-11
	4-й	10-17	10-17	10-23	10-17	10-16	10-11
Средний	2-й	18-23	19-24	22-29	21-27	15-22	11-17

	3-й	17-24	19-25	23-28	21-28	17-25	12-19
	4-й	18-24	18-26	24-30	18-28	17-27	12-21
	2-й	24-40	25-40	30-40	28-40	23-40	18-40
Высокий	3-й	25-40	26-40	29-40	29-40	26-40	20-40
	4-й	25-40	27-40	31-40	29-40	28-40	22-40

По каждой шкале во всех возрастных группах обнаруживается значительный разброс индивидуальных данных, что свидетельствует о высокой чувствительности описываемой методики к индивидуальным различиям, об ее пригодности для изучения эмоциональных компонентов учебной деятельности отдельного ученика в ходе работы школьного психолога.

Приложение Б

Карта для диагностики познавательной активности школьника (Л.Ф. Тихомировой)

Как долго ученик подолгу (2 – 2,5 часа в день) занимается умственной деятельностью (кроме уроков в школе)?

- а) часто
- б) иногда
- в) очень редко

2. Как ведет себя ученик, когда задан вопрос на сообразительность?

- а) предпочитается помучиться, но сам находит ответ
- б) когда как
- в) предпочитает получить готовый ответ от других

3. Много ли читает ученик дополнительной литературы?

- а) постоянно много
- б) мало читает
- в) не читает совсем

4. Насколько эмоционально относится к интеллектуальной деятельности?

- а) очень эмоционально
- б) средний уровень выраженности эмоций
- в) эмоции ярко не выражены

5. Часто ли ученик задает вопросы?

- а) часто
- б) иногда
- в) не задает совсем

Беседуя с учеником, наблюдая за его поведением на уроках, беседуя с родителями, можно заполнить данную карту. Подсчитав средний балл, мы

получим индекс познавательной активности ученика, или индекс мотивации познавательной деятельности (I).

I от 3,5 до 5 – высокий уровень познавательной активности

I от 2,5 до 3,5 – средний уровень познавательной активности

I меньше 2,5 – низкий уровень познавательной активности