Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Сизинцева Екатерина Петровна

Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация, на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научные руководители **Игорь Давыдович Лельчицкий**

Доктор педагогических наук, профессор

Семен Григорьевич Вершловский

Доктор педагогических наук, профессор

Тверь - 2016

ВВЕДЕНИЕ……..……...**3**

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……..…….**15**

1.1 Индивидуальный прогресс обучающихся как научно-педагогическая проблема……..…….**15**

1.2 Педагогический потенциал проектной деятельности в обеспечении индивидуального прогресса обучающихся……..…….**33**

1.3 Модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности…….…….**51**

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ…….…….…**71**

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……..…**73**

2.1 Анализ отношения педагогов к проблеме индивидуального прогресса обучающихся ……..…….…...**73**

2.2 Реализация модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности……...…….…**79**

2.3 Интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы……...…….**101**

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ…….....…..**125**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...……..**127**

ЛИТЕРАТУРА……**129**

ПРИЛОЖЕНИЯ…….……**149**

Введение

Стратегической целью современного общего образования является формирование у каждого выпускника общеобразовательной школы целостной системы универсальных знаний, учебных действий, *умений* самостоятельной деятельности, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, способности к успешной социализации. Эта цель закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, в котором рельефно выделено положение о принципиальной необходимости построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся. В связи с этим, актуализируется проблема моделирования и осуществления педагогических условий, обеспечивающих индивидуальный прогресс обучающихся, что представляется существенным показателем развития образования в контексте социокультурных вызовов переживаемого настоящего и прогнозируемого ближайшего будущего.

В проблемное поле основных понятий, которыми оперирует образовательная практика, педагогическая категория *индивидуальный прогресс ученика* была введена сравнительно недавно [Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин, А.М. Аронов и др.]. По мнению Б.Д. Эльконина, «динамика развития школьника важнее абсолютных показателей обучения, выражаемых пятибалльной системой оценивания» [96, с.47]. Опираясь на положения компетентностного подхода, индивидуальным прогрессом авторский коллектив ученых [Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин, А.М. Аронов и др.] определяет «комплексную положительную динамику личностных ресурсов, включающую линейные и уровневые приращения способностей мышления и понимания». В этом случае измеряются динамические, а не только констатирующие характеристики образовательных достижений, что позволяет проектировать и прогнозировать образовательный процесс. Появились исследования, в которых предложены способы воздействия

на индивидуальный прогресс с помощью специальным образом подготовленных учебных заданий, а также способы его измерения с помощью тестирования (Ковалева Г.С., Красновский Г.А., Краснянская К.А.,Логинова А.Б., Татур А.О., Чернявская А.Г., Гречин Б.С., Шишов С.Е.., Кальней В.А. и др.).

Ценностно-целевые установки современного образования детерминируют новую парадигму процесса и результатов обучения, в контексте которой формирование способностей и компетенций обучающегося обретают приоритетное значение. Это, в свою очередь, детерминирует трансформацию позиции учителя, смещение вектора в моделируемом им педагогическом взаимодействии с предписывающее-исполнительской доминанты на сопровождающую, фокусированную на осуществление каждым обучающимся индивидуальной траектории развития.

В педагогической теории происходит достаточно активный поиск, связанный с уточнением и дополнением категории «педагогическое сопровождение», близких, но не тождественных ей таких дефиниций как «педагогическое содействие» и «педагогическая поддержка», обретающих в образовательной практике статус востребованных педагогических феноменов (Э.М. Александровская, И.А. Баева, В.П. Бедерханова, М.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, Н.Б. Крылова, И.А. Липский, Н.Н. Михайлова, А.Я. Найн, Р.В. Овчарова, С.Д. Поляков, Г.Н. Сериков, А.П. Тряпицына, С.М. Юсфин и др.). Следовательно, в современном образовании несомненна значимость индивидуального прогресса обучающегося, а вопросы его педагогического сопровождения, реализуемого в различных формах учебной деятельности, актуализируются и становятся приоритетными для педагогической теории и практики [27, с.37].

В этом контексте принципиальная роль принадлежит проектной деятельности, релевантной системно-деятельностному подходу, заявленному в качестве методологической основы ФГОС основного общего образования. Проблема проектной деятельности в пространстве школьного образования

посвящены исследования Л.А. Байдуровой Л.А., С.И. Горлицкой, А.М. Моисеева, О.М. Моисеевой, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, Т.Е. Сахаровой, Д.А. Слинкина, Т.В. Шапошниковой и др. Многими учеными был рассмотрен и изучен педагогический потенциал проектной деятельности учащихся, который они видят: в развитии их познавательных интересов (О.А. Гребенникова), социальной инициативности (С.Г. Лесникова), творческих способностей и активности (Н.Е. Сауренко, М.Л. Сердюк, Т.В. Шевцова), в становлении их ответственности (Н.В. Матяш), духовно-нравственной позиции (А.В. Ходырева), в формировании их информационной культуры (И.Н. Бухтиярова). Исследовались педагогические условия вовлечения школьников в выполнение творческих проектов для всех возрастных групп: младших школьников (Т.Е. Бацаева, О.Ю. Елькина, Н.Н. Новикова и др.), младших подростков (В.Б. Буланова, Л.М. Иляева, М.П. Пастарнак, Е.В. Рогалева и др.), старших подростков (С.Б. Гнездина, Л.П. Петухова и др), старшеклассников (А.Н.Бобровская, О.А. Гребенникова, С.М. Шустов и др.). Однако исследованию проектной деятельности обучающихся в качестве условия их индивидуального прогресса при его соответствующем целенаправленном педагогическом сопровождении в образовательном пространстве современной школы не уделено достаточного внимания.

Таким образом, **актуальность** исследования определяется наличием **противоречий** между:

– социальной востребованностью такого уровня индивидуального прогресса ученика, который позволяет достичь качеств, описанных в модели выпускника общеобразовательной школы, обозначенной документами ФГОС, с одной стороны, и недостаточной разработанностью данной проблемы применительно к уровням общего и среднего образования, с другой;

– личностной значимостью индивидуального прогресса для каждого обучающегося и реальным отношением выпускников к данной проблеме;

– потребностью педагогов в овладении способами педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся посредством проектной деятельности и отсутствием в их опыте соответствующих умений;
– потенциалом проектной деятельности в плане индивидуального прогресса обучающихся и состоянием разработанности механизмов такого целенаправленного влияния в педагогической теории и практике.

Установленные противоречия и необходимость в их разрешении позволили сформулировать **проблему** исследования, которая в *теоретическом плане* заключается в научном обосновании, а, в *практическом* – в определении и экспериментальном подтверждении содержания, способов и средств педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

Актуальность, социальная значимость рассматриваемой проблемы, состояние ее разработанности в педагогической теории и практике, определили **тему** исследования: «**Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности**».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в процессе их проектной деятельности.

Объект исследования – педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся в средней общеобразовательной школе.

Предмет исследования – содержание и способы осуществления педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся посредством проектной деятельности.

Гипотеза исследования – педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности будет результативным, если:

- реализованы следующие педагогические принципы: учета текущего состояния *индивидуального прогресса* ученика; прогноза и алгоритма пошаговых действий обучающихся; профилактики рисков межличностных конфликтов, гибкое и быстрое реагирование на конфликтную ситуацию;

взаимодействия учителя с учеником по контролю и учету результатов деятельности;

- разработана модель *педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся,* которая предполагает организацию и структурирование проектной деятельности, осуществляемой совместно педагогом и учеником в виде целостной педагогической системы, а также разработаны варианты ее реализации на практике;
- определены *критерии* эффективности педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности в соответствии с динамикой обобщенных характеристик деятельности учащегося (осведомленности, осознанности, активности, системности) в предметной, метапредметной, личностной сферах;
- отобраны типы, содержание и технологии выполнения проектов в соответствии с реальным и прогнозируемым уровнем индивидуального прогресса ученика.

Задачи исследования:

– рассмотреть индивидуальный прогресс обучающихся как научно-педагогическую проблему;

– охарактеризовать педагогический потенциал проектной деятельности;

– разработать *модель* педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности;

– осуществить опытно-экспериментальную работу по реализации разработанной модели на практике и оценить эффективность различных вариантов ее реализации;

– определить критерии и показатели эффективности педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

Методологической основой исследования являются положения:

– *компетентностного* подхода к образованию (В.И. Байденко, В.А.Болотов, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), в рамках которого осуществлен анализ индивидуального прогресса ученика;

– *системного* подхода (А.Н.Аверьянов, П.А. Юцявичене, Н.М. Яковлева и др.), позволившего разработать модель педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся, направленного на их индивидуальный прогресс.

Теоретическую основу исследования составили:

– основные положения теории содержания образования (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, А.М. Сохор и др.);

– концепции проектного обучения (Е.С. Полат, И.Д. Чечель, И.Я. Лернер и др.);

– педагогические идеи и положения, раскрывающие проблему индивидуального прогресса учащегося (Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин и др.);

– исследования, посвященные проблемам личностно-ориентированной педагогики (Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, Д.А. Слинкин, И.Ю. Соловьева, Л.Б. Хэгай и др.);

- концепции педагогического моделирования результатов образования (С.Г. Вершловский, И.Д. Лельчицкий, Г.Б. Корнетов, И.А. Зимняя, В. А. Болотов, С. Л. Фоменко и др);

– психологические основы теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Э. Стоунс и др.);

– концепции педагогического содействия и сопровождения (Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, И.А. Липский, Н.Н. Михайлова, А.Я. Найн, Г.Н. Сериков, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин и др.).

Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, анкетирование, опрос, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось в течение 2008-2014 гг. на базе ГБОУ Школа с углубленным изучением английского языка №1374 (г. Москва)**.** Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 231 человек: 196 обучающихся 6 и 9 классов и 35 учителей.

Этапы исследования:

На первом этапе (2008-2010 г. г.) *аналитико-теоретическом* – осуществлен анализ состояния изученности проблемы, обоснована стратегия исследования, определены его объект, предмет, цель и основные задачи, сформулирована гипотеза, а также разработана модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

На втором этапе (2010-2012 г. г.) *поисково-экспериментальном* – осуществлена апробация модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности, проведены констатирующий и формирующий эксперименты. Основными методами исследования стали теоретическое моделирование, анкетирование анализ экспериментальных данных с помощью аппарата математической статистики.

На третьем этапе (2012-2014 г. г.) *обобщающем* – проведен повторный эксперимент с целью подтверждения гипотезы. Сделаны выводы, обобщены и соотнесены с теоретическими положениями полученные результаты.

Научная новизна исследования:

– уточнено и дополнено понятие *индивидуальный прогресс обучающихся с позиции его достижения в проектной деятельности*;

– выявлен педагогический потенциал проектной деятельности в аспекте достижения обучающимся *индивидуального прогресса;*

– разработана *модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности*, состоящая из четырех блоков – целевого, теоретико-методологического, организационно-деятельностного и результативно-диагностического, которая предполагает структурирование проектной деятельности, осуществляемой совместно педагогом и учеником в виде целостной педагогической системы, а также обоснованы варианты ее реализации на практике;

– разработаны критерии оценки уровней индивидуального прогресса учащихся (констатирующего, нормативно допустимого, нормативного, сверхнормативного),

принадлежность к которым определяется в соответствии с набором введенных показателей для каждой характеристики (осведомленности, осознанности, активности, системности).

Теоретическая значимость исследования:

– дополнена теория общего образования концептуальными основами организации педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности;

– дополнена теория проектного обучения в школе, которое рассматривается как интегрирующий фактор индивидуального прогресса учащихся;

– расширены и систематизированы положения об индивидуальном прогрессе учащихся на разных этапах школьного обучения (6-й и 9-й классы), что выражается в предметных, метапредметных и личностных результатах;

– выделены основные *условия* педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности:

- опора на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося (осведомленности, осознанности, активности, системности) в предметной, метапредметной, личностной сферах;
- выбор проектов и технологий их выполнения в соответствии с реальным и прогнозируемым уровнем индивидуального прогресса учащихся;
- включение в проектную деятельность механизмов взаимопомощи учеников, неформального поощрения и мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации педагогического инструментария, который помогает соотнести методы проектного обучения с состоянием индивидуального прогресса учащихся. Результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике для определения уровня индивидуального прогресса школьников. Полученные данные обогащают образовательную практику школы в целом и могут стать основой для дальнейших разработок технологий педагогического сопровождения и поддержки индивидуального прогресса учащихся.

Достоверность теоретических выводов и полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов обосновывается адекватностью избранных методологических основ и методов исследования поставленным целям и задачам, репрезентативностью экспериментальных данных, соблюдением требований к проведению эксперимента, использованием апробированных в педагогике методов математической статистики, подтверждением гипотезы исследования.

Личный вклад соискателя заключается в разработке теоретического аппарата исследования, создании и проверке эффективности модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности, как целостной педагогической системы, определение критериев индивидуального прогресса учащихся на разных этапах школьного обучения, что выражается в предметных, метапредметных и личностных результатах и сформированности у выпускников школы ценностной системы навыков самостоятельной деятельности с целью успешной социализации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Индивидуальный прогресс учащегося рассматривается как совокупность его личностных качеств, которые проявляются в положительной динамике обобщенных характеристик (осведомленности, осознанности, активности, системности) в предметной, метапредметной, личностной сферах.

2. Педагогический потенциал проектной деятельности как способа осуществления педагогического сопровождения состоит в том, что концептуальный замысел и процесс реализации проектной деятельности, направленной на индивидуальный прогресс обучающегося, предопределяют уникальный способ взаимодействия учителя и ученика, для которого характерны стимулирующая педагогом взаимопомощь обучающихся, неформальное поощрение обучающегося, осуществляемый совместно педагогом и обучающимся мониторинг достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

3. Методологические основания педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности определены с позиций подходов:

– *компетентностного*, т.к. он направлен на разрешение противоречий между требованиями школьной программы, запросами социума и личностными потребностями в результатах образования и способствует формированию надпредметных умений учащегося, обусловливающих его индивидуальный прогресс;

– *системного*, т.к. позволяет комплексно изучить индивидуальный прогресс учащегося как целостную структуру с взаимосвязанными компонентами и установить характер взаимодействия между ними.

4. Модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности разработана на основе *принципов*: учета текущего состояния *индивидуального прогресса* ученика; прогноза и алгоритма пошаговых действий обучающихся; профилактики рисков межличностных конфликтов, гибкое и быстрое реагирование на конфликтную ситуацию; взаимодействия учителя с учеником по контролю и учету результатов деятельности.

Модель состоит из четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-деятельностного и результативно-диагностического. *Целью* модели является педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности. В качестве *теоретико-методологической* базы модели представлены положения компетентностного и системного подходов. *Организационно-деятельностный* блок модели состоит из компонентов: целеполагания, содержания проектов, выполнения, этапов педагогического сопровождения, что отражает его динамику и процессуальную характеристику. *Результативно-диагностический* блок модели представлен результатами в предметной, личностной и метапредметной сферах, показателями обобщенных характеристик деятельности учащегося (осведомленностью, осознанностью, активностью, системностью), уровнями

индивидуального прогресса (констатирующим; нормативно допустимым; нормативным; сверхнормативным), анализом достижений учащихся посредством проведенного мониторинга.

4. Критериями оценки уровня индивидуального прогресса учеников являются:

– в личностной сфере – осведомленность, осознанность, активность, системность, ответственное отношение к учению;

– в метапредметной сфере – умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений;

– в предметной сфере – формирование и совершенствование коммуникативной компетенции (в соответствии со школьной программой).

Апробация результатов исследования. Основные выводы и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования; кафедры «Социальная работа и педагогика» Тверского государственного университета; на научно-практических конференциях и семинарах разного уровня: IX Конференции издательства «Макмиллан» «Обучение английскому языку на современном этапе: методы, инновации, технологии», Москва, 2010; IX Летней школе издательства «Макмиллан», Москва, 2010; Московском педагогическом марафоне учебных предметов, Москва, 2010; Всероссийской научно-практической конференции «Инновационное развитие системы образования в РФ», Москва, 2011; Московском педагогическом марафоне учебных предметов, Москва, 2011; Научно-практическом мероприятии Педагогического сообщества учебного проектирования «Формирование универсальных учебных действий с использованием проектного обучения», Москва, 2011; Семинаре российской педагогической общественности «Оптимальное сочетание инноваций и традиций в практике работы современной школы», Москва, 2012; Научно-практической конференции молодых ученых «Академический научный поиск: учитель-ученик», Санкт-Петербург, 2012;

Семинаре, организованном Издательством Кембриджского Университета «Professional Teachers Development», Москва, 2012; Международном Конгрессе Инновационного образования EDUIMPORTANCE, Москва, 2012; Семинаре «Инновационные интерактивные УМК как основа реализации творческого и интеллектуального потенциала современного школьника», Москва 2013; Научно-практической конференции с международным участием в рамках IV Петербургского образовательного форума «Образование и культура в условиях глобализации: возможности сетевого партнерства», Санкт-Петербург, 2013; Семинаре «Компетентностный подход к образовательному процессу – пути повышения качества языкового образования», Москва, 2013; X Международной научно-практической конференции «Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития», Москва, 2013; Конгрессе учителей общественных дисциплин Северо-Западного федерального округа РФ, Санкт-Петербург, 2015; Фестивале методических идей «Московские методические чтения», Москва, 2015; Международной весенней конференции МИОО г.Москвы, Москва, 2015; Летнем педагогическом форуме «MACMILLAN ELT DAY», Москва, 2015; Конференции «Профессиональный стандарт педагога», Москва, 2015; Методологическом семинаре «Новые профессиональные компетенции учителя иностранного языка «английский язык», Москва, 2015; Научно-практической конференции с международным участием в рамках IV Петербургского образовательного форума «Образование и культура в условиях глобализации: возможности сетевого партнерства», Санкт-Петербург, 2015.

Структура работы.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, 32 таблиц, 6 рисунков, 8 приложений. Библиография включает 182 наименования, из них 11 – на иностранном языке.

ГЛАВА 1

Теоретические основы педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности

В данном разделе диссертации посредством теоретического анализа индивидуальный прогресс обучающегося рассмотрен в контексте его научно-педагогического осмысления, охарактеризован педагогический потенциал проектной деятельности как способа педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающегося, а также представлена разработанная модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

1.1. Индивидуальный прогресс обучающихся как научно-педагогическая проблема

Одной из центральных проблем, определившей основные направления модернизации российской системы школьного образования, является «всевозрастающее противоречие между увеличивающимся объемом знаний в обществе и возможностями каждого индивида по их усвоению» [152, с.32], что является характерной чертой развивающегося информационного общества. Другой, не менее важной проблемой, актуализирующей изменение целей и содержания школьного образования, является изменившийся социальный заказ на выпускника, которому, в отличие от предыдущей эпохи, уже недостаточно быть просто эрудированным, грамотным и начитанным, а необходимо иметь способности, позволяющие быстро адаптироваться в постоянно меняющемся мире и использовать полученные знания для саморазвития и самореализации.

В этой связи стратегической целью общего образования является формирование у каждого выпускника общеобразовательной школы целостной системы универсальных знаний, учебных действий, навыков самостоятельной

деятельности, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, способности к успешной социализации в обществе. Этой цели служат три компонента Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, которые учитывают федеративный характер устройства России, а также потребности и специфику образовательного учреждения: федеральный, национально-региональный и школьный. Федеральный компонент создает единство педагогического пространства страны, а национально-региональный и школьный обеспечивают особые потребности и интересы каждой школы и предусматривают индивидуальный характер развития учеников.

В настоящее время идет процесс перехода от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития личности учащегося, что отражается как в педагогических исследованиях, так и в государственных документах.

Если в образовательных документах предыдущих лет *модель выпускника* сводилась, в основном, к знаниевому стандарту, определяемому учебными планами и предметными программами, то в документах нового ФГОС основного общего образования *предметные, метапредметные* и *личностные* результаты даются широко и детально [162].

На первый план выдвигается задача создания условий для достижения учащимися такого уровня образованности, который соответствует их личностному потенциалу, степени овладения ключевыми компетенциями, необходимыми для жизни и дальнейшей профессиональной самореализации в поликультурной и высокотехнологичной среде, а также эффективной социализации. При этом акцент делается не на обязательном и строго декларируемом уровне подготовки выпускников и их учебных достижениях (как в предыдущих стандартах), а на ориентирах развития системы образования, способной привести к ожидаемым государством, обществом и личностью результатам образования, т.е. ***индивидуальным достижениям учеников.***

Одним из таких ориентиров является так называемая *модель выпускника*, в которой задаются вполне определенные характеристики личности учащегося, в

соответствии с которыми оцениваются индивидуальные достижения школьников. Рассмотрим основные подходы к раскрытию понятия *модель выпускника*, так как это существенно для определения ключевого понятия нашего исследования – *индивидуальный прогресс учащегося*.

Группой ученых Тверского государственного университета [84, с.41] была разработана модель личности выпускника образовательного учреждения, в соответствии с которой выпускник должен быть способен к самоопределению и самореализации. Оба эти качества взаимосвязаны и диктуются новой социально-экономической и политической средой, духовной жизнью общества. Под самореализацией ученые понимают процесс, включающий в себя следующие этапы:

- понимание человеком себя, своих потребностей;
- построение представления о «внешнем», о тех требованиях, которые предъявляет это «внешнее» (например, та или иная деятельность);
- соотношение первого («внутреннего» себя) со вторым («внешней рамкой»);
- проверка на соответствие первому второго [84, с.56]

Готовность к самореализации, по мнению ученых, предполагает, что выпускник в условиях меняющейся ситуации способен действовать, анализировать свои действия, находить причину затруднений, построить проект своих действий. Все это означает способность человека к рефлексии. Чрезвычайно значима при этом обращенность к опыту, накопленному человечеством, к национальной, мировой, духовной культуре. Именно такая – через рефлексию своей деятельности – обращенность к культуре обеспечивает интегрированность человека в системы национальной и мировой культур, что является важным требованием к выпускнику образовательного учреждения.

Таким образом, группа тверских ученых пришла к выводу, что «процесс образования должен не столько строиться по типу передачи предметного знания, предметных умений и навыков, сколько создавать условия для формирования и развития способностей ученика к самоопределению, рефлексии, мышлению». Ученые подчеркивают, что «для старшеклассника личностно значимым

становится поиск собственного «Я», выстраивание жизненных перспектив и возможностей реализации себя во внешнем мире, наличие поля выбора и умение его сделать, осознание своих сильных и слабых сторон, развитие готовности анализировать последствия своего выбора и делать выводы» [84, с. 62].

В лонгитюдном исследовании С.Г. Вершловского [39, с. 100] социально-педагогический портрет выпускника петербургской школы рассматривается на трех уровнях: функциональной грамотности, компетентности и духовности.

Компонентами функциональной грамотности являются: общая грамотность, работа с информацией, взаимодействие с людьми, компьютерная грамотность, владение иностранными языками, действия в чрезвычайных ситуациях, бытовая и правовая грамотность. По мнению ученого, функциональная грамотность в определенной мере отражает интеллектуальную, эмоциональную и социальную зрелость выпускника. Оценка выпускниками собственной компетентности определяется «областями деятельности или ролями, которые молодым людям предстоит играть в следующих сферах взрослой жизни: профессиональной, учебной, семейной, общественной, досуговой. Наряду с ними в качестве универсальных компетентностей … выступают способности к общению и самообразованию» [39, с.103].

В исследовании выявлены определенные доминанты в ценностном мире выпускников. «Такие базовые ценности, как здоровье, друзья, материальный достаток, интересная работа неизменно занимают высокие места; ряд ценностей – власть, отдых, душевное равновесие – стабильно замыкают список» [39, с.106].

В целом, данные, полученные в приведенном исследовании, свидетельствуют о недостаточном вкладе школы в формирование готовности молодых людей к взрослой жизни. «Снижение ее роли в процессе социализации проявляется в падении уровня знаний и умений, в высокой «цене» учебных достижений в условиях функционирования базисного учебного плана, в низкой познавательной активности учащихся, вызванной недостаточной ориентацией на удовлетворение запросов школьника и его семьи, в расплывчатости ценностных ориентаций и доминировании прагматических установок» » [40, с.111].

Нам представляется весьма важным такой подход к проектированию модели выпускника, и мы будем его учитывать в выстраивании системы ключевых понятий нашего исследования.

Одним из ведущих направлений в современном школьном образовании становится создание благоприятных условий для организации процесса самоопределения подростка по отношению к динамичному характеру современного общества, формирование у него собственной картины мира и представления о целях и значимости будущей жизнедеятельности. Предполагаемым результатом включения подростков в выше обозначенные процессы явится развитие необходимых качеств современного человека, которые представлены в модели выпускника. Проанализировав подходы к описанию модели выпускника и приняв за основу положения ФГОС основного общего образования, мы пришли к следующим выводам.

Достижение учеником личностных, метапредметных и предметных результатов, представленных в документах ФГОС основного общего образования [162], позволяет говорить об уровне образованности личности. Образованность – это степень овладения образованием, предлагаемым обществом индивиду. Г.Н. Сериков [136, с.102] под образованностью понимает «приобретаемое человеком в процессе образования некоторое свойство, которое выражает определенную меру овладения им какой-то частью социального опыта, а также способностей пользоваться им (усвоенным опытом) в своей жизнедеятельности» [136, с. 104]. При этом к обобщенным характеристикам образованности человека автор относит *осведомленность*, *сознательность*, *действенность*, *умелость*.

Каждый из показателей образованности – личностные, метапредметные и предметные результаты – может содержать в себе один и тот же набор характеристик, которыми могут быть описаны качества ученика. Взяв за основу подход Г.Н. Серикова, выделим такие характеристики качеств и способностей учащегося: *осведомленность*, *осознанность (сознательность и нравственность)*, *активность*, *системность*.

Понятие *осведомленность*, по Г.Н. Серикову, описывает «способность ученика проявлять усвоенную информацию (часть социального опыта) посредством воспроизведения» [136, с. 117].

Осознанность будем понимать как совокупность сознательности и нравственности, которая выражается в ценностном отношении личности к себе и окружению, в сознательном стремлении к пополнению знаний, опыта, в стремлении к собственному развитию, пониманию своего места в социуме, пониманию нравственных общечеловеческих ценностей.

Активностью опишем специфику практической деятельности личности на основе осведомленности и осознанности.

Под *системностью* будем понимать характер умений анализировать, обобщать и оценивать свой и чужой опыт, критически относиться к себе и окружению, уметь проводить сравнения, сопоставления, логично рассуждать и делать выводы, рефлексировать.

Поясним, каким образом применимы к качествам и способностям выпускника введенные нами характеристики – *осведомленность*, *осознанность*, *активность*, *системность*.

Для достижения *личностных результатов*, например, «гражданской идентичности» [163], ученик должен обладать, прежде всего, набором знаний, т.е. *осведомленностью* в сфере истории языка, человеческого наследия и т.п.; *сознательно* принимать гуманистические ценности многонационального российского общества; проявлять *активность* для самореализации в социуме с патриотических, демократических позиций; уметь адекватно оценивать, анализировать происходящие события в мире, понимать свое место и возможное участие в этих событиях на основе рефлексии, т.е. обладать *системностью* в вопросе гражданской идентичности.

То же самое можно сказать о качестве «ответственное отношение к учению, готовность к саморазвитию и самопознании» [163]. Для достижения этого качества ученик должен обладать *осведомленностью* в вопросах самообразования, профессиональной ориентации; *сознательностью* и

ценностным отношением к выбору профессии и мотивацией к познанию; *активностью* в проявлении этих качеств и способностью их реализовать; *системностью*, т.е. способностью анализировать свою деятельность, давать самооценку, рефлексировать, делать выводы и корректировать свою деятельность. Таким же образом можно описать другие характеристики *личностных результатов*.

Для достижения *метапредметных результатов*, например, «умения самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности»[163], ученику необходимо проявлять:

- *осведомленность* - в постановке целей в процессе познавательной деятельности;
- *осознанность* – в сознательном и нравственном выборе этих целей и постановке новых задач в познавательной деятельности;
- *активность* - в реализации поставленных задач;
- *системность* - в достижении целей и получении результатов на основе анализа целей, сопоставления их с достигнутыми результатами, самооценки и рефлексии процесса достижения обозначенных целей.

Достижение *предметных результатов* также описывается через характеристики: осведомленность, осознанность, активность, системность. Например, при изучении иностранного языка необходимо «формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности»[163].

Очевидно, что достижение такого результата может опираться на *осведомленность* в сфере ценностей других культур, знания образцов зарубежной литературы и т.д.; на *сознательность* и интерес к освоению этих ценностей и

образцов литературы; на *активность* в достижении иноязычной компетентности; на *системность* в достижении определенного уровня иноязычной компетентности на основе самоанализа, самооценки, рефлексии.

Следовательно, исходя из вышесказанного, под *моделью выпускника* мы будем понимать *интегративное качество ученика*, соотнесенное с требованиями и ценностями общества, которое является результатом деятельности образовательного учреждения и включает в себя определяющие уровень образованности *личностные, метапредметные и предметные результаты ученика*, описываемые с помощью обобщенных характеристик (*осведомленности*, *осознанности*, *активности*, *системности*), что является основанием для последующего движения к саморазвитию, самоопределению и самореализации учащегося.

Таким образом, вводимое нами определение учитывает в модели выпускника позиции социума (общества), образовательного учреждения, дает конкретный механизм для описания качеств личности и показывает, что эти качества являются адаптационным механизмом в социуме и основанием для дальнейшей самореализации личности.

Однако для того чтобы *модель выпускника* стала ориентиром развития учеников, целесообразно вводить промежуточные характеристики этого развития. Процесс достижения которых будет опираться на постепенное развитие значимых качеств личности и фиксацию/оценку некоторых промежуточных состояний ученика в этом развитии, которые можно трактовать как **индивидуальный прогресс учащегося**.

Педагогическая категория *индивидуальный прогресс учащегося* была введена в широкую практику сравнительно недавно. У истоков разработки новой концепции оценивания достижений ученика с помощью диагностической модели индивидуального прогресса стоял коллектив авторов: Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин, А.М. Аронов и др. [101].

С позиций компетентностного подхода ученые определяют *индивидуальный прогресс* как комплексную положительную динамику развития личностных

ресурсов, включающую линейные и уровневые приращения способностей мышления и понимания [11, с.215]. По мнению Б.Д. Эльконина, разработанная диагностическая модель индивидуального прогресса ученика «связана с показателями уровня развития мышления и понимания, а также с показателями движения базовых в общем процессе становления компетентностей, идущем через все обучение» [101].

Иначе говоря, измеряются динамические, а не только констатирующие характеристики образовательных достижений, что позволяет проектировать и прогнозировать образовательные процессы. Для того чтобы оказать влияние на индивидуальный прогресс ученика, необходимо прежде всего детально описать характеристики «прироста» учебных достижений и иных индивидуальных характеристик, ввести показатели и механизм их анализа и оценивания. Для выделения и установления количественных и качественных показателей, необходимых для наблюдения и отслеживания этих изменений, рассмотрим индивидуальный прогресс учащегося с позиций системного подхода [2, с.94].

Индивидуальный прогресс учащегося как целостная структура со взаимосвязанными и взаимозависимыми компонентами может быть представлен в виде системы со всеми присущими ей свойствами, которая подчиняется закону возникновения, существования, развития системы.

Первые два положения системного подхода [2, с.213] подразумевают рассматривать всякий педагогический процесс, явление как систему, имеющую некие структурные элементы, и одновременно как одну из составляющих другой более крупной системы.

Все характеристики, описывающие индивидуальный прогресс ученика, будут отражать качества модели выпускника, или определенный уровень социальной зрелости как планируемый результат образовательной работы школы. Иными словами, индивидуальный прогресс учащегося как подсистему можно представить как составляющую более крупной системы – модели выпускника, а значит правомочно описывать индивидуальный прогресс с позиций достижений в

личностной, метапредметной, предметной областях, в соответствии с ведущим ориентиром – моделью выпускника.

Применительно к индивидуальному прогрессу учащегося критериями достижений в личностной, предметной и метапредметной областях могут быть *осведомленность*, *осознанность*, *активность*, *системность*.

Осведомленностью в индивидуальном прогрессе будем считать проявление умений ученика воспроизводить и понимать новый по отношению к предыдущему моменту времени объем усвоенной информации. К показателям осведомленности отнесем полноту, точность, объем воспроизводимых знаний и их размерность.

Осознанность будем понимать как совокупность сознательности и нравственности, проявление которых выражается в ценностном отношении личности к себе и окружению, в сознательном стремлении к пополнению знаний, в стремлении к развитию, пониманию моральных и общечеловеческих ценностей. Показателями осознанности будем считать целенаправленность и соотнесенность между собой усвоенных знаний.

Активностью будем характеризовать практическую деятельность школьника на основе осведомленности и осознанности. Активность оценивается инициативностью и результативностью в заданный интервал времени.

Системность проявляется в умениях анализировать, обобщать и оценивать ситуацию, информацию, событие, проводить сравнения, сопоставления, логично рассуждать и делать выводы, рефлексировать. Показателями системности будем считать логичность рассуждений и принятия решений, последовательность выводов.

Индивидуальный прогресс на каждом этапе развития учащегося будет охарактеризован мерой сформированности осведомленности, осознанности, активности, системности, которые, в свою очередь, влияют на личностные, метапредметные и предметные результаты.

По нашему мнению, названные обобщенные характеристики индивидуального прогресса (ИП) ученика - осведомленность, осознанность,

активность, системность - достаточно полно могут описать приращение его личностных качеств, и, в то же время, соотносятся с понимаем ИП как «комплексной положительной динамики личностных ресурсов, включающей линейные и уровневые приращения способностей мышления и понимания» (Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин, А.М. Аронов и др.) [96, с. 116].

Иначе говоря, в нашем исследовании мы будем говорить об индивидуальном прогрессе как интегративном качестве личности ученика, отражающем положительные изменения его личностных качеств. Кроме того, в определении мы будем учитывать влияние на индивидуальный прогресс ученика специально организованной деятельности педагога, называемой *педагогическим сопровождением*, о котором речь пойдет ниже.

Таким образом, под **индивидуальным прогрессом обучающегося** будем понимать *систему его личностных качеств, которые проявляются в положительной динамике обобщенных характеристик (осведомленности, осознанности, активности, системности) в предметной, метапредметной, личностной сферах для достижения им как образовательных, так и жизненных целей.*

На основании данного определения мы можем говорить о мере сформированности названных обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося в заданный момент времени или степени их сформированности на определенном этапе обучения.

Сделаем некоторые предварительные выводы:

1. Характеристики *модели выпускника* охватывают более широкий спектр личностных качеств учащегося, чем характеристики его *индивидуального прогресса* в конкретный момент времени, т.к. они отражают специфику развития способностей учащегося в заданный интервал времени.

2. Обобщенные характеристики индивидуального прогресса учащегося, в полной мере отражающие состояние качеств его личности в заданный момент времени в силу определенности показателей этих характеристик (точность, полнота, объем, размерность, целенаправленность, результативность, логичность,

следственность выводов), позволяют определить присущий личности на некоторый момент времени уровень индивидуального прогресса.

На основании сделанных выводов представим структуру обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося (*рис.1*).

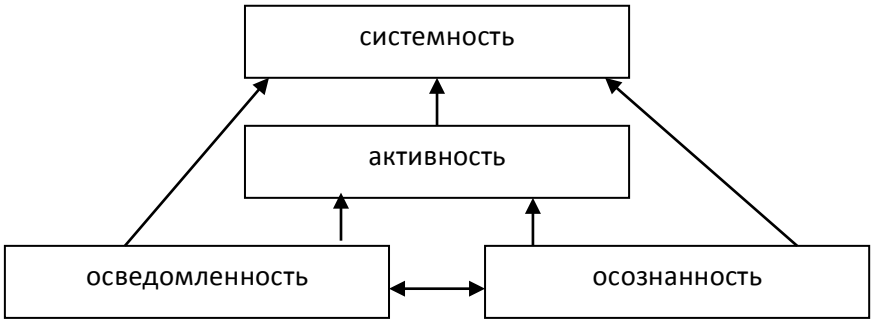


Рис.1. Структура обобщенных характеристик индивидуального прогресса ученика

Реализация на практике целей по развитию обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося позволит привести его к достижению результатов в предметной, метапредметной, личностной сферах, что возможно в процессе развития осведомленности, осознанности, активности и системности (в соответствии с моделью выпускника).

Третье положение системного подхода [2, с.213] определяет возникновение и построение системы в соответствии с необходимыми для этого основаниями. Одним из оснований построения нашей системы является обеспечение уровня развития индивидуального прогресса учащегося, соответствующего требованиям, заложенным в модели выпускника, что, по сути, является социальным заказом. Тогда верхним основанием системы будем считать социальный заказ, отраженный в модели выпускника. С другой стороны, достижение вышеназванной цели должно опираться на некий имеющийся опыт личности в достижении результатов. Назовем его *констатирующим* уровнем и будем считать его нижним основанием возникновения системы (*рис.2*).

Рис.2. Взаимосвязь оснований системы индивидуального прогресса ученика

В соответствии с выделенными основаниями и согласно четвертому положению системного подхода о генезисе системы [2, с.214], опишем уровни развития индивидуального прогресса учащегося.

При выборе количества уровней и их названий мы опирались на существующие в педагогике дидактические таксономии – трехуровневую, четырехуровневую, пятиуровневую, шестиуровневую [30, с.152].

Таксономии (от греч. taxis – расположение, строй, порядок и nomos – закон) – это теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение [30, с.154]. Мы остановились на четырех уровнях, отражающих различия в состояниях индивидуального прогресса ученика.

Констатирующий уровень демонстрирует состояние индивидуального прогресса учащегося, от которого начнется отсчет результатов формирования осведомленности, осознанности, активности, системности (констатация уровня их сформированности).

Нормативно допустимый уровень индивидуального прогресса учащегося отражает поступательные изменения в развитии обобщенных характеристик (осведомленности, осознанности, активности и системности), соответствующие средним нормам развития учащегося, но «отстающие» от норм, заложенных в модели индивидуального прогресса ученика на заданный момент времени, что проявляется в:

- понимании роли знаний в жизни человека;
- понимании необходимости планирования своей деятельности;
- потребности в самостоятельном решении задач (возникающей эпизодически);
- проявлении стихийных бессистемных актов самооценки и рефлексии;
- преобладании внешних побудительных сил к обучению наряду с возникновением внутренних, но еще неустойчивых мотивов к самостоятельному познанию.

Нормативный уровень показывает сформированность у ученика на данный момент времени обобщенных характеристик (осведомленности, осознанности, активности, системности) в соответствии с требованиями, заложенными в модели выпускника. Ученик:

- способен активно применять знания и умения в учебной деятельности;
- отбирает и использует различные источники информации;
- систематизирует свою самостоятельную познавательную деятельность;
- интеоризирует внешние цели познания и побуждения (они становятся личностно значимыми).

Сверхнормативный уровень индивидуального прогресса учащегося отражает:

- осознание личной и общественной значимости познания;
- умение анализировать результаты учебной деятельности для накопления и применения полученного опыта;

- умение планировать, направлять, корректировать, контролировать свою деятельность;
- умение рационально использовать источники информации;
- способность достигать поставленные перед собой цели;
- готовность систематически осуществлять познавательную и самообразовательную деятельность в соответствии с устойчивыми внутренними потребностями в целях личностного роста и самореализации.

Таким образом, основная задача организации образовательного процесса – обеспечить поступательное движение в развитии обобщенных характеристик индивидуального прогресса ученика (от исходного, констатирующего, уровня к более высокому).

После диагностики имеющегося на данный момент уровня развития индивидуального прогресса ученика и состояния его обобщенных характеристик (осведомленности, осознанности, активности, системности) мы можем определить, какие из них необходимо развивать в первую очередь. В этом будет заключаться функциональное назначение нашей системы, которое отражает пятое положение системного подхода [2, с.216].

Согласно шестому положению системного подхода [2, с.218], система должна строиться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, отражать реальное их состояние на определенный момент времени, с тем, чтобы планируемый для конкретного ученика результат был реально достижим. Другими словами, система индивидуального прогресса учащегося должна быть адекватной его реальным возможностям на данный момент времени. Кроме того, прогнозирование индивидуального прогресса ученика должно учитывать как прошлый опыт достижения результатов, так и приобретаемый в процессе учебы, опираться на достигнутый уровень развития обобщенных характеристик индивидуального прогресса. На основе имеющегося опыта ученика будет происходить переход к следующему уровню его индивидуального прогресса. Эффективность индивидуального прогресса учащегося будет определяться динамикой развития каждой из его составляющих (осведомленности,

осознанности, активности, системности) и осуществляться от уровня к уровню, поэтапно.

Согласно седьмому положению системного подхода [2, с.218], на основе имеющегося опыта индивидуального прогресса учащегося можно осуществить постепенное его развитие от уровня имеющегося до уровня нормативного для достижения результатов в соответствии с моделью выпускника.

Рассматриваемая нами система – индивидуальный прогресс учащегося, являясь подсистемой модели выпускника в метасистеме общего образования, предполагает зависимость ее становления от некоторых других систем: педагогического сопровождения, педагогических условий, методов учебной деятельности и др. Нас будет интересовать *педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающегося в проектной деятельности*, которое мы и рассмотрим ниже.

Однако, прежде чем рассмотреть содержательную трактовку понятия *педагогическое сопровождение*, нам представляется необходимым и важным рассмотреть близкие, но не тождественные понятия.

Термин *педагогическое содействие* в педагогику был введен Г.Н. Сериковым [138, с.115]. По мнению ученого, это особый вид взаимодействия обучающего и обучающегося, в котором реализуются субъект-субъектные отношения, при этом обучающий (педагог) оказывает помощь обучающемуся (ученику, студенту) в его учебной деятельности: «Роль педагога, учителя … сводится к созданию условий, в которых человек, получающий свое образование, мог бы удовлетворить свои душевные, духовные и образовательные потребности. Такой подход предполагает не руководство образованием учащихся, а сопровождение образования» [137, с.147].

О.Л. Карпова *педагогическое содействие* определяет как «построение ценностно-смысловой системы личности и корректировку ее профессиональных перспектив» [71, с.15]. В свою очередь, А.Я. Найн понимает *педагогическое содействие* как «совокупность педагогических условий, целью которых является самореализация в выборе профессии» [98, с.87].

Созвучной позиции Г.Н. Серикова является позиция О.С. Газмана, который разработал основные концептуальные положения *педагогической поддержки*. Ученый считает, что «предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления возникающих проблем» [45, с.64].

Проблемами *педагогической поддержки* занимались В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков, С.М. Юсфин и др.

Исследованием особенностей *педагогического сопровождения* на разных уровнях образования с позиций разных подходов, методов, технологий, целевых ориентиров занимались Э.М. Александровская, И.А. Баева, М.Р. Битянова, М.А. Иваненко, Е.И. Казакова, И.А. Липский, Н.Н. Михайлова, Р.В. Овчарова и др.

Так, по мнению И.А. Липского, «*педагогическое сопровождение развития личности* носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик» [86, с.283].

М.А. Иваненко считает, что «педагогическое сопровождение имеет решающее влияние на социально-личностное развитие ребенка в период детства»[66, с.93]. Е.Н. Домрачева обращает внимание на важность психолого-педагогического сопровождения процесса формирования ключевых компетенций [59, URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-8.htm]. При педагогическом сопровождении студентов-иностранцев Н.Г. Барышникова делает акцент на формирование соответствующего образовательного пространства и повышение степени адекватности образовательных услуг запросам субъектов образования [23, с.96].

Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына понимают педагогическое сопровождение как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [69, с.52].

В целом, ученые рассматривают содержание педагогического сопровождения в соответствии с поставленными образовательными целями, но в каждом конкретном случае педагогическое содействие/сопровождение проявляется в нескольких ракурсах, с разных позиций:

- процесса, в котором педагог оказывает помощь обучающимся в развитии, в творческом проявлении и создает специальным образом подготовленные условия для творческой самостоятельности, познавательной активности, развития в целом;
- целенаправленной деятельности педагога по оказанию помощи обучающимся в индивидуальной образовательной траектории;
- субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика;
- комплекса технологических, организационных мер по осуществлению учебной деятельности и достижения результатов;
- системы, характеризующей целостность процесса сопровождения и взаимосвязи компонентов, его составляющих, от постановки целей до получения результатов и их анализа.

В нашем исследовании *педагогическое сопровождение* мы рассматриваем как систему действий, направленную на индивидуальный прогресс ученика и достижение им результатов в личностной, метапредметной, предметной сферах.

Однако если рассматривать индивидуальный прогресс учащегося и педагогическое сопровождение с позиций традиционной учебной деятельности, мы можем получить эффект несоответствия *новых* состояний и функций субъектов деятельности (педагога и ученика) *традиционной* среде учебной деятельности (классно-урочная система, традиционные методы обучения). Иначе говоря, новации в виде *педагогического сопровождения* и *индивидуального прогресса ученика*, если их рассматривать системно, могут вступить в противоречие с традиционной учебной средой. Более того, мы рискуем получить отрицательный либо искаженный результат, который будет обусловлен не новыми состояниями ученика и педагога, а невозможностью реализовать

потенциал новой системы на прежнем фундаменте прежними инструментами и технологиями.

Отметим, что новации в педагогической науке и практике касаются не только переосмысления места и роли педагога и ученика в образовательной среде, но собственно учебного процесса, методов и технологий его осуществления, и изменения происходят на самых разных уровнях. Это процесс, в котором мы видим ориентацию на личностно-ориентированное образование, внедрение новых средств и технологий обучения.

Таким образом, осуществленный анализ позволяет сделать вывод о том, что *индивидуальный прогресс обучающегося*, понимаемый как положительная динамика его личностных качеств в предметной, метапредметной и личностных сферах является одним из ведущих ценностных смыслов современного образования. Между тем, следует констатировать актуальность поиска определения наиболее оптимальных педагогических условий, направленных на достижения индивидуального прогресса растущего человека в пространстве образования. Приоритетное место среди таких педагогических условий принадлежит проектной деятельности, роль и значение которой в решении исследуемой проблемы будет представлено ниже.

1.2. Педагогический потенциал проектной деятельности в обеспечении индивидуального прогресса обучающихся

Коллектив ученых (А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров) в работе «Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие» [12, с.42] отмечает, что ключевым требованием к новым образовательным результатам «стала способность учащихся применять освоенное в условиях реального окружения для решения практических задач. Это ведет к изменению представлений не только о целях образования, но и о методах учебной работы. На передний план работы выходит проектирование. Коль скоро проектная деятельность всегда субъектна и целесообразна, то и учебный процесс

тоже должен быть адекватно целесообразным. Именно в этих условиях проектирование способствует развитию навыков разрешения проблем и принятия решений. Типы мышления, которые формируются внутри такой проектной деятельности (критическое мышление), в полной мере отвечают целям образования XXI века» [12, с.47].

В свою очередь, Е.С. Полат считает, что реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению роли учителя. Так, *из «носителя готовых знаний» он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников* (выделено нами – Е.С.) [116, с. 4]. Необходимо отметить, что метод проектов по своим сущностным характеристикам представляется релевантным личностно-ориентированному подходу в обучении и воспитании, который рассматривается одним из приоритетных векторов развития образования.

Большое количество современных педагогов применяют метод проектов на практике, показывая его возможности и преимущества в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания (М.Ю.Бухаркина, О.С.Виноградова, С.И.Горлицкая, О.М.Моисеева, Л.И. ПалаеваН.Ю.Пахомова, Е.С.Полат, Т.Е.Сахарова, Д.А.Слинкин, И.Ю.Соловьева и др.); исследованы возможности использования метода проектов в обучении информатике (С.И.Горлицкая, Н.Ю. Пахомова, Д.А. Слинкин и др.); использования потенциала метода проектов в обучении иностранным языкам (Е.С.Полат, Э.В.Бурцева, В.В.Копылова, О.М.Моисеева); подготовки учителей к руководству проектной деятельностью учащихся (А.В.Курова) и др.

В русле проблемно-теоретического осмысления этих и ряда других исследований, вполне обоснованно отношение к методу проектов, использование которых при соответствующем педагогическом сопровождении предопределяет проектный тип учебно-познавательной деятельности, что, в свою очередь, является эффективным условием индивидуального прогресса обучающихся.

В *таблице 1* представлены различные трактовки проектной деятельности, данные разными авторами, в контексте которых определяется новизна нашего понимания этого процесса

Таблица 1

Трактовки проектной деятельности учащихся

Автор	**Определение**	**Ключевые слова**	**Ориентация учащихся на:**
Д. Дьюи	Приобретение опыта и знаний в ходе исследования проблемной обучающей среды; школьники самостоятельно планируют и решают конкретные практические задачи.	Опыт Проблема Самостоятельность Практика	получение опыта и знаний в процессе проектной деятельности;
С.Т. Шацкий	Упражнения, дающие нужные для ученика навыки.	Действия Навыки Практика	
Е.С. Полат	Достижение цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться определенным практическим результатом, оформленным тем или иным образом; организация	Проблема Практика Процесс	

	процесса достижения этого результата.		
А.В.Леонтович	Совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата.	Процесс Коллектив Результат	
Н.В. Матяш	Интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности; является творческой по сути.	Интеграция творчество	
Дж. К. Джонс	Осуществление изменений в окружающей среде	Изменения Среда	действительность, выражающуюся в решении практической задачи в условиях,
И.И. Ляхов	Духовно-	Активность	

	практическая активность, направленная на идеально-перспективное изменение мира.	Изменения Среда	близких к реальной жизни;
А.И. Савенков	Творчество по плану в определенных контролируемых рамках	План Контроль Творчество	на конкретный продукт, предусматривающий применение знаний из различных областей наук с целью достижения запланированного результата.

В нашем исследовании проектная деятельность нацелена на индивидуальный прогресс учащихся, она ориентирует их на достижение результатов в предметной, личностной и метапредметной сферах, что подчеркивает ее интегрирующий характер.

Далее рассмотрим *педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности*.

Педагогическое сопровождение мы представим в виде системы, включающей в себя содержательный, технологический (организационный) и аналитический компоненты со следующими элементами (*таблица 2*):

- целевой (содержательный компонент);
- методический (содержательный компонент);
- мотивирующий (содержательный и технологический компоненты);
- организационный (технологический компонент);
- диагностический (содержательный и технологический компоненты);
- аналитический (аналитический компонент);

- корректирующий (содержательный, технологический, аналитический компоненты).

Таблица 2

Компоненты педагогического сопровождения и их элементы

Наименование компонентов педагогического сопровождения проектной деятельности и краткая характеристика их элементов		
Содержательный компонент, элементы	Технологический компонент, элементы	Аналитический компонент, элементы
1. *Целевой*: Определение стратегической цели проектной деятельности. Определение тактических целей в каждом проекте. 2. *Методический*: Подготовка методических материалов: план и расписание выполнения проектов, описание содержания проектов и постановка задач, условий и средств выполнения проектов, используемых технологий, ожидаемых результатов, требований к отчетным материалам. 3. *Мотивирующий*: Подготовка поощрительных мер, способов и методов мотивации. Подготовка обсуждения достигнутых результатов проектов и их последующее опубликование в профессиональных сообществах, на сайте школы и пр. 4. *Диагностический*: Подготовка процедуры оценивания результатов учебной	1. *Организационный*: Организация выполнения проектов, постановка задач, направление деятельности учеников согласно плану до получения результатов, побуждение на самостоятельный поиск решений. Совместная организация проведения отчетных презентаций и подведения итогов. Оказание помощи в затруднениях. 2. *Мотивирующий*: Использование приемов, методов для мотивации деятельности в процессе выполнения проектов – поощрения за самостоятельность, за помощь соучастникам проекта, публичные акции, повышение рейтинга команды или отдельных участников проекта и пр. 3. *Диагностический*: Проведение опросов, тестов, отчетных презентаций,	1. *Аналитический*: Анализ содержания методических материалов и их соответствия целям учебной деятельности и выполняемых проектов, анализ организации проектной деятельности и ее реализации, оценок деятельности учеников, анализ результатов, соотнесение с предыдущими индивидуальными результатами. Мониторинг групповой и индивидуальный. 2. *Корректирующий*: Подготовка плана и содержания внесения изменений и обновлений в содержательный и технологический компоненты на основе результатов анализа

деятельности, а также анкет, опросов, тестов. Подготовка материалов для ведения мониторинга достижений учеников. 5. *Корректирующий*: Коррекция содержательных, методических, диагностических, оценочных материалов	коллективная оценка работ, результатов. 4. *Корректирующий*: Коррекция процедуры организации и осуществления проектов, оценивания и диагностики	

Как показано в *таблице 2*, каждый компонент (содержательный, технологический, аналитический) выполняет определенную функцию, а элементы (целевой, методический, мотивирующий, организационный, диагностический, аналитический, корректирующий) в совокупности составляют содержание *педагогического сопровождения проектной деятельности учеников*.

Перед нами стоит задача – содержание педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности сделать таким, чтобы оно оказывало влияние на обобщенные характеристики: *осведомленность*, *осознанность*, *активность*, *системность*, - влияющие на достижение результатов в предметной, метапредметной и личностной сферах.

Для этого цели педагогического сопровождения должны быть направлены на развитие основных характеристик и показателей индивидуального прогресса учащегося. Необходимо отметить, что организация и содержания такого педагогического сопровождения требует соблюдения комплекса принципов. Анализ соответствующих теоретических положений (И.А. Колесникова, А.М. Новиков, И.Я. Лернер) позволил нам обосновать принципы педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности:

- принцип учета текущего состояния индивидуального прогресса ученика;
- принцип прогноза и алгоритма пошаговых действий обучающихся, т.е. адекватного прогнозирования следующего достижимого уровня состояния необходимых личностных качеств;

- принцип профилактики рисков межличностных конфликтов; гибкого и быстрого реагирования на конфликтную ситуацию;
- принцип поощрения, принцип вовлечения;
- принцип взаимодействия учителя и ученика по контролю и учету результатов деятельности.

Обоснование данных принципов приведено ниже [см. п.1.3.].

В соответствии с названными принципами и определением индивидуального прогресса учеников, специфика содержания педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности определяется следующими положениями:

1. Проектирование достижимого уровня индивидуального прогресса осуществляется с опорой на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса конкретного учащегося с учетом предыдущего его состояния в определенный интервал/момент времени.

2. Выбор типов проектов и технологий их выполнения происходит в соответствии с достижимым уровнем индивидуального прогресса учащегося.

3. В содержание и технологию выполнения проектов последовательно вводятся:

- задачи разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики индивидуального прогресса *осведомленность*, *осознанность*, *активность*, *системность*, которые, в свою очередь, влияют на достижение результатов в предметной, метапредметной и личностной сферах;
- механизмы ученической взаимопомощи;
- приемы постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных заданий внутри проектов до полной самостоятельной деятельности.

4. Актуализация неформального поощрения каждого ученика после окончания проекта (в виде званий «лучший ответственный», «лучший лидер», «лучший Знайка», «лучший сознательный», «лучший аналитик», «лучший www»,

«лучший оформитель», «лучший контролер» и т.д.) для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими учениками) деятельности.

5. Ведение мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

Раскроем каждое из перечисленных положений.

Первое из них предполагает, что прогнозировать некоторое новое состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося можно только с учетом его предыдущего опыта и освоенного знания, с тем чтобы проектируемое приращение достижений было адекватно возможностям ученика.

Второе положение требует от педагога знаний и умений применять метод проектов. Обычно данный метод трактуется как способ, деятельность и средство достижения дидактической цели через детальную разработку поставленной перед учениками проблемы. Поэтому педагог должен знать и владеть структурой проектной деятельности, которая включает, по мнению Е.С. Полат, семь этапов, на которые мы будем опираться в нашей работе [117, с. 101]:

1) Выбор темы проекта, его типа, количества участников.

2) Постановка проблемы проекта. Учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.).

3) Постановка и распределение задач. Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4) Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим заданиям.

5) Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и т.п.).

6) Защита проектов, оппонирование.

7) Завершение работы. Завершается работа коллективным обсуждением, экспертизой, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов.

Кроме того педагогам необходимо владеть классификацией проектов, согласно их типологическим признакам, предложенным Е.С. Полат (см. *таблицу 3*).

Таблица 3

Типология проектов

	Типологический признак	***Проекты***
1.	*Доминирующая в проекте деятельность*: исследовательская, поисковая, творческая, информационная, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная	1. Ролевые, игровые 2. Ознакомительно-ориентировочные (или информационные) 3. Творческие 4. Исследовательские 5. Практико-ориентированные (прикладные)
2.	*Предметно-содержательная область*	1. Монопроекты (в рамках одной области знания) 2. Межпредметные
3.	*Характер координации проекта*: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта	1. Непосредственные, или с открытой координацией 2. Со скрытой координацией (как правило, телекоммуникационные проекты)
4.	*Характер контактов*: среди участников одной школы (вуза), класса (группы), города, региона, страны, разных стран мира	1. Внутренние и региональные 2. Международные
5.	*Количество участников проекта*	1. Индивидуальные 2. Парные 3. Групповые
6.	*Продолжительность выполнения проекта*	1. Краткосрочные (от одного до нескольких уроков)

		2. Средней продолжительности (от недели до месяца) 3. Долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев)

Такое разнообразие проектов усложняет работу учителя по выбору типа проекта, необходимого для воздействия на составляющие индивидуального прогресса учащихся. Поэтому нами была разработана схема соответствия типов проектов их влиянию на развитие обобщенных характеристик индивидуального прогресса ученика.

Эту схему мы назвали *схемой векторного соответствия*, исходя из того, что предлагаемое соответствие может носить характер рекомендаций, вектора направления деятельности учителя и не является незыблемой догмой (*таблица 4*).

Таблица 4

Векторное соответствие типов проектов развитию обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося

(от констатирующего до нормативно допустимого уровня развития ИП)

Типы проектов по типологическому признаку	**Обобщенные характеристики индивидуального прогресса и соответствующие им рекомендуемые проекты**			
	Осведомленность	***Осознанность***	***Активность***	***Системность***
Доминирующая в проекте деятельность	Информационные Творческие	Ролевые Информационные Творческие	Ролевые Информационные Творческие	Ролевые Информационные Творческие
Предметно-содержательная область	Монопроекты	Монопроекты	Монопроекты	Монопроекты
Характер	С открытой	С открытой	С открытой	С открытой

координации проекта	координацией	координацией	координацией	Координацией
Характер контактов	Внутренние	Внутренние	Внутренние	Внутренние
Количество участников проекта	Индивидуальные Парные Групповые	Парные Групповые	Индивидуальные Парные Групповые	Индивидуальные Парные Групповые
Продолжительность выполнения проекта	Краткосрочные	Краткосрочные	Краткосрочные	Краткосрочные

Проанализировав влияние того или иного типа проектов на каждую из обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося, мы пришли к выводу, что набор проектов для развития этих характеристик может быть одинаков для определенного уровня развития характеристик индивидуального прогресса, хотя и с небольшими различиями.

Из *таблицы 4* видно, что, например, для развития качества *осознанность* при движении от констатирующего к нормативно допустимому уровню имеет смысл использовать проекты «парные и групповые» (по признаку количества участников), а для развития всех остальных качеств можно использовать в сочетании все типы проектов этого признака, включая «индивидуальные». В итоге получаем, что для движения от констатирующего к нормативно допустимому уровню целесообразно ориентироваться на все типы проектов для развития качества *осознанность*.

Итоги наших рассуждений приведены в *таблице 5*, где показано, какие типы проектов целесообразнее использовать для движения от уровня к уровню: от констатирующего к нормативно допустимому, от нормативно допустимого к нормативному, от нормативного к сверхнормативному.

Таблица 5

Векторное соответствие типов проектов уровням развития обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося

Типы проектов по типологическому признаку	**Типы проектов в соответствии с уровнями**		
	Движение к нормативно допустимому уровню	**Движение к нормативному уровню**	**Движение к сверхнормативному Уровню**
Доминирующая в проекте деятельность	Ролевые Информационные Творческие	Ролевые Информационные Творческие Исследовательские	Ролевые Информационные Творческие Исследовательские Прикладные
Предметно-содержательная область	Монопроекты	Монопроекты	Монопроекты Межпредметные
Характер координации проекта	С открытой координацией	С открытой координацией	С открытой и скрытой Координацией
Характер контактов	Внутренние	Внутренние Региональные	Внутренние Региональные Международные
Количество участников проекта	Индивидуальные Парные Групповые	Индивидуальные Парные Групповые	Индивидуальные Парные Групповые
Продолжительность выполнения проекта	Краткосрочные	Краткосрочные Среднесрочные	Краткосрочные Среднесрочные Долгосрочные

Различные типы проектов можно использовать в сочетании друг с другом. Например, индивидуальный проект может входить в состав парного или группового, если учитель увидит целесообразность индивидуального задания для

конкретного ученика с целью развить его определенные качества (ответственность, самостоятельность и т.д.).

С другой стороны, использование метода проектов в парной и в групповой совместной деятельности приобщает участников к групповому взаимодействию, позволяет развивать коммуникативные умения, что важно для социализации учащихся. Кроме того, участие в коллективной творческой деятельности позволяет осознать значимость коллективной работы и значимость собственного вклада в общее дело.

Иными словами, ученики получают опыт успешной деятельности, опыт достижения совместной и индивидуальной цели, что в свою очередь пробуждает дальнейший интерес к проектной деятельности. В этом случае мы можем говорить о проявлении познавательной активности учеников и дополнительной мотивации к обучению.

Все перечисленные качества, свойства и способности, проявляющиеся у каждого ученика (коммуникативные умения, умения достижения цели, получения результата, познавательная активность и др.), будут характеризовать его индивидуальный прогресс. Количественные и качественные показатели, позволяющие контролировать этот процесс, будут отражать динамику индивидуального прогресса учащегося от проекта к проекту.

Необходимо подчеркнуть, что, используя проекты либо в сочетании, либо последовательно-поступательно, педагог может решать одновременно несколько задач:

- мотивировать учащегося к познавательной деятельности;
- расширять детский кругозор;
- побуждать учащегося к изучению конкретного предмета через проектную деятельность (например, английского языка);
- развивать умения и навыки проектирования и исследовательской деятельности;
- развивать умения и навыки самостоятельной и совместной деятельности;

- способствовать индивидуальному прогрессу учеников.

Подробное описание проектов согласно их классификации приведено в *приложении 1* «Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности (методические рекомендации для учителя)».

Третья составляющая направленности педагогического сопровождения проектной деятельности на индивидуальный прогресс учащегося подразумевает последовательное введение в содержание и технологию проектного обучения:

- задач разного уровня сложности с целью актуализации познавательных способностей учащихся;
- ситуаций и задач, решение которых доступно учащимся в процессе преодоления познавательных трудностей;
- механизмов взаимопомощи между учениками;
- приемов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности, от идеи проекта – до его реализации.

Деятельность педагога в процессе подготовки, проведения и завершения проекта содержит следующие шаги:

1) *целеполагание*: определение целей проектов в зависимости от их типов и тематики;
2) *проектирование* задач в отобранных проектах;
3) *планирование* графика выполнения всех этапов проектов;
4) *прогнозирование* хода выполнения проектов с учетом возможных, но преодолимых затруднений;
5) *педагогическое сопровождение* каждого проекта;
6) *диагностику* вклада участников в проект;
7) *анализ* хода выполнения проекта, его результатов.

Представленные этапы тесно связаны со структурой педагогического сопровождения (*табл.2* «Компоненты педагогического сопровождения и их элементы» и *рис.3* «Схема педагогического сопровождения: этапы и структура»).

В представленной на *рисунке 3* схеме показано соотношение этапов и компонентов педагогического сопровождения, на основании чего педагог может разработать соответствующую матрицу, в которой будут фиксироваться результаты наблюдений за исполнением проекта каждым участником.

Следующая, четвертая, составляющая педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности связана с механизмом неформального поощрения учеников.

После окончания проекта каждого участника следует отметить и «премировать» за вклад в той или иной номинации, которые могут звучать, как «лучший ответственный», «лучший Знайка», «лучший аналитик», «лучший www», «лучший оформитель», «лучший контролер» и т.п. Подобные номинации могут придумывать сами ученики. Это может стать одним из способов мотивирования учащихся к активному сотрудничеству, и в то же время развития умений конструктивной критики и самокритики.

Полученные результаты проектной деятельности учащегося фиксируются в специально разработанном *паспорте индивидуального прогресса ученика*, являющемся инструментом мониторинга достижений учащегося и который определен нами как пятая составляющая содержания педагогического сопровождения, направленного на индивидуальный прогресс ученика.

Следует отметить, что *мониторинг индивидуального прогресса* – это новое понятие в педагогике, которое впервые было описано группой ученых, авторами понятия *индивидуальный прогресс* [97, с. 64].

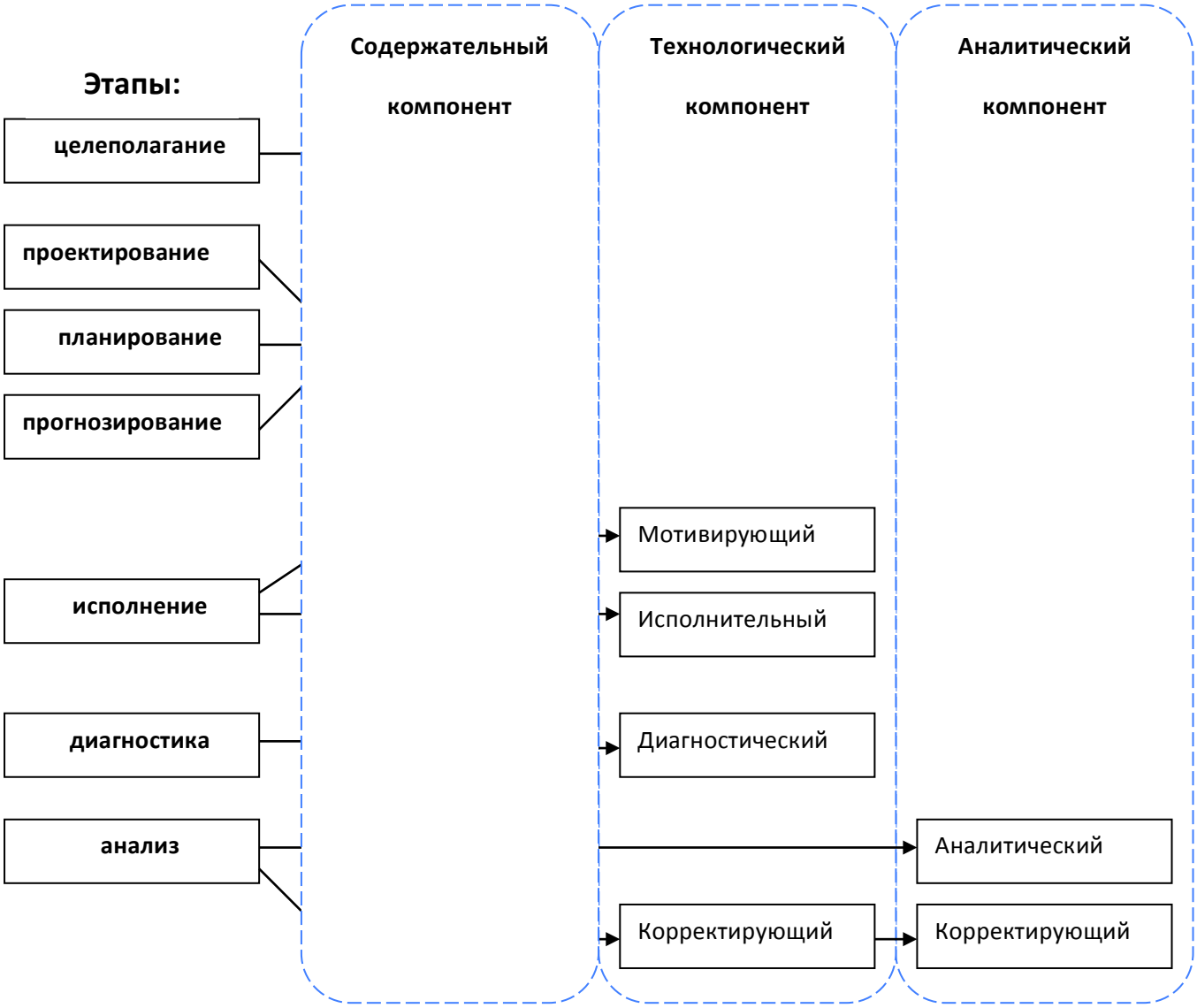


Рис. 3. Схема педагогического сопровождения: этапы и структура.

Паспорт индивидуального прогресса ученика содержит три блока: общие сведения и формальные данные, сведения об участии в проектах и полученных «званиях», сведения о динамике достижений: о приращениях обобщенных характеристик индивидуального прогресса. В *приложении 2* представлены разработанные нами формы паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

Осуществленный теоретический анализ позволяет в обобщенном виде представить педагогический потенциал проектной деятельности как способа осуществления педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающегося. Сущностная характеристика такого потенциала следует из концептуального замысла и процесса реализации проектной деятельности,

направленной на индивидуальный прогресс обучающегося, а потому предопределяющей уникальный способ взаимодействия учителя и ученика, который в современном педагогическом знании трактуется как педагогическое сопровождение. Его специфика, в свою очередь, определяется следующими положениями:

- опора на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося с учетом предыдущего его состояния в определенный интервал/момент времени;
- выбор проектов и технологий их выполнения происходит в соответствии с достижимым уровнем индивидуального прогресса учащегося;
- в содержание и технологию выполнения проектов последовательно вводятся:

– задачи разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики индивидуального прогресса (осведомленность, осознанность, активность, системность), которые, в свою очередь, влияют на достижение результатов в предметной, метапредметной и личностной сферах;

– механизмы взаимопомощи учеников;

– приемы постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных заданий внутри проектов до полной самостоятельной деятельности;

- в процесс проектного обучения целенаправленно включается комплекс тренинговых упражнений по упреждению межличностных конфликтов, гибкого и быстрого реагирования на конфликтную ситуацию;
- актуализация неформального поощрения каждого ученика после окончания проекта (в виде званий «лучший лидер», «лучший аналитик», «лучший оформитель» и т.д.) для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и коллективной деятельности;
- ведение мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

1.3 Модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности

Как отмечалось выше, нами обоснован комплекс принципов педагогического сопровождения обучающихся в проектной деятельности.

При обосновании названных принципов мы принимали во внимание результаты исследований Л.А. Ивановой, Е.В. Петуховой, Н.А. Беломестновой, Е.С. Полат. Так, по Е.С. Полат, «принципы в проектной деятельности выступают в качестве регулятивов, которые нормируют проектную деятельность» [116, с.5].

Подробнее опишем каждый из указанных принципов.

1. Принцип учета текущего состояния индивидуального прогресса ученика.

Этот принцип мы сформулировали, основываясь на дидактических принципах, о которых говорит Л. А. Иванова [67, с.11], а именно:

- *принцип опоры на субъектный опыт учащихся* (каждый ученик, работая над проектом, имеет возможность применить уже имеющиеся у него собственный опыт и знания);
- принцип *учета индивидуальности учащихся* (в работе важно учитывать интересы учеников, выбранный ими темп работы, уровень их знаний и опыта).

В рамках нашего исследования мы считаем целесообразным опираться на диагностику текущего уровня индивидуального прогресса ученика.

2. Принцип прогноза и алгоритма пошаговых действий обучающихся.

Суть данного принципа состоит в прогнозировании следующего достижимого уровня развития индивидуального прогресса обучающегося. При обосновании этого принципа мы опирались на разработки Е.С. Полат [116, с.7], которая оперирует такими принципами как прогностичность и пошаговость.

Нельзя не согласиться с автором, что принцип прогностичности обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на результат как будущее иное состояние. В контексте нашего исследования – это новый уровень индивидуального прогресса ученика.

Принцип алгоритма пошаговых действий. Природа проектной деятельности предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий, а далее – к программе действий и ее непосредственной реализации. В русле организации проектной деятельности, ориентированной на индивидуальный прогресс обучающегося, ключевым представляется требование, согласно которому каждое последующее выполненное обучающимся действие основывается на результатах предыдущего достижения.

3. Принцип профилактики рисков межличностных конфликтов, гибкого и быстрого реагирования на конфликтную ситуацию.

Значимость данного принципа обусловлена тем, что межличностные отношения довольно серьезно влияют на характер совместной учебной деятельности учащихся и учителя (А.К. Маркова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.).

Основой этих отношений могут быть симпатия (антипатия), принятие (неприятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соответствие или различие индивидуальных стилей общения и др. В процессе учебной деятельности, и проектной в частности, нельзя не учитывать возможные затруднения в общении, которые могут привести к межличностным конфликтам как среди самих учащихся, также между ними и учителем.

Если рассматривать конфликт как «столкновение противоположно направленных интересов, тенденций, целей, взглядов, позиций субъектов общения, связанных с решением той или иной проблемы» [34, с.42], то можно сделать вывод, что межличностные конфликты происходят при столкновении двух или нескольких противоположно настроенных сторон.

Многие ученые и педагоги полагают, что межличностный конфликт возникает в сфере эмоционально-субъективного отношения учителей и учащихся, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности (М.М. Рыбакова), из-за целевых установок и ценностных ориентации (В.М. Афонькова, Н.И. Самоукина, С.М. Березин). Ряд ученых относят к межличностным конфликты на

почве борьбы за лидерство (М.Р. Битянова, Н.И. Самоукина и др.), открытое или маскируемое нарушение педагогической этики (В.И. Журавлев), серьезные ошибки в тактике взаимодействия, дискриминацию в отношениях к отдельным учащимся.

В основе возникновения межличностных конфликтов могут быть недостатки в организации учебно-воспитательного процесса: отсутствие преемственности в содержании и организации обучения, незнание специфики возрастных школьных периодов, например, высокой тревожности по поводу дальнейших перспектив обучения у старшеклассников и др. (Н.И. Самоукина, М.Г. Битянова).

В результате анализа литературы можно выделить следующие особенности межличностных конфликтов:

● причины столкновений могут быть общими, частными, объективными, субъективными;

● при столкновении интересов ярко проявляются индивидуально-психологические особенности участников (способности, интеллект, воля, темперамент и др.);

● общение конфликтующих сторон характеризуется высокой эмоциональностью и затрагивает все стороны отношений субъектов;

● затрагиваются интересы не только участников конфликта, но и тех людей, с которыми они непосредственно связаны.

Управление межличностными конфликтами рассматривается в двух аспектах – внутреннем и внешнем. Внутренний аспект предполагает применение технологий эффективного педагогического общения и рационального поведения в конфликте. Внешний аспект отражает конструктивную деятельность со стороны педагога по отношению к предупреждению/разрешению конфликтной ситуации.

В *таблице 6* представлены, в соответствии с положениями американского психолога В.Линкольна, основные причины, факторы межличностных конфликтов, а также формы управления ими [53].

Таблица 6

Основные причины, факторы, формы управления межличностными конфликтами.

(по В.Линкольну, адаптированная форма под проектное обучение)

Тип факторов и их содержание	Формы проявления	Причины	Формы управления конфликтом
Информационные – неприемлемость информации для одной из сторон	Неполные и неточные факты, невольная дезинформация, преждевременная информация или переданная с опозданием, ненадежность источников информации, посторонние факты, неадекватные акценты.	*Организационно-технические*: распределение ресурсов, неудовлетворительные коммуникации, различия в целях.	Беседа, разъяснение, изменение условий выполнения проекта.
Поведенческие – неуместность, грубость, бестактность.	Стремление к превосходству, проявление агрессивности, эгоизма, нарушение обещаний, непроизвольное нарушение комфортных отношений.	*Психологические (социально-психологические)*: индивидуально-психологические особенности, социально-психологические явления (позиция, статус, роль, внутренняя установка и др.).	Формирование культуры межличностных отношений (тренинг и технологии эффективного педагогического общения и т.п.)
Факторы отношений – неудовлетворенность от взаимодействия между сторонами	Дисбаланс в отношениях, несовместимость по ценностям, интересам, манерам поведения и общения, различия в		Формирование культуры межличностных отношений (игры, тренинги и технологии

	образовательном уровне, негативный опыт отношений в прошлом, низкий уровень доверия и авторитетности.		эффективного педагогического общения, взаимодействия в команде и т.п.)
Ценностные – противоположность принципов поведения	Верования и поведение (предрассудки, предпочтения, приоритеты), приверженность к групповым традициям, ценностям, нормам, нравственные ценности(представления о добре и зле, справедливости и несправедливости и др.).		

В *таблице 6* отражены основные причины возникновения межличностных конфликтов, что, в свою очередь, связано с возникновением ситуаций затрудненного педагогического общения. Для разрешения конфликтной ситуации учителю необходимо принять решение о способе устранения установленного противоречия. В связи с этим необходимо, прежде всего, получение достаточной информации о содержании возникшего межличностного конфликта. При планировании проектной деятельности учителю необходимо думать о создании условий для самовыражения, самоутверждения прежде всего тех учеников, которые нуждаются в педагогической помощи; необходимо предвидеть способы вовлечения в работу каждого ученика и обеспечения сотрудничества учащихся.

4. Принцип вовлечения учащегося в активную деятельность с помощью набора поощрений.

При формулировании данного принципа мы опирались на позиции Л.А. Ивановой, Н.А. Беломестной, Е.В. Петуховой, Е.С. Полат.

Принцип *детоцентризма.* В центре проектной деятельности находится ученик, который проявляет активность благодаря творческой сути проектной деятельности. В проектном обучении у него имеются возможности реализовать себя, ощутить успех, продемонстрировать другим свои знания, результаты.

Принцип *кооперации.* В процессе работы над проектом организуется и осуществляется тесное взаимодействие учащихся с учителем и между собой в проектных группах.

Принцип *свободного выбора.* Ученики имеют право выбирать темы проекта, партнеров, источники и способы получения информации, методы исследования, формы представления результатов. Возможность выбора способствует повышению ответственности учащихся, их мотивации и познавательной активности.

Принцип связи исследования с реальной жизнью. Происходит соединение академических знаний и практических действий. Предполагается, что проект имеет прагматическую направленность на результат.

Принцип *трудной цели.* Этот принцип важно учитывать, поскольку легко достижимый результат не является для многих учащихся мобилизующим фактором.

Принцип нормирования требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур, в первую очередь связанных с различными формами организации мыследеятельности участников.

Принцип саморазвития касается как субъекта проектирования, так и порождения новых проектов в результате достижения и реализации поставленной цели. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования.

Описанные принципы мы обобщили до принципа вовлечения учащегося в активную деятельность с помощью набора поощрений.

5. Принцип взаимодействия учителя и ученика по контролю и учету результатов деятельности.

Этот принцип обобщает итоги деятельности и иллюстрирует эффективность проектной деятельности.

Принцип обратной связи напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о результатах и соответствующим образом корректировать действия.

Принцип продуктивности подчеркивает прагматичность проектной деятельности, ее ориентацию на получение результата, имеющего прикладное значение.

Принцип культурной аналогии указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. Чтобы быть включенным в культурный процесс, необходимо научиться понимать и чувствовать свое место в нем, формулировать собственный взгляд на достижения человечества на основе изучения культурно-исторических аналогов. При этом получение научных знаний и знакомство с культурными ценностями важно осуществлять в сопоставлении с собственными суждениями и результатами познавательной деятельности.

Перечисленные принципы в своей совокупности позволяют осуществить педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности. И в то же время являются руководством для разработки *модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности* (*рис*.4), которая предполагает структурирование проектной деятельности, осуществляемой совместно педагогом и учеником в виде целостной педагогической системы, а также обоснованы варианты ее реализации на практике. Структуру модели составили четыре блока: целевой, теоретико-методологический, организационно-деятельностный и результативно-диагностический.

Целью модели является педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

Теоретико-методологическая основа модели базируется на положениях компетентностного и системного подходов и принципов, подробно описанных выше (п. 1.2).

Организационно-деятельностный блок модели представлен компонентами: целеполагания, содержания проектов, выполнения, этапов педагогического сопровождения, что подчеркивает его динамичность.

Результативно-диагностический блок модели представлен результатами в предметной, личностной и метапредметной сферах, показателями обобщенных характеристик деятельности учащегося (осведомленностью, осознанностью, активностью, системностью), уровнями индивидуального прогресса (констатирующим; нормативно допустимым; нормативным; сверхнормативным), анализом достижений учащихся посредством проведенного мониторинга.

В представленной модели динамика индивидуального прогресса ученика спроектирована для ступени основного общего образования, поэтому состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса описаны с опорой на требования ФГОС к объему результатов основного общего образования в личностной, метапредметной, предметной сферах. Согласно разработанной модели при отборе проектов педагог вводил в содержание и технологию выполнения проектов:

– задачи разного уровня сложности: инвариант и вариативный компонент;

– ситуации и задачи решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей;

– механизмы взаимопомощи учеников;

– приемы постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности (от идеи проекта до его реализации).

<table>
<tr><th colspan="5">Целевой блок</th></tr>
<tr><td colspan="5">Индивидуальный прогресс обучающихся</td></tr>
<tr><th colspan="5">Теоретико-методологический блок</th></tr>
<tr><td colspan="2">Концептуальные основания:
компетентностный и системный подходы</td><td colspan="3">Принципы:
учета текущего состояния индивидуального прогресса ученика; прогноза и алгоритма пошаговых действий обучающихся; профилактики рисков межличностных конфликтов, гибкое и быстрое реагирование на конфликтную ситуацию; взаимодействия учителя с учеником по контролю и учету результатов деятельности</td></tr>
<tr><th colspan="5">Организационно-деятельностный блок</th></tr>
<tr><th>Целеполагание</th><th>Содержание проектов</th><th colspan="3">Выполнение</th></tr>
<tr><td>Предполагаемый уровень индивидуального прогресса; определение целей проектов в зависимости от их типов и тематики</td><td>Задачи разного уровня сложности: инвариант и вариативный компонент</td><td>Проблемные задачи и ситуации</td><td>Сотрудничество учеников в процессе выполнения проектов</td><td>Приемы постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности</td></tr>
<tr><th colspan="5">Этапы педагогического сопровождения</th></tr>
<tr><td>Учет текущего состояния индивидуального прогресса</td><td>Отбор типов проектов</td><td>Проектирование задач в отобранных проектах</td><td>Планирование графика выполнения всех этапов проектов; учет возможных, но преодолимых затруднений;</td><td>Диагностика вклада участников в проект; неформальное поощрение учащихся.</td></tr>
<tr><th colspan="5">Результативно-диагностический блок</th></tr>
<tr><th>Результаты</th><th>Показатели развития ИП</th><th colspan="2">Уровни развития ИП</th><th>Анализ</th></tr>
<tr><td>Предметные
Личностные
Метапредметные</td><td>Осведомленность, осознанность, активность, системность</td><td colspan="2">Констатирующий; нормативно допустимый; нормативный; сверхнормативный</td><td>Мониторинг достижений учащихся</td></tr>
</table>

Рис. 4 **Модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности**

Таким образом, разработанная *модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности* обосновывает оптимальный педагогический процесс, организующий учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Новизна такого подхода в том, что модель раскрывается с многосторонних позиций: осмысления цели, стратегий ее осуществления, организационно-педагогических условий, диагностики и коррекции полученных результатов.

Для выявления уровня развития составляющих индивидуального прогресса учеников (осведомленности, осознанности, активности, системности) в трех сферах: личностной, метапредметной, предметной, – в исследовании применяются методы анкетирования, бесед, наблюдений, опросов, статистической обработки полученных данных (*рис.5* Блок 1).

Каждая характеристика ИП (осведомленность, осознанность, активность, системность) оценивается на основе введенных показателей баллами от 1 до 4 в соответствии с уровнями: констатирующим, нормативно допустимым, нормативным, сверхнормативным (*см. табл.8*).Затем проводится подсчет для каждого ученика: какому уровню соответствует состояние осведомленности, осознанности, активности, системности в трех сферах. После этого все данные сводятся в таблицы по каждой сфере: личностной, метапредметной, предметной (*рис.5* Блок 2). После чего определяются итоговые значения показателей индивидуального прогресса по всем сферам (*рис.5* Блок 3) и обобщенные сведения по состоянию индивидуального прогресса каждого ученика (*рис.5* Блок 4). Последовательность обработки данных показана на *рисунке 5*. Как было отмечено выше, проектная деятельность учащихся осуществляется поэтапно и сопровождается педагогом в соответствии с задачами каждого этапа (адаптированная схема по Е.С. Полат) [117, с.116].

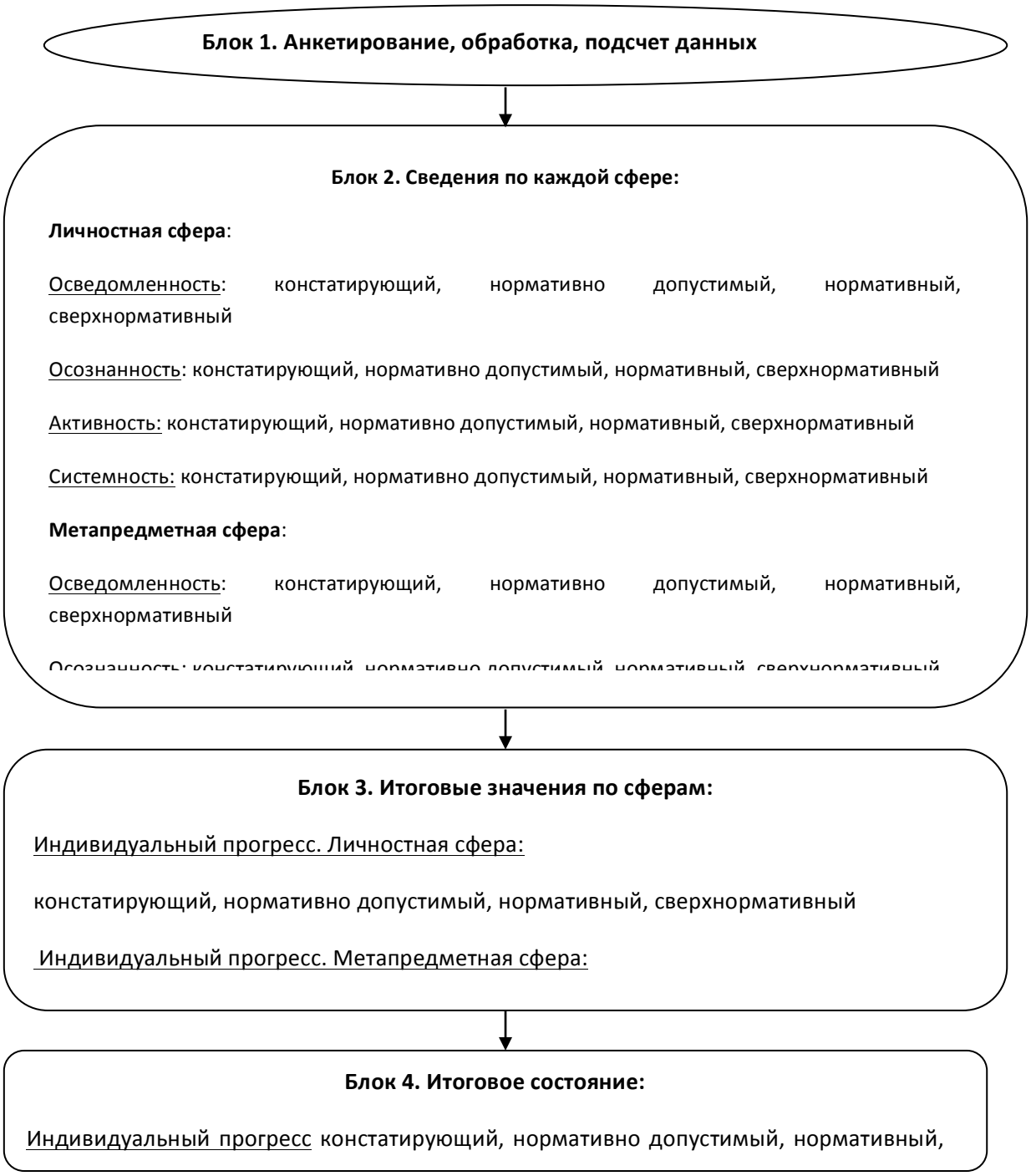


Рисунок 5. Последовательность обработки обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников

В *таблице 7* отражена реализация этапов педагогического сопровождения и описаны действия педагога.

Таблица 7

Реализация этапов педагогического сопровождения

Этапы проекта	Педагогическое сопровождение
1. Целеполагание	1. Опора на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося при проектировании достижимого уровня индивидуального прогресса ученика, с учетом предыдущего его состояния в предыдущий интервал/момент времени.
2. Проектирование (отбор проектов) 3. Планирование, прогнозирование: постановка и распределение задач	2. Выбор типов проектов и проектирование содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с достижимым уровнем индивидуального прогресса ученика. Проектирование последовательного введения в содержание и технологию выполнения проектов поступательных особенностей: • Задач разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики индивидуального прогресса в их линейном и уровневом приращениях; • ситуаций и задач решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей; • механизмов взаимопомощи между учениками; • приемов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности; от идеи проекта – до его реализации.
4. Организация: самостоятельная работа учащихся. 5. Промежуточные творческие обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.). 6. Защита проектов, оппонирование.	3. Организация проектной деятельности: последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов поступательных особенностей: • задач разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики в их линейном и уровневом приращениях; • ситуаций и задач решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей; • механизмов взаимопомощи между учениками; • приемов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности; от идеи проекта – до его реализации. 4. Использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания каждого проекта (в виде званий «лучший ответственный», «лучший лидер», «лучший Знайка», «лучший

	сознательный», «лучший аналитик», «лучший www», «лучший оформитель», «лучший контролер» и т.д.) для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими учениками) деятельности.
7. Завершение работы. Диагностика Анализ	5. Ведение мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

Опишем каждый из этапов реализации педагогического сопровождения подробно.

1. Диагностика индивидуального прогресса учеников

Диагностика уровня индивидуального прогресса учеников осуществляется с помощью опросов, интервьюирования, тестов для оценки индивидуальных качеств в трех сферах:

1) в личностной сфере – ответственное отношение к учению;

2) в метапредметной сфере – умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений;

3) в предметной сфере – формирование и совершенствование коммуникативной компетенции (в соответствии со школьной программой).

Разрабатываются анкеты, с помощью которых учитель оценивает осведомленность, осознанность, активность, системность в личностной, метапредметной и предметной сферах у каждого учащегося. Анкета заполняется учителем в конце проекта. Если ученик принимает участие в проектной деятельности впервые, анкета заполняется на основании учебной деятельности ученика до начала проекта, а затем после окончания проекта.

В *приложении 4* приведен текст анкеты для учителя вместе с инструкцией по заполнению.

2. Отбор типов проектов в соответствии с уровнем индивидуального прогресса учеников

Отбор проектов осуществляется с учетом векторного соответствия типов проектов уровням развития обобщенных характеристик индивидуального прогресса (осведомленность, осознанность, активность, системность).

В личностной сфере анализируется ответственное отношение к учению; в метапредметной сфере – умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений; в предметной сфере (на примере иностранного и русского языка) – формирование и совершенствование *коммуникативной компетенции* (в соответствии со школьной программой).

Под *коммуникативной компетенцией учащегося* понимается овладение им всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, а также умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих его опыту, интересам, психологическим особенностям.

В процессе выполнения проекта отслеживается динамика индивидуального прогресса учеников.

3. Последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов учебного материала разного уровня сложности

На данном этапе педагогического сопровождения вводятся:

- задачи разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики индивидуального прогресса учащегося;
- ситуации и задачи решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей;

отрабатываются:

- механизмы взаимопомощи между учениками;
- приемы постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности от идеи проекта до его реализации.

В *таблице 8* «Особенности учебного материала, вводимые в содержание и технологию выполнения проектов» отражено содержание педагогического

сопровождения, соответствующее разным уровням развития индивидуального прогресса учеников.

Таблица 8

Особенности учебного материала, вводимые в содержание и технологию выполнения проектов.

Поступательные особенности развития индивидуального прогресса учащихся на разных уровнях			
	Движение к нормативно допустимому уровню	**Движение к нормативному уровню**	**Движение к сверхнормативному уровню**
Задачи разного уровня сложности	Задачи линейной сложности: дается расширенный учебный материал и дополнительные грамматические и лексические конструкты. Задачи уровневой сложности: предлагается использовать дополнительные грамматические и лексические конструкты не только в похожих, но и новых ситуациях.	Задачи линейной сложности: применение учебного материала в известных коммуникативных ситуациях, построение диалогов разных стилей. Задачи уровневой сложности: проектирование новых коммуникативных ситуаций с применением нового учебного материала.	Задачи линейной сложности: анализ затруднений в разных коммуникативных ситуациях. Задачи уровневой сложности: прогнозирование коммуникативных ситуаций, предупреждение межличностных конфликтов.
Задачи решаемой проблематики	Дается задача со всеми начальными данными, с ожидаемым результатом и рекомендуемым алгоритмом выполнения. В алгоритме выполнения намеренно	Дается задача с начальными данными и ожидаемым результатом. Ученикам предлагается алгоритм выполнения построить	В задании дается только ожидаемый результат. Определить необходимые начальные данные и условия для выполнения работ, а также выбрать алгоритм выполнения

	пропускается один шаг из трех-четырех существующих для самостоятельного преодоления учениками запланированной трудности.	самостоятельно.	предлагается ученикам самостоятельно.
Механизмы взаимопомощи между учениками	Стимулирование помощи в паре: состав пар может меняться.	Стимулирование помощи между парами.	Стимулирование помощи в группе: каждый ученик предлагает свою помощь тому, кто в ней нуждается (умение видеть, кому нужна помощь)
Приемы постепенного делегирования полномочий ученикам	Частично делегирован этап проектирования	Делегирован этап проектирования. Частично делегирован этап выполнения работы	Делегированы этапы проектирования и выполнения работы, частично – этап контроля

Подобный подход, реализующий поступательное воздействие на индивидуальный прогресс учеников, оказывается на практике действенным в силу постепенного и последовательного введения в отобранные проекты усложняющихся заданий, касающихся как содержания деятельности, так и технологии ее исполнения.

4. Использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания проекта

Механизм неформального поощрения каждого ученика проявляется в присвоении званий, которые определяются учениками самостоятельно в процессе обсуждения результатов работы после окончания проекта. Преподавателем поощряется инициатива учеников в придумывании новых «званий» для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими

учениками) деятельности. Например, звания «самый ответственный», «лидер», «Знайка», «самый сознательный», «лучший аналитик», «лучший www», «лучший оформитель», «лучший контролер», «самый быстрый», «самый сообразительный» и т.д.

По завершению проекта группа анализирует его ход, степень участия в нем каждого ученика и вклад каждого в реализацию проекта. Школьники коллегиально присваивают друг другу звания и отмечают достижения каждого участника. Такая эмоциональная поддержка очень важна для дальнейшей мотивации учеников. Присвоенные звания помогают ученикам обретать уверенность в себе, поддерживать интерес к процессу обучения.

5. Ведение мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося

Каждый проект завершается его защитой перед другими группами, перед классом или даже другими классами. После защиты проектов учитель и ученики заполняют паспорт учащегося – каждый в своей части, предварительно ответив на вопросы анкеты. Анкета, которую заполняет педагог, приведена в *приложении 4*. Анкета для учеников представлена в *приложении 4а*.

Заполнение паспорта проекта – ответственный этап, в котором участвуют и педагог и ученик. Ученик привлекается к совместному с педагогом анализу своей работы, тем самым поднимается значимость его личного участия на всех этапах проекта, особенно на стадии контроля и оценивания. Такой подход влечет за собой повышение ответственности ученика в следующих проектах на всех его этапах.

В паспорте (*приложение 2*) ученик заполняет блок № 2, где указывает название проекта, его особенности, а также наименование заданий, которые выполняются самостоятельно, оценивает их выполнение и вписывает комментарии к своему участию в проекте (какие звания получены, какие испытал затруднения и т.д.) Педагог в паспорте ученика заполняет общие сведения о проекте, а также динамику качеств ученика в баллах на основании заполненных анкет.

Динамика индивидуального прогресса учеников на основе изменения обобщенных характеристик заносится в табличные формы для последующей статистической обработки полученных результатов. Мониторинг динамики индивидуального прогресса учеников позволяет в каждом следующем проекте учитывать измеренные состояния и вводить задачи разного уровня сложности как для группы учеников, так и для каждого ученика индивидуально.

Для предупреждения *межличностных конфликтов* в проектном обучении разработан специальный комплекс упражнений по развитию индивидуальных качеств и навыков работы в команде. Причиной такого повышенного внимания является тот факт, что атмосфера в коллективе зачастую может влиять на финальный результат, особенно если речь идет о групповой работе над проектом.

В то же время не теряют свою значимость и индивидуальные навыки, например, умение давать оценку способностям окружающих, креативность, умение слушать и четко излагать свои мысли. Ведь в любой команде каждый человек должен выполнять свою роль, которая ему присваивается, исходя из его личных качеств и умений. Осведомленность каждого участника о своих слабых и сильных сторонах дает возможность занять наиболее подходящее и полезное место в коллективе.

Разработанный и представленный *в приложении 6* комплекс упражнений по предупреждению межличностных конфликтов имеет двоякую цель: с одной стороны, он ориентирован на улучшение взаимодействия в группе, взаимопонимание между участниками, на их воспитание. С другой стороны, значительная часть упражнений помогает участникам развить определенные личностные навыки, например, внимательность, воображение, быстроту реакции. Упражнения объединены в целостный комплекс, где групповая работа соединена с индивидуальной, что дает возможность учителю отбирать некоторые из них и включать непосредственно в процесс организации проектного обучения. Подобная методика пригодна для любого учебного коллектива, независимо от возраста, уровня сплоченности и характера взаимоотношений между участниками.

Исходя из вышесказанного, главные цели применяемого комплекса упражнений по предупреждению межличностных конфликтов следующие:

1) воспитание культуры межличностных отношений;

2) развитие таких личностных качеств учащихся, как креативность, умение слушать и понимать партнера, внимательность, реакция, концентрация, пространственная ориентация, зрительное воображение, умение оценивать себя и других.

После проведения комплекса упражнений предполагается проведение модифицированного варианта теста Сакса-Сиднея «Незаконченные предложения» (адаптированная форма) [59, с.115] с целью определения отношения учащихся к себе и одноклассникам/коллегам по проектной работе.

Ход работы: учащиеся дополняют предложения первой пришедшей в голову мыслью. Выбираем те, которые отражают отношение к себе и окружающим.

1. Если все против меня, то …
2. Думаю, что настоящий друг …
3. Я достаточно способен на то …
4. Не люблю людей, которые …
5. Моя наибольшая слабость заключается в том …
6. Больше всего я люблю тех людей, которые …
7. Когда мне начинает не везти, я …
8. Когда меня нет, мои друзья …

Отношение к себе отражают предложения 1, 3, 5, 7; отношение к окружающим – 2, 4, 6, 8.

Обработка результатов

Количественный анализ предполагает предварительную экспертную оценку эмоциональной насыщенности каждого предложения. В соответствующую графу таблицы вписываются баллы эмоциональной насыщенности предложений для каждого типа отношений, в соответствии со шкалой:

Шкала: +3 – крайне положительный эмоциональный контекст;+2 – положительный эмоциональный контекст; +1 – скорее положительный, чем отрицательный; 0 – неопределенное, безразличное отношение; -1 – скорее отрицательное, чем положительное; -2 – отрицательная эмоциональная нагрузка; -3 – крайне отрицательная эмоциональная нагрузка.

Далее необходимо вычислить сумму баллов и среднюю эмоциональную нагрузку каждого предложения. Например:

Тип отношения	Номера предложений	Оценка эмоциональной нагрузки предложения	Сумма баллов	Средняя эмоциональная нагрузка
Отношение к себе	1, 3, 5, 7.	+2, +1, -1, +1	+3	+0,75
Отношение к окружающим	2, 4, 6, 8.	+2, +2, +1, +1	+6	+1,5

Если индекс положительный, то происходит развитие личности в данном отношении, освоение норм, ценностей объекта отношения.

Если отношение отрицательно (индекс отрицательный), то развитие тормозится, человек не усваивает определенных элементов объекта отношения.

Схема содержательного анализа предложений

1. Выписать все 4 предложения по каждому типу отношений.

2. Анализ предложений показывает, что источником негативного отношения к …….. является ……..

3. Предлагаются следующие способы изменения негативного отношения или нейтрализации его влияния на развитие личности (перечислить)….

Данная методика помогает разобраться в системе отношений учащегося к себе и окружающим в процессе работы над проектом.

Таким образом, применение описанных в п.1.3. методов исследования педагогического сопровождения проектной деятельности, направленного на индивидуальный прогресс учащихся, позволяет провести эксперимент, описанный во второй главе.

Выводы по первой главе

1. На основе эмпирических данных, опросов учителей и школьников, а также теоретического осмысления и анализа психолого-педагогической литературы, государственных нормативных актов в контексте цели и предмета настоящего исследования была выявлена *актуальность* проблемы педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в процессе организации их проектной деятельности.

2. Теоретический анализ понятия *индивидуальный прогресс учащегося* произведен во взаимосвязи с набором качеств и способностей личности, отраженных в *модели выпускника*, в которой индивидуальный прогресс проявляется в процессе реализации данной модели на практике. Это позволило к описанию индивидуального прогресса учащегося применить обобщенные характеристики индивидуального прогресса, отраженные в модели выпускника, – осведомленность, осознанность, активность, системность, которые проявляются в личностных, предметных и метапредметных результатах, описанных в документах ФГОС основного общего образоваения.

Индивидуальный прогресс учащегося отнесен к одному из механизмов, с одной стороны, необходимых, с другой стороны, обеспечивающих личностный рост учащегося в соответствии с качествами и способностями, заданными в модели выпускника, а за стенами школы – отнесен к одному из адаптационных механизмов, необходимых выпускнику в послешкольный период.

3. Уточнена и дополнена дефиниция *индивидуальный прогресс учащегося*, под которым мы понимаем систему его личностных качеств, которые проявляются в положительной динамике обобщенных характеристик (осведомленности, осознанности, активности, системности) в предметной, метапредметной, личностной сферах для достижения им как образовательных, так и жизненных целей.

На основании данного определения мы можем говорить о мере сформированности названных обобщенных характеристик индивидуального

прогресса учащегося в заданный момент времени или степени их сформированности на определенном этапе обучения.

4. Выявлен педагогический потенциал проектной деятельности, обусловленный тем, что ее организация и содержание детерминируют особый способ взаимодействия учителя и ученика, его позицию в образовательном процессе, трактуемую как педагогическое сопровождение.

5. Применение положений системного подхода к понятию индивидуальный прогресс учащегося дало возможность целостного представления обобщенных характеристик – осведомленности, осознанности, активности, системности.

6. Представлено описание обобщенных характеристик индивидуального, прогресса учеников на каждом уровне – констатирующем, нормативно допустимом, нормативном и сверхнормативном, принадлежность к которым определяется в соответствии с набором введенных нами показателей для каждой характеристики (осведомленности, осознанности, активности, системности).

7. Описаны методы исследования педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности, включающие анкетирование, опросы, беседы, наблюдения, тестирование, статистическую обработку полученных данных.

ГЛАВА 2

Опытно-экспериментальная работа по реализации педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности

В главе представлены содержание и результаты опытно-экспериментальной работы. Эксперимент осуществлялся в несколько этапов в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Школа с углубленным изучением английского языка № 1374» во время проведения уроков, контрольных и самостоятельных работ по английскому и русскому языку, а также на дополнительных занятиях учеников, на педагогических семинарах, методических совещаниях, конкурсах среди школ и педагогов.

В экспериментальной работе приняли участие 231 человек – учителей и учеников 6, 9 классов. При помощи опросов, наблюдений, бесед исследовались и оценивались обобщенные характеристики индивидуального прогресса учеников – осведомленность, осознанность, активность, системность, на основании чего определялся уровень индивидуального прогресса каждого учащегося (на примере проектов на уроках английского и русского языка).

2.1 Анализ отношения педагогов к проблеме индивидуального прогресса обучающихся

В соответствии с целью исследования было выявлено отношение педагогов общеобразовательных школ к проблеме индивидуального прогресса обучающихся.

Для организации констатирующего эксперимента мы разработали ряд анкет и опросников. В констатирующем эксперименте принимали участие учителя (35 человек) и учащиеся 6-9 классов (196 человек).

Данные, полученные после обработки анкеты для учителей (*приложение 3*), приведены в *таблице 9* «Результаты опроса учителей». В первом столбце приведены вопросы анкеты, во втором столбце варианты ответов. В третьем столбце показано количество ответов в процентах к общему числу опрошенных педагогов.

Таблица 9

Результаты опроса учителей

Вопрос	**Ответы**	**%**
1	2	3
1. Я считаю, что индивидуальный прогресс учащихся	1) надо бы стимулировать, но не вполне знаю, как	22,0
	2) идет сам по себе согласно школьной программе	18,0
	3) надо стимулировать, и я это делаю методом - проектов; создания индивидуального портфолио; дифференцированного подхода; развития лингвистического мышления; развития мотивации	56,0
	4) другое	4,0
2. Я считаю, что педагогическое сопровождение	1) надо специальным образом организовывать и им необходимо владеть учителю, чтобы эффективно влиять на результативность и прогресс учеников	88,0
	2) существует в силу присутствия учителя на уроке	8,0
	3) я использую в виде метода - обмена информацией	2,0
	4) другое	2,0
3. Я использую новые разработки и методы	1) когда вижу в этом необходимость	84,0
	2) когда спущено сверху администрацией	0,0
	3) для повышения своей категории	8,0
	4) другое: для повышения мотивации к обучению; для развития педагогического мастерства; для лучшего объяснения/отработки материала; мне это интересно	8,0
4. Для прогресса учеников я	метод проектов (из общего числа ответов)	58,6

использую методы	Презентации, игры, кроссворды, песни, мультфильмы, книги на иностранном языке; - игровая методика, аудиолингвистическая, М.Уэста; - групповой работы, работы в парах, индивидуальная работа, с проектами; - проектов, уроки самоуправления, уроки-викторины, практические методы; - ролевых игр, «дебаты», «круглый стол», «викторины»; - проектов, индивидуальных занятий, сотрудничества, групповой работы; - примеров, убеждений; - игровые, ведение портфолио, творческой работы; - проектов, индивидуализации обучения, дифференцированный подход и рефлексию; - интерактивные; - проектов, укрупнения дидактических единиц; - проектов, языковое портфолио; - проектов, современные информационные технологии; - исследовательскую деятельность; - проектов, ролевые игры; - проекты, работа в лингафонном кабинете; - викторины, дебаты; - проектов, игровые методы; - сотрудничества; - проектов, индивидуальные консультации, информационно-компьютерные технологии, групповые творческие задания; - поощрения.	41,4
5. Я считаю, что метод проектов	1) влияет на индивидуальный прогресс учащихся и его (метод проектов) целесообразно использовать на уроках, начиная с младших классов	82,0
	2) можно использовать в школе, но для старших классов	8,0
	3) в школе использовать его рано, т.к. слишком затратно по времени, а отдача мала	6,0
	4) Ваш вариант	4,0

На первый вопрос анкеты «*Я считаю, что индивидуальный прогресс учащихся…*» ответы распределились следующим образом:

- более половины участников (56%) выбрали вариант «*…надо стимулировать, и я это делаю методом* (далее следуют методы, предлагаемые участниками опроса): проектов, создания индивидуального портфолио, дифференцированного подхода; развития мышления, развития мотивации, познавательной и творческой активности и т.п.;
- порядка 22% респондентов ответили «*…надо бы стимулировать, но не вполне знаю как*»;

- для 18% человек близка позиция «*…идет сам по себе согласно школьной программе».*

Вполне вероятно, что педагоги понимают категорию *индивидуальный прогресс учащихся* достаточно умозрительно, исходя из семантики этих слов и используя синонимичные к нему понятия «развитие», «рост достижений», «совершенствование», «улучшение», «продвижение» и т.п.

Тем не менее, результаты опроса вполне отражают реальное положение дел. Можно сказать, что в большинстве своем учителя берут на себя ответственность и пытаются различными известными им методами влиять на индивидуальный прогресс учеников и уделяют этому должное внимание.

Однако 40% респондентов не делают этого, потому что либо осознают, что надо стимулировать индивидуальный прогресс, но не знают, как (22%); либо считают, что этот процесс идет сам по себе в силу его существования (18%).

Обратим особое внимание на вопрос №2 анкеты для учителей. Абсолютное большинство опрошенных нами педагогов (88%) высказали мнение, что педагогическое сопровождение необходимо специальным образом организовывать и этими умениями учителю нужно овладеть.

Как показал опрос, наиболее часто в настоящее время используется педагогами метод проектов (вопрос №4), в том числе для влияния на индивидуальный прогресс учащихся. По-видимому, сказывается его распространенность среди педагогов-исследователей и опыт, транслируемый ими в практическую деятельность.

В ответах на вопрос «*Для прогресса учеников я использую методы…*» – 58,6% респондентов выбрали именно метод проектов, хотя вопрос не содержал вариантов ответа и предлагал участникам самостоятельно определить свои предпочтения.

Отсюда следует, что выбор большинством педагогов метода проектов подтверждает факт довольно широкого его распространения в образовательной практике, тем самым, подчеркивает его значимость для влияния на индивидуальный прогресс учеников.

Остальные 41,4 % опрошенных отдали голоса самым разным способам обучения: творческим работам, ведению портфолио, игровым методам, дебатам, урокам самоуправления, презентациям, викторинам, поощрениям, методам сотрудничества, исследовательским работам и т.д.

Для уточнения ответов был предложен дополнительный вопрос: «*Я считаю, что метод проектов…*», который предлагал варианты: (1) «…влияет на индивидуальный прогресс учащихся и его (метод проектов) целесообразно использовать на уроках, начиная с младших классов»; (2) «…можно использовать в школе, но для старших классов»; (3) «…в школе использовать его рано, т.к. слишком затратно по времени, а отдача мала»; (4) другое. Почти 82% опрошенных выбрали вариант (1), т.е. метод проектов может влиять на индивидуальный прогресс учащихся и его целесообразно использовать даже в младшей школе.

Иными словами, актуальность поставленной нами задачи подтверждается практиками – педагоги хотят видеть связь между индивидуальным прогрессом ученика и используемым ими методом проектов.

В *таблице 10* приведем ответы на вопрос №6 анкеты для учителей «Сколько в среднем времени в месяц (в процентах) у Вас уходит на следующие виды педагогической деятельности?».

Таблица 10

Время, затрачиваемое учителями на разные виды педагогической деятельности в течение месяца (в процентах).

Вид работы	%
1) Подготовка и проведение уроков	40
2) Проверка заданий, ведение школьной документации	20
3) Внеклассная работа (факультативы и пр.)	8
4) Обязательные мероприятия (заседания, педсоветы, собрания. аттестации и пр.)	5
5) Работа с родителями	5

6) Работа с коллегами, обмен опытом, публикации (в т.ч. на конференциях, в методобъединениях, в соцсетях и пр.)	5
7) Самообразование, совершенствование методов работы, поиск новинок.	12
8) Разработка новых методик, программ, внедрение в свою работу и т.д.	5
Итого	100 %

Результаты опроса показывают, что 60% времени учителем тратится на подготовку и проведение уроков, а также проверку домашних заданий и ведение обязательной школьной документации. Отрадно, что на разработку и внедрение новых методов работы используется 12% от общего числа педагогического времени.

Таким образом, анализ отношения педагогов к проблеме индивидуального прогресса обучающихся учеников показал, что большинство учителей использует метод проектов на уроках, организуя тем самым проектную деятельность обучающихся. Однако педагоги не готовы устанавливать взаимосвязь этого метода с индивидуальным прогрессом обучающихся, между тем, признают необходимость целенаправленного педагогического сопровождения проектной деятельности для достижения этой цели. Следует отметить, что в тех случаях, когда педагоги отмечают наличие такого педагогического сопровождения, его результаты не находятся в зоне их педагогической рефлексии, следовательно данный процесс осуществляется фрагментарно, скорее хаотично и бессистемно.

В связи с этими обстоятельствами и была сформирована, а также проведена опытно-экспериментальная работа.

На этапе констатирующего эксперимента важно было также определить уровень индивидуального прогресса учеников, от которого следовало вести учет изменений его составляющих. Измерения уровня индивидуального прогресса учеников (диагностика состояния его обобщенных характеристик) произведены на основе анализа результатов контрольных работ, тестов, тематических опросов и др. (*приложение 4*).

Диагностика состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников проводилась в трех сферах:

1) *в личностной сфере* оценивалось ответственное отношение к учению (анкета для учителя, анкета для ученика);

2) *в метапредметной сфере* – методы планирования деятельности и результатов, методы самоконтроля, самооценки, принятия решений (анкета для учителя, анкета для ученика);

3) *в предметной сфере* – развитие коммуникативной компетенции (анкета для учителя, анкета для ученика, контрольные задания по английскому языку, русскому языку и литературе, контрольное тестирование).

На основании полученных результатов была разработана методика формирующего эксперимента.

2.2 Реализация модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности

Для проведения опытно-экспериментальной работы были отобраны четыре группы учеников – три экспериментальных и одна контрольная в двух параллелях 6-х и 9-х классов (196 человек). Группы были скомпонованы из учеников 6-х и 9-х классов, для того чтобы проверить эффективность реализации модели в разных возрастных группах, с различными начальными показателями уровня индивидуального прогресса в трех сферах (личностной, метапредметной, предметной). Репрезентативность выборки достигалась случайным отбором групп учащихся, состав которых по начальному состоянию уровней индивидуального прогресса был однороден, а также повторным проведением формирующего эксперимента, что определяет неслучайный характер получаемых в ходе эксперимента результатов.

В процессе эксперимента для разных групп учащихся были разработаны следующие варианты реализации модели педагогического сопровождения проектной деятельности, направленного на индивидуальный прогресс учащихся.

1. Первый вариант. Модель, в которой присутствуют все составляющие педагогического сопровождения проектной деятельности учеников, направленного на их индивидуальный прогресс. Модель отрабатывалась в группах Г1 6-х и 9-х классов.
2. Второй вариант. Модель, в которой одна из составляющих педагогического сопровождения отсутствует, а именно – неформальное поощрение достижений учеников. Модель апробирована в группах Г2 6-х и 9-х классов.
3. Третий вариант. Модель, в которой осуществляется проектная деятельность учеников под руководством учителя без специальным образом организованного педагогического сопровождения. Модель использована в группах Г3 6-х и 9-х классов.
4. В контрольных группах ГК 6-х и 9-х классов метод проектов не использовался, в этих группах шел обычный учебный процесс, однако все контрольные срезы и опросы для учеников ГК велись в той же последовательности, что и в группах Г1, Г2, Г3.

Для каждого потока была определена последовательность выполнения опытно-экспериментальной работы. При этом учитывалась схема семи этапов проектной деятельности по Е.С. Полат, которая была адаптирована под наши задачи. В *таблице 11* «Реализация этапов педагогического сопровождения» описаны действия педагога на семи этапах проекта.

Таблица 11

Реализация этапов педагогического сопровождения

Этапы проекта	Педагогическое сопровождение
1. Целеполагание	1. Опора на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося при проектировании достижимого уровня индивидуального прогресса ученика, с учетом предыдущего его состояния в предыдущий интервал/момент времени.
2. Проектирование (отбор проектов) 3. Планирование,	2. Выбор типов проектов и проектирование содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с достижимым уровнем индивидуального прогресса ученика. Проектирование последовательного введения в содержание и

прогнозирование: постановка и распределение задач	технологию выполнения проектов поступательных особенностей: • Задач разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики индивидуального прогресса; • ситуаций и задач решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей; • механизмов взаимопомощи между учениками; • приемов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности; от идеи проекта – до его реализации.
4. Исполнение: самостоятельная работа учащихся. 5. Промежуточные творческие обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.). 6.Защита проектов, оппонирование.	3. Исполнение проектной деятельности: последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов поступательных особенностей: • задач разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики ; • ситуаций и задач решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей; • механизмов взаимопомощи между учениками; • приемов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности; от идеи проекта –до его реализации. 4. Использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания каждого проекта (в виде званий «лучший ответственный», «лучший лидер», «лучший Знайка», «лучший сознательный», «лучший аналитик», «лучший www», «лучший оформитель», «лучший контролер» и т.д.) для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими учениками) деятельности.
7. Завершение работы. Диагностика Анализ	5. Ведение мониторинга достижений с помощью паспорта индивидуального прогресса каждого ученика.

Опишем каждый из этапов реализации педагогического сопровождения подробнее, которые были реализованы в экспериментальных группах Г1, частично в Г2 (см. *таблицу 11*). В группах Г3 метод проектов осуществлялся без специальным образом организованного педагогического сопровождения, а значит, мог быть задействован только начальный этап - диагностика уровня индивидуального прогресса учеников. Для контрольных групп также использовалась диагностика.

1. Диагностика уровня индивидуального прогресса учеников

Диагностика уровня индивидуального прогресса учеников осуществлялась с помощью опросов, интервьюирования, тестов для оценки индивидуальных качеств в трех сферах:

4) в личностной сфере – ответственное отношение к учению;

5) в метапредметной сфере – умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений;

6) в предметной сфере (иностранный язык, русский язык) – формирование и совершенствование коммуникативной компетенции (в соответствии со школьной программой).

Для этого были разработаны анкеты, с помощью которых учитель диагностировал качества каждого ученика, т.е. оценивал осведомленность, осознанность, активность, системность в личностной, метапредметной и предметной сферах. Как правило, анкета заполнялась учителем в конце проекта. Если ученик принимал участие в проектной деятельности впервые, анкета заполнялась на основании учебной деятельности ученика до начала проекта, а затем после окончания проекта.

Приведем ниже текст анкеты для учителя. Полный текст анкеты вместе с инструкцией по заполнению приведен в *приложении 4*.

В первом столбце перечислены измеряемые качества индивидуального прогресса учеников: осведомленность, осознанность, активность, системность. Кроме того, мы посчитали необходимым исследовать степень проявления динамики качеств в процессе выполнения каждого проекта и отношения учащихся к затруднениям во время выполнения проекта.

Во втором столбце приведена шкала оценивания качеств от 1 до 4-х баллов:

- выражено слабо;
- проявляется фрагментарно;
- проявляется часто;
- проявляется систематически.

Таблица 12

Анкета для педагога. Диагностика качеств ученика в трех сферах: личностной, метапредметной, предметной

	Наименование качества	Шкала оценивания
1.	**Осведомленность:**	
	в личностной в сфере:	
	1) полнота знания и понимания ответственности за результаты проекта;	1 2 3 4
	2) точность понимания поставленных задач;	1 2 3 4
	3) объем информированности о предмете проекта;	1 2 3 4
	4) размер ответственности, взятой учеником на себя в ходе выполнения проекта (задача на этапе, несколько задач на этапе, весь этап, несколько этапов и пр.);	1 2 3 4
	в метапредметной сфере:	
	5) полнота понимания планирования своей и групповой деятельности в ходе проекта;	1 2 3 4
	6) точность определения учеником целей на каждом этапе проекта и путей их достижения;	1 2 3 4
	7) объем выполняемого учеником самоконтроля и самооценки в ходе проекта (в одной задаче, в нескольких, на целом этапе, на протяжении всего проекта);	1 2 3 4
	8) размер (количество) самостоятельно принятых решений для достижения целей проекта;	1 2 3 4
	в предметной сфере (коммуникативная компетентность, английский язык, русский язык):	
	9) полнота лексического запаса по теме проекта;	1 2 3 4
	10) точность применения лексических конструктов в речевой и письменной коммуникации;	1 2 3 4
	11) объем использованных лексических конструктов в речевой и письменной коммуникации;	1 2 3 4
	12) размерность активного участия в речевой и письменной коммуникации (в одной задаче, в нескольких, на этапе, на протяжении всего проекта).	1 2 3 4
	1 – выражено слабо; 2 – проявляется фрагментарно; 3 – выше среднего; 4 – максимально.	
2.	**Осознанность**	
	в личностной сфере:	
	1) целенаправленность в намерении брать на себя ответственность в ходе выполнения проекта;	1 2 3 4
	2) соответствие меры взятой на себя ответственности своим реальным возможностям, опыту;	1 2 3 4
	в метапредметной сфере:	
	3) целенаправленность в намерении планировать свою и групповую деятельность для достижения целей проекта;	1 2 3 4
	4) целенаправленность в достижении целей;	1 2 3 4
	5) соответствие выполняемых самостоятельных действий ожидаемым результатам проекта;	1 2 3 4
	6) соответствие самоконтроля и самооценки деятельности качеству выполненных задач;	1 2 3 4
	в предметной сфере:	
	7) целенаправленность в усвоении нового материала;	1 2 3 4
	8) целенаправленность использования различных лексических конструктов в речевой и письменной коммуникации;	1 2 3 4
	9) соответствие использованного объема лексики требованиям проекта;	1 2 3 4

	10) соответствие объема реализованных коммуникаций задачам проекта (диалоги, отчеты, выступления и пр.).	1 2 3 4
	1 – выражено слабо;2 – проявляется фрагментарно;3 – выше среднего; 4 – качество ярко выражено.	
3.	**Активность** *в личностной сфере:* 1) инициативность взятия на себя ответственности за определенные задачи в проекте; 2) индивидуальная результативность в тех задачах, где ответственность за выполнение была взята учеником на себя; *в метапредметной сфере:* 3) степень проявления инициативы в общей деятельности проекта (выбор темы, проблематики, поиск информации, защита проекта, обсуждение результатов, анализ работы и т.п.); 4) количественная результативность выполнения заданий в ходе проекта; 5) качественная результативность выполнения заданий; *в предметной сфере:* 6) инициативность участия в диалогах и иных коммуникациях на основе нового материала (в ходе проекта, на этапе обсуждения, на этапе защиты результатов и т.д.); 7) инициативность в оказании помощи участникам проекта в затруднениях (в осуществлении коммуникаций); 8) инициативность в поиске и использовании дополнительных источников информации, смежных с тематикой проекта, в том числе иноязычных; 9) количественная результативность применения новой лексики, грамматики и др. в речевых и иных коммуникациях; 10) качественная результативность применения новой лексики, грамматики.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – выражена слабо;2 – фрагментарна;3 – выше среднего;4 – высокая.	
4.	**Системность** *в личностной сфере:* 1) логичность и последовательность принятия решений по взятию на себя ответственности за задачи (этапы) проекта; 2) следственность выводов анализа своей деятельности на основе самоконтроля для дальнейшей коррекции этой деятельности; *в метапредметной сфере:* 3) логичность и последовательность выполнения заданий в ходе всего проекта: от планирования деятельности до достижения результатов; 4) следственность выводов в ходе проекта по анализу поставленных задач, путей их решения для достижения результата; 5) следственность выводов по оценке своего участия в проекте, оценке работы участников проекта; 6) следственность выводов по достигнутым результатам проекта на их соответствие ожидаемым результатам; *в предметной сфере:* 7) логичность и последовательность рассуждений на родном и английском языке в ходе коммуникаций; 8) следственность выводов по диагностике и анализу своей коммуникативной деятельности, осуществление ее коррекции.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – выражена слабо;2 – фрагментарна;3 – выше среднего; 4 – высокая.	
5.	**Динамика (**внутри проекта**)** Явная динамика прослеживается: 1) в осведомленности о способах самообразования, способах достижения	 1 2 3 4

	целей, планирования деятельности; 2) в ответственности (отношение к обучению); 3) в принятии решений; 4) в инициативе к выполнению заданий; 5) в планировании своей деятельности и путей достижения цели; 6) в умении соотносить свои действия с планируемыми результатами; 7) в доведении деятельности до результата; 8) в умении анализировать свою деятельность и участников проекта; 9) в самоконтроле, самооценке и самокритике; 10) в умении рефлексировать, делать выводы, корректировать свою деятельность; 11) в групповой работе; 12) в индивидуальной работе; 13) в коммуникативных навыках.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – динамики практически нет; 2 – динамика слабо выражена; 3 – динамика выражена достаточно явно; 4 – динамика максимальна (проявляется систематически)	
6.	**При встрече с затруднениями**: 1) пытается справиться самостоятельно; 2) обращается к другим ученикам; 3) обращается к преподавателю; 4) ждет помощи, ничего не предпринимая.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – практически отсутствует;2 – выражено фрагментарно; 3 – выражено достаточно явно; 4 – проявляется систематически.	

Диагностика проводилась по четырем уровням индивидуального прогресса – констатирующему, нормативно допустимому, нормативному, сверхнормативному, которым соответствуют оценки диагностируемых качеств. Если качество выражено слабо или практически отсутствует, то оно отнесено к констатирующему (начальному) уровню. Если качество проявляется фрагментарно, то оно соответствует нормативно допустимому уровню индивидуального прогресса. Если качество выражено достаточно явно и проявляется устойчиво, то к нормативному уровню, а если проявляется систематически, то качество приписывается к сверхнормативному уровню.

В группах Г1 и Г2 оценивались динамика индивидуальных качеств ученика и проверялась способность ученика справляться с затруднениями (*таблица 11,*пп. 5 и 6). Такая диагностика давала дополнительную информацию для учителя, необходимую для выбора типов проектов и проектирования содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с достигнутым уровнем индивидуального прогресса учащегося.

2. Отбор типов проектов в соответствии с уровнем индивидуального прогресса учеников

Отбор проектов осуществлялся для групп Г1 и Г2 с учетом векторного соответствия типов проектов уровням развития обобщенных характеристик индивидуального прогресса (осведомленность, осознанность, активность, системность). Для групп Г3 были предложены проекты на выбор вне зависимости от состояния уровня развития индивидуального прогресса учеников. В контрольных группах проекты не использовались.

1) в личностной сфере будем анализировать ответственное отношение к учению;
2) в метапредметной сфере – умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений;
3) в предметной сфере (на примере иностранного и русского языка) – формирование и совершенствование коммуникативной компетенции (в соответствии со школьной программой).

Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся средней школы.

Перечень тем проектов для учеников 6-х и 9-х классов, которые предлагались в период эксперимента приведен в приложении. (*приложение 7).*

Все проекты проводились в режиме отслеживания динамики индивидуального прогресса учеников от проекта к проекту.

Расположим эти проекты с учетом векторного соответствия типов проектов уровням развития обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащегося (*таблица 13*).

Таблица 13

Векторное соответствие типов проектов уровням развития обобщенных характеристик индивидуального прогресса

Типы проектов по типологическому признаку	Типы проектов в соответствии с уровнями. Названия использованных проектов		
	Движение к нормативно допустимому уровню	Движение к нормативному уровню	Движение к сверхнормативному уровню
Доминирующая в проекте деятельность	Ролевые Информационные Творческие	Ролевые Информационные Творческие Исследовательские	Ролевые Информационные Творческие Исследовательские Прикладные
Предметно-содержательная область	Монопроекты	Монопроекты	Монопроекты Межпредметные
Характер координации проекта	С открытой координацией	С открытой координацией	С открытой и скрытой Координацией
Характер контактов	Внутренние	Внутренние Региональные	Внутренние Региональные Международные
Количество участников проекта	Индивидуальные Парные Групповые	Индивидуальные Парные Групповые	Индивидуальные Парные Групповые
Продолжительность выполнения проекта	Краткосрочные	Краткосрочные Среднесрочные	Краткосрочные Среднесрочные Долгосрочные
Проекты для учеников 6-го класса по иностранному языку	**Подарки, которые мы дарим**	**Наши любимые книги**	**Наши любимые зарубежные музыкальные исполнители**
	Погода в Москве и Лондоне	**Праздники в США и России**	Спорт, который мы выбираем
	Мы то, что мы едим	Район, в котором мы живем	Как выжить на необитаемом острове
	Государственная символика англоязычных стран		
Проекты для учеников 6-го класса по русскому языку	**Говорим правильно**!	По одежке встречают	**О чем говорят названия улиц**
	У природы нет плохой погоды	**Музеи нашего города**	Споемте, друзья
	Прогноз погоды	**По любимым местам нашего города**	*Музыка города*
	Школьная форма:		*Квест*

	вчера, сегодня, завтра		*«Занимательная грамматика»*
Проекты для учеников 9-го класса по иностранному языку	**Молодежные субкультуры**	**Герои Шекспира**	**Великобритания – самые интересные места**
	Патриотизм в России, Великобритании, США	**Британская монархия: от прошлого к будущему**	**По страницам английской литературы**
		Наши любимые киногерои	Прогулка в Лосиный остров
			Интернет в жизни подростков
			Спорт и здоровый образ жизни
Проекты для учеников 9-го класса по русскому языку	Активные процессы в русском языке на современном этапе: аналитизм и агглютинация	**Переработка текста: тезисы, конспект, аннотация, выписки, реферат.**	Термины и профессионализмы, нормы их употребления в речи.
	Проблемы экологии языка	Перфоманс в современном искусстве как способ невербального общения	**Интернет в образовании**
	Русская фразеология: крылатые слова, пословицы и поговорки.	Роль пунктуации в письменном общении.	**Язык Олимпийских игр**
		Культура современной дискуссии	

Из представленного перечня для групп Г1 и Г2 были выбраны проекты, помеченные жирным шрифтом, в следующей последовательности.

Для учеников 6-х классов по иностранному языку:

1. Подарки, которые мы дарим
2. Погода в Москве и Лондоне
3. Наши любимые книги
4. Праздники в США и России
5. Наши любимые зарубежные исполнители

Для учеников 6-х классов по русскому языку:

1. Говорим правильно!

2. У природы нет плохой погоды
3. Музеи нашего города
4. По любимым местам нашего города
5. О чем говорят названия улиц

Как следует из *таблицы 13*, первые два проекта, как по иностранному, так и по русскому языку, нацелены на развитие обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников от констатирующего к нормативно допустимому уровню, затем два проекта для движения от нормативно допустимомого к нормативному, один проект от нормативного к сверхнормативному уровню.

Требования к ученикам повышались от проекта к проекту в соответствии с их текущим уровнем состояния индивидуального прогресса.

Для учеников 9-х классов были предложены следующие проекты по иностранному языку:

1. Молодежные субкультуры
2. Герои Шекспира
3. Британская монархия: от прошлого к будущему
4. Великобритания – самые интересные места
5. По страницам английской литературы

Тематика проектов для учеников 9-х классов по русскому языку:

1. Проблемы экологии языка
2. Переработка текста: тезисы, конспект, аннотация, выписки, реферат.
3. Культура современной дискуссии
4. Интернет в образовании
5. Язык Олимпийских игр

Из представленного перечня первый проект избран для воздействия на индивидуальный прогресс учеников от констатирующего к нормативному уровню и по два проекта для движения от нормативно допустимого к нормативному и от нормативного к сверхнормативному уровню.

Из представленного перечня первый проект избран для воздействия на индивидуальный прогресс учеников от констатирующего к нормативному уровню и по два проекта для движения от нормативно допустимого к нормативному и от нормативного к сверхнормативному уровню.

В *приложении 8* представлен пример проекта по русскому языку для 9 классов.

3. Последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов учебного материала разного уровня сложности

- задач разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики индивидуального прогресса учащегося;
- ситуаций и задач решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей;
- механизмов взаимопомощи между учениками;
- приемов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности от идеи проекта до его реализации.

Эти действия педагогического сопровождения использовались в группах Г1 и Г2.

В *таблице 14* «Особенности учебного материала, вводимые в содержание и технологию выполнения проектов» показано содержание педагогического сопровождения, соответствующее разным уровням развития индивидуального прогресса учеников.

Таблица 14

Особенности учебного материала, вводимые в содержание и технологию выполнения проектов.

Поступательные особенности развития индивидуального прогресса учащихся на разных уровнях			
	Движение к нормативно допустимому уровню	**Движение к нормативному уровню**	**Движение к сверхнормативному уровню**
Задачи разного	Задачи линейной	Задачи линейной	Задачи линейной

уровня сложности	сложности: дается расширенный учебный материал и дополнительные грамматические и лексические конструкты. Задачи уровневой сложности: предлагается использовать дополнительные грамматические и лексические конструкты не только в похожих, но и новых ситуациях.	сложности: применение учебного материала в известных коммуникативных ситуациях, построение диалогов разных стилей. Задачи уровневой сложности: проектирование новых коммуникативных ситуаций с применением нового учебного материала.	сложности: анализ затруднений в разных коммуникативных ситуациях. Задачи уровневой сложности: прогнозирование коммуникативных ситуаций, предупреждение межличностных конфликтов.
Задачи решаемой проблематики	Дается задача со всеми начальными данными, с ожидаемым результатом и рекомендуемым алгоритмом выполнения. В алгоритме выполнения намеренно пропускается один шаг из трех-четырех существующих для самостоятельного преодоления учениками запланированной трудности.	Дается задача с начальными данными и ожидаемым результатом. Ученикам предлагается алгоритм выполнения построить самостоятельно.	В задании дается только ожидаемый результат. Определить необходимые начальные данные и условия для выполнения работ, а также выбрать алгоритм выполнения предлагается ученикам самостоятельно.
Механизмы взаимопомощи между учениками	Стимулирование помощи в паре: состав пар может меняться.	Стимулирование помощи между парами.	Стимулирование помощи в группе: каждый ученик предлагает свою помощь тому, кто в ней нуждается (умение видеть, кому нужна помощь)
Приемы постепенного делегирования полномочий ученикам	Частично делегирован этап проектирования	Делегирован этап проектирования. Частично делегирован этап выполнения работы	Делегированы этапы проектирования и выполнения работы, частично – этап контроля

Подобный подход, реализующий поступательное воздействие на индивидуальный прогресс учеников, оказывается на практике очень действенным в силу постепенного и последовательного введения в отобранные проекты

усложняющихся заданий, касающихся как содержания деятельности, так и технологии ее исполнения.

4. Использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания проекта

Данный шаг по использованию неформального поощрения каждого ученика после окончания проекта реализовывался в группе Г1.

Механизм неформального поощрения каждого ученика проявлялся в присвоении званий, которые определялись учениками самостоятельно в процессе обсуждения результатов работы после окончания проекта. Преподавателем поощрялась инициатива учеников в придумывании новых «званий» для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими учениками) деятельности. Самыми часто используемыми стали звания «самый ответственный», «лидер», «Знайка», «самый сознательный», «лучший аналитик», «лучший www», «лучший оформитель», «лучший контролер», «самый быстрый», «самый сообразительный» и т.д.

Как только проект завершался, группа анализировала ход проекта, участие в нем каждого ученика и вклад каждого в реализацию проекта. Школьники коллегиально присваивали другу другу звания и отмечали достижения каждого участника. Такая эмоциональная поддержка каждого участника очень важна для дальнейшей мотивации учеников. Присвоенные звания помогали ученикам обретать уверенность в себе, вызывали и поддерживали интерес к процессу обучения, основанному на методе проектов. Между учениками возникло негласное соревнование по обладанию как можно более широким набором званий.

На наш взгляд, это стало одним из самых важных результатов исследования, т.к. ученики, стремясь получить самые различные звания, на самом деле развивали в себе разные качества, соответствовавшие наименованию званий. Иными словами, мотивация внешняя превращалась во внутренне усвоенную, что является одним из основных условий успешной деятельности вообще, а в проектной деятельности школьников, в частности.

5. Ведение мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося

Каждый проект завершался его защитой перед другими группами, перед классом, или даже другими классами параллели 6-х или 9-х классов.

После защиты проектов учитель и ученики приступали к заполнению паспорта ученика – каждый в своей части, предварительно ответив на вопросы анкеты. Анкета, которую заполнял педагог, приведена в параграфе 2.2. (*таблица 13*).

Для ученика была предложена анкета (*таблица 15*), в которой было необходимо оценить качества по шкале от 1-го до 4-х баллов.

Таблица 15

Анкета для измерения качеств ученика по итогам проектной деятельности

	Наименование качества	**Шкала оценивания**
1.	Я знаю и понимаю, что значит: 1) ответственное отношение к учению; 2) саморазвитие и самообразование; 3) мотивация; 4) способы выбора и построения индивидуальной траектории обучения; 5) планирование деятельности; 6) определение целей и путей их достижения; 7) контроль и самоконтроль деятельности	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – да, иногда;3 – да, часто;4 – да, всегда.	
2.	Мне нравится активно принимать участие в следующих этапах проекта: 1) выбор темы, названия проекта; 2) выбор проблематики проекта; 3) поиск информации, выбор творческих решений; 4) самостоятельная работа; 5) защита проекта; 6) обсуждение результатов; 7) анализ работы.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – иногда принимаю участие;3 – довольно часто это делаю;4 – всегда.	
3.	Количество заданий, которые я выполнил на каждом этапе проекта (если выполнены все задания этапа, выбрать – 4): 1) выбор темы, названия проекта; 2) выбор проблематики проекта; 3) поиск информации, выбор творческих решений; 4) самостоятельная работа; 5) защита проекта; 6) обсуждение результатов;	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

	7) анализ работы.	1 2 3 4
	1 – нет, не выполнял;2 – выполнял частично;3 – сделал много;4 – выполнил полностью.	
	Я научился в этом проекте: 1) планировать свою деятельность; 2) доводить действия до результата; 3) самостоятельной деятельности; 4) самостоятельному принятию решений; 5) принятию ответственности на себя; 6) анализу своей деятельности и участников проекта; 7) активно выполнять групповые задания; 8) успешно справляться с индивидуальными заданиями; 9) процессу самокритики и самоконтроля; другое _____	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – иногда получается;3 – получается часто;4 – всегда это делаю.	
4.	Мои успехи в английском/русском языке: 1) лексический запас по текущей теме увеличился; 2) умею применять лексические конструкты в реальной коммуникации в течение работы над проектом; 3) правильно использую грамматику; 4) способен продолжить диалог на заданную тему; 5) способен продолжить диалог на смежную тему; 6) способен письменно подготовить отчет по проекту; 7) способен подготовить выступление и провести защиту проекта как на русском, так и на английском языке; 8) оказываю помощь участникам проекта, мне это легко; 9) вижу и могу анализировать свои и чужие ошибки в общении на русском и английском языке; 10) мне интересно использовать дополнительные русскоязычные и иноязычные источники информации, и я это делаю.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – успехи есть;3 – успехи значительные; 4 – делал максимально.	
5.	Если встречается что-то очень трудное, я (*выбери вариант*): 1) пытаюсь справиться самостоятельно (ищу информацию и пр.); 2) обращаюсь к другим ученикам; 3) обращаюсь к преподавателю.	

Заполнение паспорта проекта – ответственный этап, в котором участвуют и педагог и ученик. Ученик привлекается к совместному с педагогом анализу своей работы, тем самым поднимается значимость его личного участия на всех этапах проекта, особенно на стадии контроля и оценивания. Нами было замечено, что такой подход влечет за собой повышение ответственности ученика в следующих проектах на всех его этапах.

В паспорте ученик заполняет блок № 2, где указывает название проекта, его особенности, а также наименование заданий, которые были выполнены самостоятельно, оценивает их выполнение и вписывает комментарии к своему

участию в проекте (какие звания получены, какие испытал затруднения и т.д.) (*таблица 16*).

Таблица 16

Самоанализ, самооценка ученика.

	Дата, четверть	**Название проекта, типологические признаки**	**Выполнено самостоятельно** (указать количество задач на каждом этапе)	**Самооценка** (поставить оценку каждому этапу)
1	2	3	4	5
1	Дата _____ четверть: _____		1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7 итоговая: ___
	1. Какие звания получены, перечислить: _____ _____ _____ 2. Я испытал затруднения (указать какие) и решил их так: _____ _____ _____ _____ _____ 3. Если бы проект я выполнял снова, то внес бы изменения в свою работу: _____ _____ _____ 4. Что не получилось: _____ _____ _____ 5. Что мне удалось: _____ _____ _____ _____			

Педагог в паспорте ученика заполняет общие сведения о проекте, а также динамику качеств ученика в баллах на основании заполненных анкет. Эти данные приведены в *таблице 17*.

Таблица 17

Динамика обобщенных характеристик индивидуального прогресса ученика в баллах/уровнях

	Начальные данные		После проекта 1		После проекта 2		После проекта …N	
	баллы	Уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
	Личностная сфера (ответственное отношение к учению)							
Осведомленность								
Осознанность								
Активность								
Системность								
	Метапредметная сфера (планирование, достижение целей; самоконтроль, самооценка, принятие решений)							
Осведомленность								
Осознанность								
Активность								
Системность								
	Предметная сфера (коммуникативная компетенция)							
Осведомленность								
Осознанность								
Активность								
Системность								

Динамика индивидуального прогресса учеников на основе изменения обобщенных характеристик заносилась в табличные формы для последующей статистической обработки полученных результатов. Так, от проекта к проекту, складывалась картина достижений каждого ученика.

Мониторинг динамики индивидуального прогресса учеников позволял в каждом следующем проекте учитывать измеренные состояния и вводить задачи разного уровня сложности как для группы учеников, так и для каждого ученика индивидуально. Этот этап был задействован в группах Г1, Г2. В группе Г3 также предусматривалась защита проектов, однако паспорт достижений в группе Г3 не заполнялся.

Для предупреждения *межличностных конфликтов* в проектном обучении среди учащихся 6-9 классов был разработан специальный комплекс упражнений по развитию индивидуальных качеств и навыков работы в команде. Причиной такого повышенного внимания является тот факт, что атмосфера в коллективе зачастую может влиять на финальный результат, особенно если речь идет о групповой работе над проектом.

В то же время не теряют свою значимость и индивидуальные навыки, например, умение давать оценку способностям окружающих, креативность, умение слушать и четко излагать свои мысли. Ведь в любой команде каждый человек должен выполнять свою роль, которая ему присваивается исходя из его личных качеств и умений. Таким образом, осведомленность о своих слабых и сильных сторонах дает возможность занять наиболее подходящее и полезное место в коллективе.

Разработанный и представленный *в приложении 6* комплекс упражнений имеет двоякую цель: с одной стороны, он ориентирован на улучшение взаимодействия в группе, взаимопонимание между участниками, на их воспитание. С другой стороны, значительная часть упражнений помогает участникам развить определенные личностные навыки, например, внимательность, воображение, быстроту реакции.

Таким образом, упражнения объединены в целостный комплекс, где групповая работа соединена с индивидуальной, что дает возможность учителю отбирать некоторые из них и включать непосредственно в процесс организации проектного обучения. Подобная методика пригодна для любого учебного коллектива, независимо от возраста, уровня сплоченности и характера взаимоотношений между участниками.

Исходя из вышесказанного, главные цели применяемого комплекса упражнений по предупреждению межличностных конфликтов следующие:

1) воспитание культуры межличностных отношений;

2) развитие таких личностных качеств учащихся, как креативность, умение слушать и понимать партнера, внимательность, реакция, концентрация, пространственная ориентация, зрительное воображение, умение оценивать себя и других.

Применение комплекса упражнений по предупреждению межличностных конфликтов в проектном обучении учащихся 6-9 классов позволило выявить то, что участники охотно выполняли предложенные упражнения, большинство заданий не вызывали затруднений. Тренинг осуществлялся либо в рамках

взаимодействия двух участников, либо в рамках взаимодействия «участник-группа». На основе подобного взаимодействия воспитываются такие важнейшие качества, как способность к взаимопониманию, уважению, чувство сплоченности, умение слушать партнера, командный дух. Кроме того, данная методика может быть направлена и на улучшение взаимодействия между представителями разных культур и национальностей.

После проведения комплекса упражнений в экспериментальных группах, а также в контрольных группах 6-х и 9-х классов проводился модифицированный вариант теста Сакса-Сиднея «Незаконченные предложения» (адаптированная форма) (Дмитриев М.Г., Белов В.Г.,) с целью определения отношения учащихся к себе и одноклассникам/коллегам по проектной работе. Данная методика помогает разобраться в системе отношений, в данном случае, к себе и окружающим.

Ход работы: учащиеся дополняют предложения первой пришедшей в голову мыслью. Выбираем те, которые отражают отношение к себе и окружающим.

1. Если все против меня, то …
2. Думаю, что настоящий друг …
3. Я достаточно способен на то …
4. Не люблю людей, которые …
5. Моя наибольшая слабость заключается в том …
6. Больше всего я люблю тех людей, которые …
7. Когда мне начинает не везти, я …
8. Когда меня нет, мои друзья …

Отношение к себе отражают предложения 1, 3, 5, 7; отношение к окружающим – 2, 4, 6, 8.

Обработка результатов

Количественный анализ предполагает предварительную экспертную оценку эмоциональной насыщенности каждого предложения. В соответствующую графу таблицы вписываются баллы эмоциональной насыщенности предложений для каждого типа отношений, в соответствии со шкалой:

Шкала: +3 – крайне положительный эмоциональный контекст;+2 – положительный эмоциональный контекст; +1 – скорее положительный, чем отрицательный; 0 – неопределенное, безразличное отношение; -1 – скорее отрицательное, чем положительное; -2 – отрицательная эмоциональная нагрузка; -3 – крайне отрицательная эмоциональная нагрузка.

Далее необходимо вычислить сумму баллов и среднюю эмоциональную нагрузку каждого предложения. Например:

Тип отношения	Номера предложений	Оценка эмоциональной нагрузки предложения	Сумма бал лов	Средняя эмоциональная нагрузка
Отношение к себе	1, 3, 5, 7.	+2, +1, -1, +1	+3	+0,75
Отношение к окружающим	2, 4, 6, 8.	+2, +2, +1, +1	+6	+1,5

Если индекс положительный, то происходит развитие личности в данном отношении, освоение норм, ценностей объекта отношения.

Если отношение отрицательно (индекс отрицательный), то развитие тормозится, человек не усваивает определенных элементов объекта отношения.

Схема содержательного анализа предложений

1. Выписать все 4 предложения по каждому типу отношений.
2. Анализ предложений показывает, что источником негативного отношения к …….. является ……..
3. Предлагаются следующие способы изменения негативного отношения или нейтрализации его влияния на развитие личности (перечислить)….

В *таблицах №№ 18,19* представлены результаты теста «Незаконченные предложения» по выявлению отношения учащихся экспериментальных и контрольной групп к себе и окружающим.

Таблица 18

Результаты теста «Незаконченные предложения» по выявлению отношения к себе

Группа	Количество уч-ся		Средняя сумма баллов		Средняя эмоциональная нагрузка	
	6 кл.	9 кл	6 кл.	9 кл.	6 кл.	9 кл.

Г1	25	24	107	114	26,75	28,5
Г2	24	23	102	109	25,5	27,25
Г3	24	26	103	118	25,75	29,5
Гк	25	25	103	108	25,75	27,0

Представленные в *таблице №19* результаты позволяют определить тенденции в отношении к себе учащихся 6-х и 9-х классов. Учащиеся экспериментальных групп (Г1, Г2, Г3) и контрольной группы (Гк) 6-х классов показывают примерно одинаковые результаты, это связано с тем, что шестиклассники достаточно критично относятся к себе, что обусловлено особенностями данного периода подросткового возраста. Результаты учащихся 9-х классов экспериментальных и контрольной групп также приблизительно одинаковы, однако, они выше, чем у шестиклассников, в силу специфики старшего подросткового возраста, отличающегося более стабильным отношением к себе.

Таблица 19

Результаты теста «Незаконченные предложения» по выявлению отношения к окружающим

Группа	Количество уч-ся		Средняя сумма баллов		Средняя эмоциональная нагрузка	
	6 кл.	9 кл	6 кл.	9 кл.	6 кл.	9 кл.
Г1	25	24	118	137	29,5	34,25
Г2	24	23	128	142	32,0	35,5
Г3	24	26	124	148	31,0	37,0
Гк	25	25	110	123	27,5	30,75

Из *таблицы 20* видно, что отношение к окружающим у учащихся 6-х и 9-х классов лучше, чем к себе. Это объясняется особенностями возрастного развития подростков. После проведения комплекса упражнений в экспериментальных группах в процессе проектного обучения наблюдались положительные тенденции в общении учащихся между собой и в коллективе в целом.

Следует отметить, что цель применения методики «Незаконченные предложения» заключалась в выявлении тенденций в отношении учащихся к себе и окружающим, а не в получении точных данных. Для этого необходимо было бы проводить дополнительные исследования, что не входило в задачи данного формирующего эксперимента. Выявленные тенденции позволили установить, что работа по предупреждению межличностных конфликтов носит превентивный характер и в целом положительно влияет на индивидуальный прогресс учащихся.

В следующем параграфе опишем количественные и качественные данные, сопровождавшие опытно-экспериментальную работу по апробации модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

2.3 Интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась в соответствии с разработанными тремя вариантами реализации модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельноси. В эксперименте участвовали четыре группы 6-х классов и четыре группы 9-х классов: по три экспериментальных и по одной контрольной.

Как было отмечено выше, на этапе констатирующего эксперимента с помощью анкет, бесед, наблюдений, опросов мы выявили состояние составляющих индивидуального прогресса исследуемых учеников – осведомленность, осознанность, активность, системность в трех сферах: личностной, метапредметной, предметной (см. *рис. 6*. Блок 1.).

Каждая характеристика (осведомленность, осознанность, активность, системность) оценивалась на основе введенных показателей баллами от 1 до 4 в соответствии с уровнями: констатирующим, нормативно допустимым, нормативным, сверхнормативным. Затем проводился подсчет для каждого ученика: какому уровню соответствует состояние осведомленности, осознанности, активности, системности в трех сферах.

После этого все данные были сведены в таблицы по каждой сфере: личностной, метапредметной, предметной (см. *рис.6*. Блок 2.). Затем были определены итоговые значения показателей индивидуального прогресса по всем сферам (*рис.6* Блок 3.) и наконец, получены обобщенные сведения по состоянию индивидуального прогресса каждого ученика (*рис. 6*. Блок 4.).

Такая последовательность действий была выполнена при обработке данных как по ученикам 6 классов, так и по ученикам 9 классов. Последовательность обработки данных показана на *рисунке 6*.

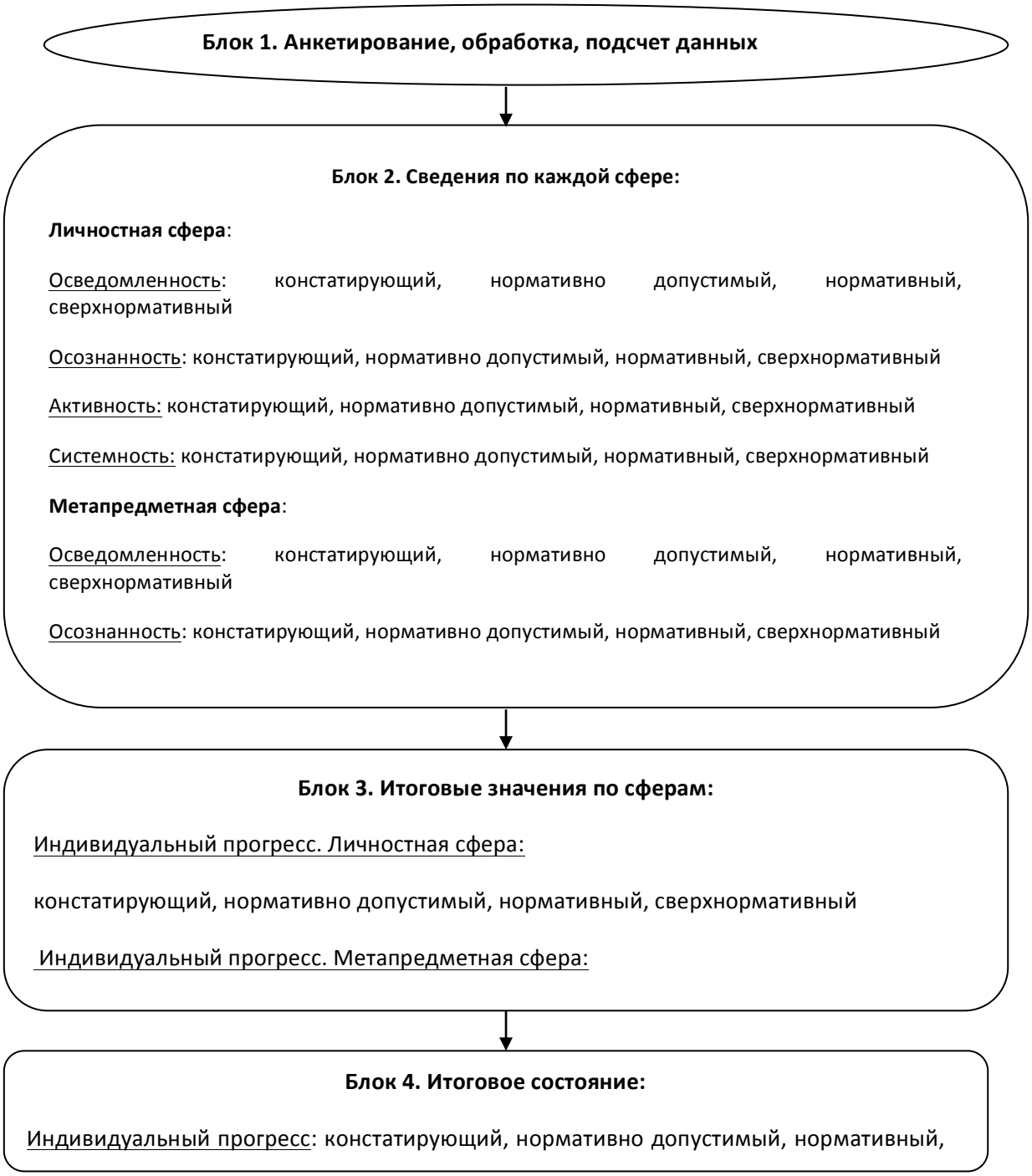


Рисунок 6. Последовательность обработки обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников, участвовавших в экспериментальной работе.

Проанализируем состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников 6-х классов перед проведением эксперимента. Нам необходимо выяснить существенность/несущественность различий между учениками каждой из трех экспериментальных групп и одной контрольной. Для этого мы воспользуемся методами статистической обработки данных – подсчетом средневзвешенной оценки состояния индивидуального прогресса учеников в различных группах и критерием хи-квадрат.

Согласно *рис. 6* «Последовательность обработки обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников, участвовавших в экспериментальной работе», покажем ряд таблиц с полученными результатами.

В *таблице 20* отражены состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса в личностной сфере (*рис.6.* Блок 2), приведено количество учеников в каждой исследуемой группе, имеющих определенный уровень обобщенных характеристик (осведомленность, осознанность, активность, системность).

В первом и втором столбцах указаны названия групп и количество учеников (N). В 3-м, 4-м, 5-м, 6-м столбцах дано количество учеников, индивидуальный прогресс которых соответствует показателям констатирующего, нормативно допустимого, нормативного и сверхнормативного уровней по состоянию обобщенных характеристик перед проведением экспериментальной работы.

Таблица 20

Состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников 6-х классов. Личностная сфера.

Осведомленность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	14	8	3	-
Г2	24	9	13	2	-

Г3	24	14	8	2	-
КГ	25	12	10	3	-

Осознанность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	15	7	3	-
Г2	24	9	14	1	-
Г3	24	12	9	3	-
КГ	25	9	14	2	-

Активность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	14	8	3	-
Г2	24	16	6	2	-
Г3	24	13	9	2	-
КГ	25	10	14	1	-

Системность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	16	8	1	-
Г2	24	14	10	0	-
Г3	24	15	8	1	-
КГ	25	16	8	1	-

Полагая, что вклад каждой из обобщенных характеристик в интегративное качество личности «индивидуальный прогресс» имеет одинаковый вес, определим итоговые значения по личностной сфере (*рис.6.* Блок 3) и вычислим средневзвешенную оценку сформированности уровней индивидуального прогресса в этой сфере. Результаты приведены в *таблице 21*.

Таблица 21

Итоговые значения состояния индивидуального прогресса учеников. Личностная сфера. 6-е классы

Группа	N	Количество учеников	K

		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный	
Г1	25	15	8	2	-	1,51
Г2	24	12	11	1	-	1,55
Г3	24	13	9	2	-	1,52
КГ	25	12	11	2	-	1,60

Буквой «К» в таблице обозначена количественная оценка сформированности интегративного качества «индивидуальный прогресс» в исследуемых группах, которая определена по среднему показателю:

СП=(Кн+2Кср+3Кд+4Кв)/N,

где – Кн, Кср, Кд, Кв – количество учеников на констатирующем, нормативно допустимом, нормативном и сверхнормативном уровнях;

N – количество учеников в соответствующей группе.

Полученные значения средневзвешенной оценки показывают, что уровень развитости обобщенных характеристик личностной сферы индивидуального прогресса в экспериментальных и контрольной группах практически одинаков.

Подтверждает этот вывод и статистическая проверка различий сформированности индивидуального прогресса в исследуемых группах с помощью критерия хи-квадрат для двух независимых выборок, показавшего несущественность различий между контрольной группой и каждой из экспериментальных, что важно для начала экспериментальной работы.

Целесообразность выбора критерия хи-квадрат в нашем исследовании состоит в том, что нами была использована для измерения уровней состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса так называемая порядковая шкала с уровнями: констатирующим, нормативно допустимым, нормативным, сверхнормативным.

В педагогической литературе, посвященной методам статистической обработки педагогических исследований, рекомендуется для анализа порядковых шкал выполнять обработку данных двух независимых выборок на основе критерия однородности χ^2 (хи-квадрат) .

Для порядковых шкал с числом уровней L критические значения $\chi^2_{0,05}$с уровнем значимости 0,05 даются в специальных статистических таблицах критических значений статистических критериев.

В нашем исследовании четыре уровня – констатирующий, нормативно допустимый, нормативный, сверхнормативный. Для нашего случая табличное критическое значение $\chi^2_{0,05}$ = 7,82. Вычислим эмпирические значения χ^2 для двух выборок (каждой из экспериментальных групп и контрольной), а затем сравним полученные значения с критическим χ^2.

Если $\chi^2_{эмп}$ (хи-квадрат эмпирическое) будет меньше значения $\chi^2_{0,05}$ (хи-квадрат критическое), то мы будем утверждать, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05; т.е. начальные состояния учеников в сравниваемых группах мало различимы, и эти ученики могут участвовать в опытно-экспериментальной работе.

Вычислим эмпирические значения хи-квадрат по формуле:

$\chi^2_{эмп} = n*m*\Sigma(n_i/n - m_i/m)^2/(n_i + m_i)$,где

n – количество учеников в одной из экспериментальных групп,

m – количество учеников в контрольной группе,

n_i – количество учеников экспериментальной группы на i-том уровне,

m_i – количество учеников контрольной группы на i-том уровне.

Используя в расчетах данные *таблицы 16*, мы получили следующие значения хи-квадрат:

1) сравнение групп Г1 и КГ: $\chi^2_{Г1-КГ}$=1,20, что существенно меньше критического значения, равного 7,82;
2) Г2-КГ: $\chi^2_{Г2-КГ}$=0,09, что существенно меньше критического значения, равного 7,82;
3) Г3-КГ: $\chi^2_{Г3-КГ}$=0,57, что существенно меньше критического значения, равного 7,82.

Таким образом, характеристики состояния индивидуального прогресса в личностной сфере учеников каждой из экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05, т.е. мало различимы.

Проведем подобный анализ состояния индивидуального прогресса учеников в метапредметной и предметной сферах.

В *таблице 22* даны сведения по сформированности осведомленности, осознанности, активности, системностив метапредметной сфере.

Таблица 22

Состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников 6-х классов. Метапредметная сфера

Осведомленность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	Нормативный	сверхнормативный
Г1	25	9	13	3	-
Г2	24	13	9	2	-
Г3	24	14	8	2	-
КГ	25	13	8	4	-

Осознанность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	13	11	1	-
Г2	24	11	9	4	-
Г3	24	14	8	2	-
КГ	25	14	8	3	-

Активность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	11	10	4	-
Г2	24	11	11	2	-
Г3	24	10	9	5	-
КГ	25	14	8	3	-

Системность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	18	6	1	-
Г2	24	14	9	1	-
Г3	24	17	7	0	-

КГ	25	18	5	2	-

Полагая, что вклад каждой из обобщенных характеристик в интегративное качество личности «индивидуальный прогресс» имеет одинаковый вес, определим итоговые значения по метапредметной сфере (*рис.6.* Блок 3) и вычислим средневзвешенную оценку сформированности уровней индивидуального прогресса учащихся в этой сфере. Результаты приведены в *таблице 23*.

Таблица 23

Итоговые значения состояния индивидуального прогресса учеников. Метапредметная сфера. 6-е классы

Группа	N	Количество учеников				К
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный	
Г1	25	13	10	2		1,58
Г2	24	12	10	2		1,58
Г3	24	14	8	2		1,52
КГ	25	15	7	3		1,53

Буквой «К» в таблице обозначена количественная оценка сформированности интегративного качества «индивидуальный прогресс» в исследуемых группах, которая определена по среднему показателю:

СП=(Кн+2Кср+3Кд+4Кв)/N, где

Кн, Кср, Кд, Кв – количество учеников констатирующем, нормативно допустимом, нормативном, сверхнормативном уровнях.

N – количество учеников в соответствующей группе.

Полученные значения средневзвешенной оценки показывают, что уровень развитости обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащихся в метапредметной сфере в экспериментальных и контрольной группах практически одинаков.

Используя данные *таблицы 24*, рассчитаем значения хи-квадрат для метапредметной сферы индивидуального прогресса учеников:

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}=0,69 << 7,82$

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=0,62 << 7,82

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=0,16 << 7,82

Делаем вывод, что характеристики состояния индивидуального прогресса в метапредметной сфере учеников каждой из экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05, т.е. мало различимы.

Проделаем то же самое для предметной сферы индивидуального прогресса учеников.

Таблица 24

Состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников 6-х классов. Предметная сфера

Осведомленность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	11	13	1	-
Г2	24	12	10	2	-
Г3	24	11	12	1	-
КГ	25	7	15	3	-

Осознанность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	11	12	2	-
Г2	24	8	12	4	-
Г3	24	13	9	2	-
КГ	25	14	8	3	-

Активность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный
Г1	25	13	8	4	-
Г2	24	11	10	3	-
Г3	24	13	9	2	-
КГ	25	10	13	2	-

Системность		Количество учеников			
Группа	N	констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный

Г1	25	18	5	2	-
Г2	24	18	5	1	-
Г3	24	13	7	4	-
КГ	25	11	9	5	-

Полагая, что вклад каждой из обобщенных характеристик в интегративное качество личности «индивидуальный прогресс» имеет одинаковый вес, определим итоговые значения по предметной сфере (*рис.6*. Блок 3) и вычислим средневзвешенную оценку сформированности уровней индивидуального прогресса в этой сфере. Результаты приведем в *таблице 25*.

Таблица 25

Итоговые значения состояния индивидуального прогресса учеников. Предметная сфера. 6-е классы

Группа	N	Количество учеников				К
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный	
Г1	25	13	9	2		1,56
Г2	24	12	9	2		1,59
Г3	24	13	9	2		1,57
КГ	25	11	11	3		1,71

Буквой «К» в таблице обозначена количественная оценка сформированности интегративного качества «индивидуальный прогресс» в предметной сфере в исследуемых группах, которая определена по среднему показателю.

Полученные значения показывают, что уровень развитости обобщенных характеристик индивидуального прогресса в предметной сфере в экспериментальных и контрольной группах практически одинаков.

Используя данные *таблицы 25*, рассчитаем значения хи-квадрат для предметной сферы индивидуального прогресса учеников в группах:

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}=0,65 << 7,82$

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}=0,41 << 7,82$

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=0,53 << 7,82

Делаем вывод, что характеристики состояния индивидуального прогресса в предметной сфере учеников каждой из экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05, т.е. мало различимы.

Мы определили состояние индивидуального прогресса в личностной, метапредметной, предметной сферах. Рассчитаем на основе данных, представленных в *таблицах 22, 24, 26* итоговое состояние индивидуального прогресса по всем характеристикам и всем сферам (согласно *рис.6*. Блок 4). Сведем все значения в *таблицу 26*.

Таблица 26

Состояние индивидуального прогресса учеников (6-е классы)

Группа	N	Количество учеников				K
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный	
Г1	25	14	9	2		1,56
Г2	24	12	10	2		1,58
Г3	24	13	9	2		1,54
КГ	25	12	10	3		1,61

Полученные значения количественной оценки индивидуального прогресса К показывают, что уровень развитости обобщенных характеристик индивидуального прогресса в экспериментальных и контрольной группах практически одинаков. Значения хи-квадрат индивидуального прогресса учеников, определяющих различия двух выборок в разных группах, имеют следующие результаты:

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=0,13 << 7,82

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=0,10 << 7,82

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=0,19 << 7,82

Делаем вывод, что характеристики состояния индивидуального прогресса учеников каждой из экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05, т.е. мало различимы.

Все вышеописанные действия и расчеты, представленные в семи *таблицах 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26* по ученикам 6-хклассов, были выполнены и по ученикам 9-х классов.

Приведем по ученикам 9-х классов только итоговые значения по всем сферам (*рис.6.* Блок 3) и итоговое состояние индивидуального прогресса (*рис.6*. Блок 4). Включим также в итоговую таблицу эмпирические значения хи-квадрат $\chi^2_{эмп}$.

Для учеников 9-х классов были получены такие данные.

Таблица 27

Итоговые значения состояния индивидуального прогресса учеников по всем сферам (9-е классы). Личностная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	Сверхнормативный		
Г1	24	9	5	9	1	2,08	2,24
Г2	23	7	10	6	1	2,13	1,41
Г3	26	6	8	10	2	2,31	2,55
КГ	25	8	9	8	0	2,00	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=2,24 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=1,41 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=2,55 << 7,82, различия малосущественны

Метапредметная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		Констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	5	8	11	0	2,25	1,77
Г2	23	7	8	8	0	2,04	1,22
Г3	26	9	11	5	1	1,92	1,32
КГ	25	6	10	8	1	2,16	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=1,77 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=1,22 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=1,32 << 7,82, различия малосущественны

Предметная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	10	7	6	1	1,92	2,05
Г2	23	8	9	5	1	1,96	1,93
Г3	26	9	10	7	0	1,92	2,33
КГ	25	6	8	10	1	2,24	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=2,05 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=1,93 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=2,33 << 7,82, различия малосущественны

Итоговое состояние по всем обобщенным характеристикам и всем сферам по ученикам 9-х классов представим в *таблице 28*.

Таблица 28

Состояние индивидуального прогресса учеников (9-е классы)

Группа	N	Количество учеников				K	χ^2
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	8	7	8	1	2,08	0,31
Г2	23	7	9	6	1	2,04	0,44
Г3	26	8	10	7	1	2,04	0,39
КГ	25	7	9	8	1	2,24	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=0,31 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=0,44 << 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=0,39 << 7,82, различия малосущественны

Таким образом, в таблицах отражены полученные значения критерия хи-квадрат и количественный показатель К состояния учеников по группам 6-х и 9-х классов, что иллюстрирует малые различия между состоянием индивидуального прогресса учеников в контрольных группах с каждой из экспериментальных.

Полученные результаты дают нам право провести эксперимент по установлению факта существования зависимости между специальным образом организованным педагогическим сопровождением проектной деятельности учеников и развитием их индивидуального прогресса в отобранных группах.

В первой экспериментальной группе Г1 мы используем педагогическое сопровождение в полном объеме.

Во второй экспериментальной группе Г2 в педагогическом сопровождении отсутствует неформальное поощрение учеников.

В третьей экспериментальной группе Г3 реализуется проектная деятельность учеников без специальным образом организованного педагогического сопровождения.

С помощью описанных вариантов реализации описанной нами модели мы осуществим их экспериментальную проверку и выявим наиболее эффективный из них.

В качестве нулевой гипотезы H_0 (об отсутствии различий) с уровнем значимости a=0,05 примем положение, что состояние индивидуального прогресса учеников не зависит от вариаций проектирования педагогического сопровождения, а значит после эксперимента мы не обнаружим существенных различий в состояниях индивидуального прогресса учеников в различных группах.

В качестве альтернативной гипотезы H_1 (о существовании различий) примем, что состояние индивидуального прогресса учеников первой экспериментальной группы в конце эксперимента будет существенно отличным если не от всех групп, то хотя бы от контрольной. Иначе говоря, развитию индивидуального прогресса будет способствовать реализация на практике разработанной нами модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся, если оно будет специальным образом организовано, т.е. педагог будет:

- опираться на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса ученика;

- осуществлять отбор типов проектов и проектирование содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с прогнозируемым уровнем индивидуального прогресса ученика;
- вводить последовательно в содержание и технологию выполнения проектов учебный материал разной сложности;
- упреждать межличностные конфликты;
- использовать механизм неформального поощрения каждого ученика после окончания каждого проекта;
- вести мониторинг достижений, составлять на его основе паспорт индивидуального прогресса обучающегося.

В ходе формирующего эксперимента мы проводили промежуточные срезы состояния индивидуального прогресса учеников, получив в завершающей стадии результаты, которые мы проиллюстрируем с помощью таблиц. Приведем только итоговые значения по всем сферам в *таблице 29* (*рис.6*. Блок 3) и итоговое состояние индивидуального прогресса учащихся в *таблице 31* (*рис.6*. Блок 4). Включим также в таблицы эмпирические значения хи-квадрат $\chi^2_{эмп}$.

Таблица 29

Итоговые значения состояния индивидуального прогресса учеников по всем сферам (6-е классы). Личностная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	25	4	5	11	5	2,68	10,06
Г2	24	4	7	10	3	2,50	6,43
Г3	24	4	9	9	2	2,38	4,56
КГ	25	9	10	6	0	1,88	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=10.06 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=6,43 < 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=4,56 < 7,82, различия малосущественны

Метапредметная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	Сверхнормативный		
Г1	25	3	5	9	6	2,56	12,39
Г2	24	5	6	9	4	2,50	7,74
Г3	24	7	7	6	4	2,29	5,21
КГ	25	9	11	5	0	1,84	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=12,39 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,74 < 7,82,различия незначительны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=5,21 < 7,82, различия малосущественны

Предметная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	25	4	5	9	7	2,76	10,53
Г2	24	4	5	11	4	2,63	8,15
Г3	24	5	8	10	1	2,29	2,40
КГ	25	6	12	7	0	2,04	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=10,53 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=8,15 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=2,40<< 7,82, различия малосущественны

Проанализировав полученные данные, приходим к выводу, что наибольшие изменения в состоянии учеников произошли в группе Г1, в меньшей степени в группе Г2, затем в Г3, самые малые приращения в индивидуальном прогрессе учеников оказались в контрольной группе КГ. Это явно видно из приращения количественного показателя К в состояниях индивидуального прогресса учеников после окончания эксперимента.

Наибольшее приращение ΔК по сравнению с началом эксперимента в личностной сфере оказалось:

- у группы Г1 и составило 1,17 (2,68-1,51=1,17);

- у группы Г2 – 0,95 (2,50-1,55=0,95);
- у группы Г3 – 0,85 (2,38-1,52=0,85);
- у контрольной группы КГ – 0,28 (1,88-1,60=0,28).

В метапредметной сфере похожая ситуация: ΔК в группе Г1 равно 0,98 (2,56-1,58=0,98), близкое значение в группе Г2 ΔК(Г2)=0,92 (2,50-1,58=0,92), поменьше приращение ΔК в группе Г3, т.е. 0,77 (2,29-1,52), самое малое приращение в контрольной группе ΔК(КГ)=0,31 (1,84-1,53=0,31).

В предметной сфере в группе Г1 приращение самое большое ΔК(Г1) = 1,20, затем идет приращение в группе Г2 ΔК(Г2)=1,03, в группе Г3 приращение составило 0,72, самое малое приращение в группе КГ ΔК(КГ)=0,33.

При рассмотрении вычисленных значений хи-квадрат, мы получаем следующую картину.

1. *Личностная сфера*. При сравнении состояния учеников групп Г1 и КГ в их индивидуальном прогрессе наблюдаются явные различия, т.к. эмпирическое значение хи-квадрат больше табличного критического, т.е.

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=10.06 > 7,82, значит, различия существенны.

Рассматривая группы Г2 и КГ видим, что эмпирическое значение хи-квадрат и критическое значение хи-квадрат довольно близки, но с точки зрения статистики состояние индивидуального прогресса в этих группах достаточно однородно, $\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=6,43 < 7,82, т.е. различия малосущественны.

В группах Г3 и КГ значения хи-квадрат также иллюстрируют однородность групп по состоянию индивидуального прогресса в личностной сфере, $\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=4,56 < 7,82, т.е. различия малосущественны.

2. *Метапредметная сфера*. Картина повторяется – существенные различия наблюдаются в группах Г1 и КГ, $\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=12,39 > 7,82. В группах Г2 и КГ эмпирическое и критическое значения хи-квадрат очень близки, $\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,74 < 7,82. Хотя различия незначительны, однако с точки зрения статистики, состояние групп трактуется как однородное. Значение хи-квадрат для пары Г3-КГ $\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=5,21 < 7,82 также показывает отсутствие различий в состояниях учеников этих

групп.

3. *Предметная сфера*. В этой сфере явный прогресс существует в двух группах – Г1 и Г2: эмпирическое значение хи-квадрат в обоих случаях превышает критическое, значит, различия в состояниях учеников в этих группах существенны по отношению к контрольной группе. $\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=10,53 > 7,82, различия существенны;$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=8,15 > 7,82, различия существенны. Группы Г3 и КГ вновь демонстрируют однородность в состояниях учеников: $\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=2,40 << 7,82, различия малосущественны.

Рассмотрим итоговое состояние по всем обобщенным характеристикам индивидуального прогресса учеников и всем сферам для 6-х классов (*таблица 30*).

Таблица 30

Итоговое состояние индивидуального прогресса учеников 6-х классов после окончания эксперимента

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	25	4,0	5,0	10,0	6,0	2,72	10,58
Г2	24	4,0	6,0	10,0	4,0	2,59	7,79
Г3	24	5,0	8,0	9,0	2,0	2,34	3,75
КГ	25	8,0	11,0	6,0	0,0	1,92	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=10,58 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,79 < 7,82, различия незначительны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=3,75 << 7,82, различия малосущественны

На основании полученных данных можем сказать, что наибольшие итоговые изменения в состоянии индивидуального прогресса учеников произошли в группе Г1, самые малые – в контрольной группе КГ.

В группе Г1 количественный показатель К уровня индивидуального прогресса имеет самое большое значение и самое большое приращение по сравнению с началом эксперимента, оно равно 1,17 (2,72-1,55=1,17); значительное приращение в группе Г2, которое составило 1,01 (2,59-1,58=1,01); затем по

значению приращения следует группа Г3 с числом 0,80 (2,34-1,54=0,80); самые малые изменения в группе КГ, в которой приращение ΔК(КГ)=0,31 (1,92-1,61=0,31).

Подтверждают эти данные эмпирические значения хи-квадрат.

С контрольной группой существенные отличия в состоянии индивидуального прогресса учеников имеет только группа Г1: полученное значение критерия, равное 10,58 больше табличного значения 7,82. Две другие экспериментальные группы не имеют существенных различий по сравнению с контрольной. Хотя надо отметить, что эмпирическое хи-квадрат в группе Г2 очень близко к критическому табличному значению: 7,79 против 7,82.

В *приложении 5* представлены диаграммы, иллюстрирующие данные по уровням индивидуального прогресса учащихся до и после эксперимента.

Перейдем к анализу полученных результатов по ученикам 9-х классов.

Рассмотрим состояние индивидуального прогресса учеников по той же схеме, т.е. состояние по трем сферам и итоговое состояние индивидуального прогресса.

Таблица 31

Итоговые значения состояния индивидуального прогресса учеников по всем сферам (9-е классы). Личностная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	0	3	12	9	3,25	15,58
Г2	23	2	5	9	7	2,91	7,38
Г3	26	3	7	11	5	2,69	3,88
КГ	25	5	10	9	1	2,24	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=15,58 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,38 < 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=3,88 << 7,82, различия малосущественны

Метапредметная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	1	2	11	10	3,25	11,63
Г2	23	2	2	13	6	3,00	7,21
Г3	26	4	4	15	3	2,65	2,63
КГ	25	5	8	10	2	2,36	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=11,63 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,21 < 7,82, различия малосущественны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=2,63 << 7,82, различия малосущественны

Предметная сфера

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	0	3	9	12	3,38	16,07
Г2	23	0	4	13	6	3,09	8,94
Г3	26	2	5	15	4	2,81	4,65
КГ	25	2	11	11	1	2,44	

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=16,07 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=8,94 > 7,82, различия существенны

$\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=4,65 << 7,82, различия малосущественны

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что наибольшие изменения в состоянии учеников произошли в группе Г1, в меньшей степени – в группе Г2, затем в Г3; самые малые приращения в индивидуальном прогрессе учеников оказались в контрольной группе КГ.

Наибольшее приращение ΔК по сравнению с началом эксперимента в личностной сфере оказалось у группы Г1 и составило 1,17 (3,25-2,08=1,17), у группы Г2 приращение ΔК меньше, т.е. 0,78 (2,91-2,13=0,78), у группы Г3 еще меньше, т.е. 0,38 (2,69-2,31=0,38), самое малое приращение ΔК у контрольной группы КГ и составило всего 0,24 (2,24-2,00=0,24).

В метапредметной сфере похожая ситуация: ΔК в группе Г1 равно 1,00 (3,25-2,25=1,00), близкое значение в группе Г2 ΔК(Г2)=0,96 (3,00-2,04=0,96), поменьше приращение ΔК в группе Г3. т.е. 0,73 (2,65-1,92=0,73), самое малое приращение в контрольной группе ΔК(КГ)=0,20 (2,36-2,16=0,20).

В предметной сфере в группе Г1 приращение самое большое ΔК(Г1) = 1,46, затем идет приращение в группе Г2 ΔК(Г2)=1,13, в группе Г3 приращение составило 0,88, самое малое приращение в группе КГ ΔК(КГ)=0,20.

При рассмотрении вычисленных значений хи-квадрат, мы получили следующую картину.

1. *Личностная сфера*. При сравнении состояния учеников групп Г1 и КГ в их индивидуальном прогрессе наблюдаются явные различия, т.к. эмпирическое значение хи-квадрат больше табличного критического, т.е.

$\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=15,58 > 7,82, значит, различия существенны.

Рассматривая группы Г2 и КГ видим, что эмпирическое значение хи-квадрат и критическое значение хи-квадрат довольно близки, но с точки зрения статистики состояние индивидуального прогресса в этих группах достаточно однородно, $\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,38 < 7,82, т.е. различия малосущественны.

В группах Г3 и КГ значения хи-квадрат также иллюстрируют однородность групп по состоянию индивидуального прогресса в личностной сфере, $\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=3,88 < 7,82, т.е. различия малосущественны.

2. *Метапредметная сфера*. Картина повторяется – существенные различия наблюдаются в группах Г1 и КГ, $\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=11,63 > 7,82. В группах Г2 и КГ эмпирическое и критическое значения хи-квадрат близки, $\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=7,21 < 7,82. Хотя различия незначительны, однако с точки зрения статистики, состояние групп трактуется как однородное. Значение хи-квадрат для пары Г3-КГ $\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=2,63 < 7,82 также показывает отсутствие различий в состояниях учеников этих групп.

3. *Предметная сфера*. В этой сфере явный прогресс существует в двух группах – Г1 и Г2: эмпирическое значение хи-квадрат в обоих случаях превышает критическое, значит различия в состояниях учеников в этих группах существенны

по отношению к контрольной группе. $\chi^2_{Г1\text{-}КГ}$=16,07 > 7,82, различия существенны, $\chi^2_{Г2\text{-}КГ}$=8,94 > 7,82, различия существенны. Группы Г3 и КГ вновь демонстрируют однородность в состояниях учеников: $\chi^2_{Г3\text{-}КГ}$=4,65 << 7,82, различия малосущественны.

Рассмотрим итоговое состояние индивидуального прогресса учащихся по всем обобщенным характеристикам и всем сферам для учеников 9-х классов (*таблица 32*).

Таблица 32

Итоговое состояние индивидуального прогресса учеников 9-х классов после окончания эксперимента

Группа	N	Количество учеников				K	$\chi^2_{эмп}$
		констатирующий	нормативно допустимый	нормативный	сверхнормативный		
Г1	24	0	3	11	10	3,29	14,03
Г2	23	1	4	12	6	3,00	7,35
Г3	26	3	5	14	4	2,72	3,28
КГ	25	4	10	10	1	2,35	

На основании полученных данных мы можем сказать, что наибольшие изменения в состоянии индивидуального прогресса учеников произошли в группе Г1, самые малые – в контрольной группе КГ.

В группе Г1 количественный показатель К уровня индивидуального прогресса имеет самое большое значение и самое большое приращение по сравнению с началом эксперимента, оно равно 1,21 (3,29-2,08=1,17), значительное приращение в группе Г2, которое составило 0,96 (3,00-2,04=0,96), затем по значению приращения следует группа Г3 с числом 0,68 (2,72-2,04=0,68), самые малые изменения в группе КГ, в которой приращение ΔК(КГ)=0,11 (2,35-2,24=0,11).

Подтверждают эти данные эмпирические значения хи-квадрат.

С контрольной группой существенные отличия в состоянии индивидуального прогресса учеников имеет только группа Г1: полученное

значение критерия, равное 14,03 больше табличного значения 7,82. Две другие экспериментальные группы не имеют существенных различий по сравнению с контрольной.

К таблицам мы приготовили диаграммы, которые наглядно показывают состояние индивидуального прогресса по уровням в начале и после эксперимента (см. *приложение 5)*.

На основании полученных данных очевидно, что проектная деятельность школьников (группа Г3) значительно влияет на индивидуальный прогресс учеников по сравнению с обычной учебной деятельностью (группа КГ). Однако специальным образом организованное педагогическое сопровождение проектной деятельности учеников оказывается более действенным для их индивидуального прогресса (группы Г1 и Г2). При этом наличие эмоциональной составляющей (в группе Г1) может оказывать решающее влияние на итоговые результаты индивидуального прогресса учеников.

Отсюда можно сделать следующие выводы:

1. Стихийного повышения уровня индивидуального прогресса школьников в процессе их проектной деятельности не происходит.

2. С уровнем значимости а=0,05 мы принимаем альтернативную гипотезу о зависимости специальной организации педагогического сопровождения проектной деятельности учеников и динамикой их индивидуального прогресса. Полученные значения хи-квадрат как среди учеников 6-х, так и 9-х классов, демонстрируют, что достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента составляет 95%. Начальные (до начала эксперимента) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен организацией педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

3. Индивидуальному прогрессу учеников способствует специальным образом организованное педагогическое сопровождение индивидуального

прогресса обучающихся в проектной деятельности, если оно структурировано в соответствии с разработанной моделью. При этом учитываются все описанные нами в модели составляющие педагогического сопровождения. Иными словами, опытно-экспериментальной работой мы подтвердили, что педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности – это система целенаправленной педагогической деятельности, являющаяся средством влияния на индивидуальный прогресс учеников и достижения ими результатов в личностной, метапредметной, предметной сферах с помощью отбора типов проектов в соответствии с уровнем развития индивидуального прогресса ученика, введения в содержание проектов учебного материала разного уровня сложности, использования механизмов неформального поощрения и ведения мониторинга достижений учащихся.

4. Применение метода проектов без специальным образом организованного педагогического сопровождения, т.е. без системы целенаправленной деятельности педагога, недостаточно для индивидуального прогресса учеников. Применение метода проектов с неполным набором составляющих педагогического сопровождения, т.е. при отсутствии неформального поощрения учеников за результаты их проектной деятельности, также оказалось недостаточно действенным для повышения уровня их индивидуального прогресса.

Практика показала, что в процессе реализации проектной деятельности большинство учеников приобретают устойчивый интерес к учебе с помощью педагогического сопровождения этой деятельности. Приобретенная в процессе проектной деятельности уверенность в своих силах и возможность их реализации с помощью педагогического сопровождения повлияла на самоуважение, самоутверждение и повышение успеваемости школьников.

Выводы по второй главе

1. Анализ отношения педагогов к проблеме индивидуального прогресса обучающихся учеников показал, что большинство учителей использует метод проектов на уроках, организуя тем самым проектную деятельность обучающихся. Однако педагоги не готовы устанавливать взаимосвязь этого метода с индивидуальным прогрессом обучающихся, между тем, признают необходимость целенаправленного педагогического сопровождения для достижения этой цели. Следует отметить, что в тех случаях, когда педагоги отмечают наличие такого педагогического сопровождения, его результаты не находятся в зоне их педагогической рефлексии, следовательно данный процесс осуществляется фрагментарно, скорее хаотично и бессистемно.

2. Определены три варианта реализации на практике модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности:

- первый вариант – модель, в которой присутствуют все составляющие педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности;
- второй вариант – модель, в которой одна из составляющих педагогического сопровождения отсутствует, а именно – неформальное поощрение достижений учеников;
- третий вариант – модель, в которой осуществляется проектная деятельность учеников под руководством учителя без специальным образом организованного педагогического сопровождения.

3. Выявлено, что повышение уровня индивидуального прогресса школьников в процессе их проектной деятельности обусловлено целенаправленным педагогическим сопровождением.

4. Индивидуальному прогрессу учеников способствует специальным образом организованное и структурированное педагогическое сопровождение в процессе участия обучающихся в проектной деятельности. Результаты опытно-экспериментальной работы полностью подтвердили наше предположение, что

педагогическое сопровождение индивидуального прогресса учащихся в проектной деятельности – это система целенаправленной педагогической деятельности, являющаяся средством влияния на достижения ими результатов в личностной, метапредметной, предметной сферах с помощью отбора типов проектов в соответствии с уровнем развития индивидуального прогресса, введения в содержание проектов поступательных особенностей, использования механизмов неформального поощрения и ведения мониторинга их достижений.

5. Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования, согласно которой результативность индивидуального прогресса обучающегося в проектной деятельности обусловлена наличием и реализацией модели педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности, при условии что педагогическое сопровождение включает в себя:

- опору на текущее состояние обобщенных характеристик при проектировании достижимого уровня индивидуального прогресса, ориентированного на конкретного ученика, с учетом предыдущего его состояния в предыдущий интервал/момент времени;
- выбор типов проектов и проектирование содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с достижимым уровнем индивидуального прогресса;
- последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов учебного материала разного уровня сложности;
- использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания каждого проекта для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими учениками) деятельности;
- ведение мониторинга достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

Заключение

В соответствии с поставленным в диссертационном исследовании задачами получены следующие обобщенные результаты.

Во-первых установлено, что проблема педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности актуальна, что детерминируется потребностью общества и всех субъектов образовательного процесса в обеспечении необходимых и достаточных условий для достижения каждым обучающимся результатов в личностной, метапредметной, предметной сферах. Это фиксируется наличием у выпускника общеобразовательной школы целостной системы универсальных знаний, учебных действий, навыков самостоятельной деятельности.

Во-вторых, в результате осуществленного теоретического анализа и проведенной опытно-экспериментальной работы установлено, что трактовка феномена индивидуального прогресса обучающегося осуществляется через обобщенные характеристики его учебно-познавательной деятельности, такие как осведомленность, осознанность, активность, системность, которые проявляются в личностных, предметных и метапредметных результатах, описанных в документах ФГОС основного общего образования.

В-третьих, установлено, что организация и процесс реализации проектной деятельности, направленной на индивидуальный прогресс обучающегося, предопределяют уникальный способ взаимодействия учителя и ученика, для которого характерны стимулирующая педагогом взаимопомощь обучающихся, неформальное поощрение обучающегося, осуществляемый совместно педагогом и обучающимся мониторинг достижений, составление на его основе паспорта индивидуального прогресса обучающегося.

В-четвертых, анализ научной литературы и собственный научный поиск подтвердил необходимость и обосновал возможность решения исследуемой проблемы с позиций компетентностного и системного подходов к учебной деятельности и принципов: учета текущего состояния индивидуального прогресса ученика; прогностичности, пошаговости; упреждения межличностных

конфликтов, гибкого и быстрого реагирования на конфликтную ситуацию; вовлечения учащегося в активную деятельность с помощью набора поощрений; совместного контроля и учета результатов деятельности.

В-пятых, разработана и реализована модель педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности, которая предполагает структурирование проектной деятельности, осуществляемой совместно педагогом и учеником в виде целостной педагогической системы.

В-шестых, обоснован критериально-оценочный аппарат, позволяющий определять развитие индивидуального прогресса учащегося на констатирующем, нормативно допустимом, нормативном и сверхнормативном уровнях, принадлежность к которым определяется в соответствии с набором введенных нами показателей для каждой характеристики деятельности учащегося (осведомленности, осознанности, активности, системности).

В-седьмых, проведенный анализ полученных количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута. Разработано и внедрено в практику средней школы научно-методическое обеспечение педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности.

Определяя перспективу дальнейшей работы, необходимо отметить, что предложенное диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Развитие темы может быть продолжено в следующих направлениях: разработка комплексных программ педагогического сопровождения, ориентированных на индивидуальный прогресс учащихся, поиск, определение и внедрение альтернативных педагогических условий поддержки индивидуального прогресса учащихся.

Литература

1. Абышева, Н.Ю. Эффективность применения метода проектов на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Н.Ю. Абышева. – Режим доступа: // ftp://lib.herzen.spb.ru/text/abysheva_102_116_121.pdf (дата обращения 21.05.2014)
2. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира. Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. - М.: Политиздат, 1986. – 263 с.
3. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения образования в условиях реализации ФГОС Нового поколения : сб. тр. Всерос. заоч. науч.-практ. конф. - Орехово-Зуево, 2014.
4. Александрова, Е.А. Гл. 1.1 Педагогическая поддержка в контексте развития гуманной педагогики [и др. гл.] / // Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой ; [науч. ред. Н.Б. Крылова]. - М. : Academia, 2006. - 283 с. : табл. - (Профессионализм педагога). –С. 64-77; 208-214.
5. Александрова, Е.А. Стратегия педагогического сопровождения / Е.А. Александрова // Педагогика и психология домашнего образования. Материалы Всерос. науч.-практ. семинара / под ред. И.А.Хоменко. – СПб: САГА, 2005. - С. 58-65.
6. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 2000. – 427 с.
8. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметки / Ш. А. Амонашвили. – М.: Знание, 2001. – 376 с.
9. Амтаниус, М. Психолого-педагогические основы контроля в учебном процессе / М. Амтаниус. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.

10. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. В 2 кн. / В.И. Андреев. - Казань, 1998. - Кн. 2. - 320 с.
11. Аронов, А.М. Выявление образовательных условий, способствующих индивидуальному прогрессу школьников / А.М. Аронов, К.А. Баженова // Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы : материалы I Всерос. науч.-практ. конф., 17 марта 2010 г. : [сб. : в 3 ч.] / под общ. ред. А. И. Таюрского ; Рос. акад. образования [и др.]. - Красноярск, 2010. - Ч. 1. - 490 с. : табл.
12. Асмолов, А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л.Семенов, А.Ю. Уваров. - М. : НексПринт, 2010. - 95с.
13. Афонькова, В.М. К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе / В.М. Афоньков // Общение как педагогическая проблема: сб. науч. тр. / А. В. Мудрик [и др.] ; под ред. А. В. Мудрика ; НИИ общ. педагогики АПН СССР. - М. : АПН СССР, 1974. - 95 с. : табл. – С. 28-40.
14. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / И.А. Баева. - М.: СПб.: Нестор-История, 2011. - 272 с.
15. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.
16. Базарова, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников к условиям образовательного учреждения : на примере Центра диагностики и консультирования : автореф. дис. ... канд.психолог. наук : 19.00.07 / Базарова Светлана Васильевна ; Место защиты: Кур. гос. ун-т. – Курск, 2009. – 24 с.
17. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. - М. : Просвещение, 2013. - 175 с. - (Работаем по новым стандартам).

18. Байдурова, Л.А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л.А. Байдурова, Т.В. Шапошникова // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 5-11.
19. Баныкина, С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Материалы I Междунар. конгресса конфликтологов / под ред. Е.И. Степанова.- М.: Едиториал УРСС, , 2001. – (Серия «Социальные конфликты: экспертиза прогнозирование, технологии разрешения»). - С. 373-394
20. Баранов, С. П. Принципы обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 2004. – 354 с.
21. Баранов, С.П. Педагогика : учеб. пособие / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, В. А. Сластенин. - Изд. 2-е, перераб. - М. : Просвещение, 1987. - 368 с.
22. Баранова, Н.А. Педагогическая технология обеспечения непрерывности содержания образования в системе ССУЗ/ВУЗ : дис… канд. пед. наук 13.00.01 / Наталья Анатольевна Баранова; науч. рук. Р.Р. Камалов. – Ижевск, 2007. - 203с.
23. Барышникова, Н. Г. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студента-иностранца в период обучения в вузе / Н.Г. Барышникова. – Барнаул. : АГТУ, 1984. – 169 с.
24. Барышникова, Н.Г. Преемственность формирования учебной деятельности студентов педвуза (на материале изучения лингвистических дисциплин) : дис... канд. пед. наук 13.00.08 / Наталья Геннадьевна Барышникова; науч. рук. А. Н. Орлов. - Барнаул, 2000. - 170 с.
25. Бедерханова, В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка / В.П. Бедерханова // Классный руководитель. - 2000. - №3. – С. 39-47.
26. Безрукова, В.С. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344с.

27. Беломестнова, Н.А. Использование проектной методики на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Н.А. Беломестнова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/314928/

28. Березин, С.М. Психолого-педагогическое сопровождение в рамках введения ФГОС [Электронный ресурс] / С.М. Березин, Л. В. Березина // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса. Материалы всерос. научно-метод. конф. 2-4 февр. 2011г. / Оренбург. гос. ун-т. - 2011. - Секция № 28 «Введение ФГОС в школах: проблемы, поиски, решения». – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S28.pdf.

29. Беркалиев, Т.Н. Развитие образования. Опыт реформ и оценки прогресса школы / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. - СПб. : КАРО, 2007. - 143 с. : ил.

30. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько . - М. : Педагогика, 1989. - 191 с.

31. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка : для администрации школ, педагогов и шк. психологов / М. Р. Битянова. - М. : Пед. поиск, 1997. - 112 с. : табл. - (Б-ка администрации школы) (Коррекционно-развивающее обучение).

32. Болдырев, Н.И. Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / Н. И. Болдырев [и др.]. - М. : Просвещение, 1968. - 526 с.

33. Бондарев, В.П.Технология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В.П. Бондарев // Интернет-журнал "Эйдос". - 2001. - 19 мая. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2001/0519-02.htm

34. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2011- 624 с.

35. Бордовский, Г.А. Теоретические предпосылки использования метода проектов для формирования инфоноосферы учащихся и становления

педагогики креативной ориентации / Г.А. Бордовский, С.И. Горлицкая , В.А. Извозчиков // Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования (Проблемы методологии и теории): монография. - СПб.: Образование. – 1996.

36. Бурцева, Э.В. Проектная технология как средство мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе / Э.В. Бурцева. – Улан-Удэ: Бурятский госуниверситет, 2004. – 166 с.
37. Валеев, А. А. Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валеев Агзам Абрарович; науч. консультант З.Г. Нигматов[Место защиты: ГОУВПО "Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет"].- Казань, 2008.- 472 с.: ил.
38. Вершловский, С.Г. Голоса поколения. Социальный портрет выпускника санкт-петербургской школы / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина ; под ред. С. Г. Вершловского. - СПб. : СПб АППО, 2013. - 90 с.- (Постдипломное образование педагога).
39. Вершловский, С.Г. Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Вопросы образования. – 2011. - № 1. – С. 99-112.
40. Вершловский, С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // СОЦИС.- 2007.- №5.- С. 140-144.
41. Виноградова, О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Виноградова Ольга Сергеевна; науч. рук. Е.С. Полат; РАО Ин-т общего и среднего образования. - М., 2003. - 330с.
42. Воронцов, А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся / А.Б. Воронцов // Начальная школа. - 2005.– No7.– 125 с.

43. Вройенстийн, А.И. Внешняя оценка качества образования: некоторые вопросы и ответы / А.И. Вройенстийн // Высшее образование в Европе. Т.XVII. - 1993. - №3. - С. 66-88
44. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6т. / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. - Т.4. – Детская психология. - 432 с.
45. Газман, О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. - М., 1995. - 108 с.
46. Газман, О.С. Потери и обретения: воспитание в школе после десяти лет перестройки / О.С. Газман // Первое сентября. - 1995. - № 119. - С.2-4.
47. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2007. - 193 с.
48. Горбатов, Д.С. Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход / Д.С. Горбатов // Педагогика. – 1995. - №4. - С. 105-111.
49. Горленко, Н.М. Диагностика индивидуального образовательного прогресса учащихся на уроке / Н.М. Горленко // Инновации в образовании. – 2014. - №10. – С. 18-27.
50. Горлицкая, С.И. История метода проектов [Электронный ресурс] / С.И. Горлицкая // Вопросы интернет образования. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/ (дата обращения 02.03.2013).
51. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. - М.: Педагогика, 1977. - 136с.
52. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская; ЛГУ им. А.А. Жданова. - 2-е изд., испр. и доп. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1988.- 565 с. – Библиогр.: с. 549-563.
53. Гребенникова, О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: дис. …канд. пед. наук :

13.00.01 / Гребенникова Оксана Александровна; науч. рук. Певзнер М.Н.; НовГУ им. Я. Мудрого. - Вел. Новгород, 2005. - 181с.

54. Гусева, А.С. Педагогический конфликт: теория и технология / А.С. Гусева [и др.] ; под общ. ред. А.С. Гусевой. - М.: 2004. – 182с.
55. Дакацъян, У.В. Проверка знаний учащихся / У. В. Даканцьян. – М.: АПН РСФСР, 1963 – 150с.
56. Данилов, М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов ; под общ. ред. Б. П. Есипова ; АПН РСФСР, Институт теории и истории педагогики. - М., 1957. - 518 с.
57. Дидактика современной школы : пособие для учителей / НИИ педагогики УССР ; под ред. В.А. Онищук. - Киев : Радянска шк., 1987. - 350,[1] с. ; 21 см. - (Пед. б-ка : ПБ). - Библиогр.: с. 340-346 (169 назв.)
58. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование: Системный подход : пер. с польск. / Я. Дитрих. - М., 1981.
59. Дмитриев, М.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. - СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
60. Домрачева, Е. Н. Психолого–педагогическое сопровождение образовательного процесса как фактор формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Е. Н. Домрачева // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 1 марта. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-8.htm (дата обращения 28.02.2014).
61. Дубова, М.И. Диагностирующее задание как средство измерения образовательных компетентностей / М.И. Дубова // Начальная школа. - 2014.– N5.– С.26 - 31.
62. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии : учеб. пособие для студ. вузов [Электронный ресурс] / С.М. Емельянов. – 2-е изд. - М. ; СПб. [и др.] : Питер, 2003. - 399 с. - (Практикум по психологии). - ISBN 5-318-00394-X. - Режим доступа: http://dalib.ru/b/ emelyanov _praktikum _po_konfliktologii/51 (дата обращения 02.04.2014).

63. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии : учеб. / В.И. Журавлев - М.: Рос. пед. агентство, 1995. -183 с.

64. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. - СПб. : Образование, 1995. – 234с.

65. Зимняя, И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностр. языки в школе. - 2001. - №3. - С. 9-15.

66. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Иваненко Марина Анатольевна; науч. рук. Л.В. Моисеева; УГПУ. - Екатеринбург, 2005. – 208 с.

67. Иванова, Л.А. Проектирование в обучении: дидактические принципы / Л.А. Иванова // Учитель. – 2004. - №6. – С. 11-15.

68. Ильин, Г.Л. Проективное образование и реформация науки / Г. Л. Ильин. - М., 1993.

69. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. - СПб., 1997. – 124 с.

70. Карпова, О.Л. Педагогическое содействие самообразованию личности: метод. рекомендации / О.Л. Карпова. – Челябинск : УралГАФК, 2003. – 36с.

71. Карпова, О.Л. Педагогическое содействие социализации младшего школьника : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карпова Ольга Леонидовна; науч. рук. Литвак Р.А.; УГАФК. - Челябинск, 2003. – 178 с.

72. Ковалева, Г.С. Модель системы оценки универсальных учебных действий / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, К.А. Краснянская. – М.: Просвещение, 2011. – 205 с.

73. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для вузов / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. - 3-е изд., стер. - М. : Academia, 2008. - 285 с. - (Профессионализм педагога).

74. Коломинский Я.Л. Основы психологии : учеб. – М. : АСТ ; Владимир: ВКТ. – 2010. – 351 с. : ил.

75. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: методическое пособие / В.В. Копылова. - 2-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2004. - 93,[3]с. - (Библиотека учителя. Иностранные языки).
76. Кочетурова, Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Н. Кочетурова. – Режим доступа : http://orus.slavica.org/node/235
77. Крылова, Н.Б. Взаимодействие детей и взрослых: позиция понимающей педагогики / Н.Б. Крылова // Международная научно-практическая конференция «Воспитательные системы как социокультурный феномен: прошлое, настоящее, будущее» (г. Москва, 5-6 октября 2010 года) : сб. ст. – М.: Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2010 . – 256 с.
78. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование: учеб. пособие к спецкурсу / Е.А. Крюкова; Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград : Перемена, 1998. - 105,[1] с.
79. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л.: Знание, 1985. — 32 с.
80. Кумарина, Г.Ф. Педагогическая диагностика в системе формирования готовности – способности детей к обучению в условиях реализации новых образовательных стандартов нового поколения. Актуальные вопросы теории и практики / Г.Ф. Кумарина. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 172 с. – (ФГОС в школе).
81. Курганский, С. Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса / С. Курганский // Школьное планирование. – 2009. – № 1. – С. 62-77.
82. Курова, А. В. Проектное обучение как условие организации разноуровневой системы повышения квалификации учителей иностранного языка : дис. … канд. пед. наук 13.00.01 / Курова Алла Валентиновна ; науч. рук. Г.В. Федоров. – Москва, 1999. – 144.
83. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов

[Электронный ресурс] : учеб. пособие : в 3 ч. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. - 2-е изд. доп. - Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 2. – 232 с. - Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/

84. Лельчицкий, И.Д. Системодеятельностный подход к проектированию модели управления развитием образования на региональном уровне Регионализация образования как управляемый процесс: сб. науч. тр. / И.Д. Лельчицкий, И.Ф. Комогорцева, О.Н. Борисова. - Тверь, 2005.
85. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология». – 1980. - №3).
86. Липский, И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280-287.
87. Липский, И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ : моногр. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 320 с.
88. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. - М. : Просвещение, 1983. - 96с.
89. Матис, Т.А. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе / Т.А. Матис // Начальная школа. - 2006. - № 4. - 112с.
90. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие / Н. В. Матяш. - 2-е изд., доп. - М. : Academia, 2012. - 158 с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогическое образование)
91. Махмутов, М. И. Современный урок [: моногр.] / М.И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
92. Меттус, Е.В. Программы психолого-педагогического сопровождения как способ реализации требований ФГОС второго поколения [Электронный

ресурс] / Е.В. Меттус // Учебно-методический портал : [сайт]. – Волгоград : Учитель, 2011–2012. – Режим доступа: http://www.uchmet.ru/articles/139138/

93. Михайлова, Н.Г. Итоговые тесты по русскому языку : II класс / Н.Г. Михайлова // Начальная школа. - 2013. - № 3. - С.35-37 .
94. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Михайлова , С.М. Юсфин. – М.: Мирос, 2001. – 208 с.
95. Моисеев, А.М. Проектное управление в образовании / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева . – М.: АПК и ППРО. – 2007. - 124 с.
96. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий / коллектив авт. [Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин и др.] ; под ред. П.Г. Нежнова. – Красноярск: Печатный центр КПД, 2006. – 132 с.
97. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / [Б. И. Хасан и др.] // Вопросы образования. – 2009. – С. 53-75.
98. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев. - Челябинск: ЧелИРПО, 1998. – 264 с.
99. Новиков, А.М. Методология : учеб.-метод. пособие / А.М. Новиков , Д.А. Новиков; науч. ред. Т.В. Новикова; Ин-т проблем управления РАН; Ин-т управления образованием РАО. – М.: СИНТЕГ. – 2007. – 668 с.
100. О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : Письмо Минобразования России от 27.06.2003 № 28-51-513/16 [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/ cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=385151 (дата обращения: 14.04.2015).
101. О проекте ИППР «Индивидуальный прогресс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ippd.ru/activity/projects?file=11
102. Об оценке индивидуальных образовательных достижений учащегося в профильном обучении // О методических рекомендациях по вопросам

организации профильного обучения : Письмо Минобрнауки РФ от 04.03.2010 № 03-412 [Электронный ресурс]. – Доступ из справ.-правовой системы КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online. cgi?base=EXP&frame=408&n=505581&req=doc (дата обращения: 28.04.2015).

103. Овечкин, В. П. Теоретико-методологические основы проектирования содержания технологического образования учащихся : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Овечкин Владимир Петрович; Удмуртский государственный университет. - Ижевск, 2006. - 405 с.

104. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии. – 2003. – 320 с.

105. Онищук В.А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В. А. Онищук. - 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1986. - 158,[2] с. ; 22 см. - (Библиотека заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе).

106. Палаева, Л.И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе : (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Палаева Лира Ильфатовна науч. рук. Е.С. Полат; МПГУ. - М., 2005. - 239 с.

107. Панова, Н. В. Педагогическое сопровождение внедрения стандартов второго поколения : учеб.-метод. пособие / Н. В. Панова, В. В. Цицкарава. - СПб. : ИДПИ, 2010. - 158 с.

108. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; под ред. А. П. Панфиловой. - М. : Юрайт, 2015. - 487 с.

109. Пахомова, Н.Ю. Учебное проектирование в образовательном процессе современной школы : моногр. / Н.Ю. Пахомова. - М.: СГУ. -2011. - 144 с.

110. Педагогика : учеб. пособие / под ред. Л. Р. Болотиной, С. П. Баранова, Л. Г. Семушиной. – М.: Просвещение, 2002. – 261 с.

111. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Михайлова [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. - М. : Academia, 2006. - 283 с. : табл. - (Профессионализм педагога).

112. Петухова, Е.В. Методические указания и задания по русскому языку и литературе для самостоятельной работы иностранных студентов 4 курса / Е.В. Петухова. – Л.: ЛФЭИ, 1989.

113. Подласый, И.П. Педагогика : учеб. пособие/ И. П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – 752 с.

114. Подласый, И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. - 2-е изд., доп. - М. : Юрайт, 2011. - 574 с. : ил. - (Основы наук).

115. Познание и проектирование (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. - 1985. - № 6.

116. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. - №2. – С. 3-10; №3. – С. 3-9.

117. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - 3-е изд., стер. - М.: Academia, 2010. - 368 с. - (Высшее профессиональное образование).

118. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителей / К. Н. Поливанова. - М. : Просвещение, 2008. - 192 с

119. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для вузов / К.Н. Поливанова. - М.: Академия, 2000. - 184 с.

120. Полуянов, Ю.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности / Ю.А. Полуянов // Начальная школа. - 2001.– № 7.– С.34.

Полуянов, Ю.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности / Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис // Начальная школа. - 1999.– № 7.– С.71-76.

121. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания : опыт попул. моногр. с элементами учеб. пособия и науч. фантастики / С.Д. Поляков . – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

122. Проект «Индивидуальный прогресс». Дельта-тестирование. Мониторинг индивидуального прогресса учебных достижений. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ippd.ru/activity/ projects? file=11 (дата обращения 31.05.2014)

123. Проектирование в образовательном процессе вуза: гуманитарные технологии : науч.-метод. пособие / РГПУ им. А. И. Герцена ; ред. Н. Ф. Радионова. - СПб. : Книжный дом, 2008. - 191 с.

124. Психология и педагогика : учебник / под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Юрайт : Высшее образование, 2010. - 714 с. - (Основы наук).

125. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 512с. – (Сер. : Большая университетская библиотека)

126. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития учащихся : сб. науч.-метод. материалов / Ком. по образованию, Упр. по образованию Моск. р-на, ГОУ СОШ № 627 Моск. р-на Санкт-Петербурга. – СПб. : ИДПИ, 2010. – 175 с.

127. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика : материалы регион. науч.-практ. конф., 20-21 окт. 2009 г. – Елабуга : ЕГПУ, 2009 - . – Вып. 5. – 2009. – 284 с.

128. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в образовательных учреждениях : сб. материалов регион. науч.-практ. семинара, Биробиджан, 12-13 нояб. 2009 г. : в 2 ч. / под науч. ред. О. Е. Шаповаловой. – Биробиджан : ДВГСГА, 2009. - Ч. 1. – 221 с.

129. Радианов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учеб. пособие / В. Е. Радианов; СПбГТУ. - СПб., 1996. – 140с.

130. Раппопорт, А.Г. Границы проектирования // Вопросы методологии. - 1991. - № 1. – С. 19-38.

131. Розин. В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В.М. Розин // Вопросы философии. - 1985. - № 10.

132. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе : кн. для учителя / М . М . Рыбакова. - М. : Просвещение, 1991.- 128 с. - (Психол. наука - школе).

133. Сазонов, Б.В. К определению понятия «проектирование» / Б.В. Сазонов // Методология исследования проектной деятельности. Тез. сообщений Всесоюз. науч. конф. «Автоматизация проектирования как комплексная проблема совершенствования проектного дела в стране». В 2 сб. / НИПИАСС. - М., 1973. - Сб. 2. – С. 95-98.

134. Самоукина, Н.И. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н.И. Самоукина. – М.: Новая школа. – 1993. – 144 с.

135. Сахарова, Т.Е. Смысложизненные ориентации людей пожилого возраста / Т.Е. Сахарова // Развитие личности / Development of personality. - 2012. - № 2. - С. 193-203.

136. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

137. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения : моногр. / Г.Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. - 464с.

138. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. - Екатеринбург-Челябинск: ЧГПУ, 1999. - 242 с.

139. Сизинцева, Е.П. Влияние педагогического сопровождения проектной деятельности на индивидуальный прогресс учащихся: результаты опытно-экспериментальной работы / Е.П. Сизинцева // Известия Южного федерального университета: Педагогические науки. - 2013. - № 2. - С. 50-56.

140. Сизинцева, Е.П. Возможности педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся в предупреждении межличностных

конфликтов / Е.П. Сизинцева // Научное мнение. - 2014. - № 6. - С. 220-226с.

141. Сизинцева, Е.П. Значение системного моделирования в практике проектирования УМК / Е.П. Сизинцева // Наука и образование в России и за рубежом: по материалам Международной заочной научной конференции 1 марта 2011 г. в Москве: сб.статей / ред.-сост. Е.А. Доленко. – М.: Издатель Доленко, 2011.- С. 56-65.

142. Сизинцева, Е.П. Метод проектов: возможности использования в начальной школе / Е.П. Сизинцева // Вестник Владимирского гос. гуманит. ун-та. Серия: педагогические и психологические науки. - 2011. - № 29. – С. 127-130.

143. Сизинцева, Е.П. Модель реализации направленности педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся на их индивидуальный прогресс [Электронный ресурс] / Е.П. Сизинцева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2012. №1(09). – Режим доступа: http://sisp.nkras.ru/issues/ 2012/1/sizintseva.pdf

144. Сизинцева, Е.П. Об оценочной компетентности педагога //Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2011. - №5(48) – С. 134-136.

145. Сизинцева, Е.П. Педагогическое сопровождение и индивидуальный прогресс ученика / Е.П. Сизинцева // Перспективы науки / Фонд развития науки и культуры. - 2011. - №9(24) – С.38-42.

146. Сизинцева, Е.П. Педагогическое сопровождение проектной деятельности учащихся, направленное на их индивидуальный прогресс: теория и практика / Е.П. Сизинцева // Инновационные формы, технологии и методы обучения в системе образования: моногр. / коллектив авт. – Saint-Louis, MO: PublishingHouse “Science&InnovationCenter”, 2013. – 492с.

147. Сизинцева, Е.П.Оценочная деятельность и педагогическое проектирование / Е.П. Сизинцева // Инновационное развитие системы

образования в Российской Федерации: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 11 февраля 2011. – М.: Издательский дом Паганель, 2011. – С. 75-78.

148. Сизинцева, Е.П. Проблемы методического обеспечения общеобразовательной школы в свете процессов модернизации российской образовательной системы и перехода на ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] / Е.П. Сизинцева // Гуманитарные и социальные науки. - 2012. - № 1. – С. 214-222. – Режим доступа : http://www.hses-online.ru/2012/01/13_00_01/24.pdf

149. Сизинцева Е.П. Индивидуальный прогресс как результат педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся // Общественные науки в школе и жизни:методический навигатор:методический сборник/ отв.ред. А.Н.Бакушина; Санкт-Петербургский филиал Нац.исслед.ун-та «Высшая школа экономики». – СПб.: «Издательство «Левша.Санкт-Петербург», 2015 – 448с.

150. Ситаров, В.А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. - М. : Юрайт, 2014. - 447 с.

151. Сергеева, В.Н. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности : учеб.-метод. пособие / В. П. Сергеева. - М. : АПК и ППРО, 2006. - 76 с. : табл.

152. Скоробогатов В.Д. Методические рекомендации по организации личностно-ориентированного обучения на основе применения информационных технологий учебно-методических комплексов для средней школы / В. Д. Скоробогатов, Т. В. Рыжова, О. Н. Кобец. - Ульяновск: ИНФОФОНД, 2006. — 152 с.

153. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А.Сластенина. - 11-е изд. - М. : Academia, 2012. – 608с.

154. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. - М. : Academia, 2001. - 478 с. - (Высшее образование)

155. Слинкин, Д.А. Использование метода проектов при обучении программированию в курсе информатики : дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : 13.00.02 / Слинкин Дмитрий Анатольевич; науч. рук. : Красноперов Г.В., Шамало Т.Н. ; Шадринский ГПУ .- Екатеринбург, ШГПУ. – 2001. – 170 с.

156. Смирнов, С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / С.А. Смирнов. - М.: Академия, 2005. – 256 с.

157. Соловьева, И.Ю. Методические основы создания курса «Страноведение Британии» с использованием метода проектов : дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : 13.00.02 / Соловьёва Инна Юрьевна; науч. рук. Е.С. Полат; ИОСО РАО. - М., 2000. - 380 с.

158. Таксономия педагогических целей [Электронный ресурс]. URL: http://physics.kgsu.ru/ (дата обращения 30.05.2014).

159. Толлингерова, Д.А. Опережающее управление учебной деятельностью: автореф. дис…. д-ра психол. наук. - М.,1981. – 35с.

160. Трубанева, Н.Н. Использование метода проектов / Н.Н. Трубанева // Обучение английскому языку в российских школах. Материалы IV Всерос. семинара : доклады и выступления. – Обнинск: Титул, 2001. – С. 68-76.

161. Тряпицына, А.П. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения : учеб.-метод. пособие для учителей / А.П. Тряпицына, О.Б. Даутова, Т.В. Менг. - СПб.: КАРО. – 2006. – 112 с.

162. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/?page_id=34 (дата обращения 30.05.2014)

163. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержд. Пр. Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html

164. Федорова, Е.Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к

самообразованию : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Елена Федоровна; Южно-Урал. гос. ун-т. - Челябинск, 1999. - 171 с.

165. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность : учеб.-метод. пособие / под ред. С. С. Татарченковой. - СПб. : КАРО, 2008. - 155 с. : ил. - (Педагогам).

166. Хэгболдт, П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания : сокр. пер. с англ. / П. Хэгболдт. - М. : Учпедгиз, 1963. - 159 с.

167. Чернявская, А.П., Гречин, Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ. – 2008. – 98 с.

168. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : моногр. / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба. - М. : ИНФРА-М, 2014. - 232, [1] с. : ил. - (Научная мысль). - Библиогр. в конце кн.

169. Щеголь, В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии / В.И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91

170. Эльконин, Б.Д. Психология игры / Б.Д. Эльконин. – 2-е изд. - М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

171. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская; отв. ред. М.А. Ушакова. - М.: Сентябрь, 2000. - 111 с.

172. Arafeh, S. Theimplications of information and communications technologies for distance education: Looking to ward the future. Final Report / S. Arafeh. – Arlington, VA: SRI International, 2004. – URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.4829&rep=rep1&type=pdf/

173. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.

174. Developing Pedagogies: Learning the Teaching of English Author(s): Shari Stenberg and Amy Lee Source: College English, Vol. 64, No. 3 (Jan., 2002), pp. 326-347

175. Ebel R.L. "Measuring education achivements" ,1965, Pentia-Hall Englewood Cliffs, New Jersey.

176. Johnson T.R. The Other Side of Pedagogy SUNY series, Transforming Subjects: Psychoanalysis, Culture, and Studies in Education 2014 256p.

177. Perkins, David N. Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

178. Raymond, James C., ed. English As a Discipline: Or, Is There a Plot in This Play? Tuscaloosa: University of Alabama Press.1996

179. Scholes, Robert. Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English. New Haven, Conn.: Yale University Press. 1985

180. UK Educftion: Innovative. Individual.Inspirational. – URL: http://www.educationuk.org.

181. Winterowd, W. Ross The English Department: A Personal and Institutional History. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1998

182. Woolfolk, Anita, H. Educational Psychology. 12th ed. Columbus, OH: Pearson, 2012. 228-48.

Приложение 1

Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности (методические рекомендации для учителя)

Структура педагогического сопровождения индивидуального прогресса обучающихся

Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности определяется в следующих позициях.

1) Опора на текущее состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса при проектировании достижимой модели индивидуального прогресса, ориентированной на конкретного ученика, с учетом предыдущего его состояния в предыдущий интервал/момент времени.

2) Выбор типов проектов и проектирование содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с достижимой моделью индивидуального прогресса.

3) Последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов поступательных особенностей:

– задач разного уровня сложности для воздействия на обобщенные характеристики в линейном и уровневом приращениях;

– ситуаций и задач решаемой проблематики и заведомо преодолимых трудностей;

– механизмов взаимопомощи между учениками;

– приёмов постепенного делегирования полномочий ученикам: от отдельных задач внутри проектов до полной самостоятельной деятельности от идеи проекта до его реализации.

4) Использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания каждого проекта (не в пятибалльной системе, а в виде званий «лучший ответственный», «лучший лидер», «лучший Знайка», «лучший

сознательный», «лучший аналитик», «лучший www», «лучший оформитель», «лучший контролер» и т.д.).

5) Ведение паспорта индивидуального прогресса каждого ученика.

Этапы проекта

Педагог должен владеть структурой проектной деятельности, которая включает семь этапов (по Е.С. Полат). При выдаче заданий ученикам рекомендуется тщательно продумать каждый этап и последовательно вводить учеников в предлагаемую проектную деятельность.

1) Выбор темы проекта, его типа, количества участников. Тему проекта рекомендуется связывать с текущими изучаемыми разделами учебного предмета (русский язык, история и т.п.) и опираться на типологию проектов, см. таблицу 2. Типология проектов.

2) Постановка проблемы проекта. Учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.).

3) Постановка и распределение задач. Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений. Этот этап вполне может быть обсуждаем вместе с учениками.

4) Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим заданиям. Педагог координирует и контролирует самостоятельную работу учеников в соответствии с поставленными целями и задачами проекта, а также всячески способствует проявлению инициативы со стороны школьников в выполнении определенных заданий.

5) Промежуточные творческие обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.). Подобное обсуждение целесообразно проводить, объединяя

несколько групп. Это позволит участникам разных проектов увидеть, услышать, а в некоторых случаях, оценить, работу соседних групп, а также сделать для себя выводы по реализации проекта в своей группе, используя опыт «соседей» по проектам.

6) Защита проектов, оппонирование. Защиту проектов целесообразно готовить заранее и проводить перед всем классом, увеличивая значимость проведенной работы. Подобная публичность позволит ученикам принять участие в анализе и оценивании работы всех участников проектов.

7) Завершение работы. Завершается работа коллективным обсуждением, экспертизой, объявлением результатов внешней оценки, формулировкой выводов.

Описание проектов по типологическим признакам

В соответствии с первым типологическим признаком выделяется несколько типов проектов.

Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, приближенно или полностью совпадающей с подлинным научным исследованием; актуальности предмета исследования для всех участников; социальной значимости; продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

Творческие требуют договоренности о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, эссе, досье, видеофильме, драматизации, пр.), хотя и не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, так как она развивается, подчиняясь жанру конечного результата.

В **ролевых, игровых** проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта, а участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта.

Ознакомительно-ориентировочные (или информационные*)* изначально направлены на сбор информации о каком-то объекте, ознакомлении участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов и требуют, как и исследовательские, хорошо продуманной структуры и возможности

систематической коррекции по ходу работы над проектом. Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

Структура исследовательской деятельности с целью информационного поиска и анализа очень схожа с предметно-исследовательской деятельностью:

- предмет информационного поиска;
- поэтапность поиска с обозначением промежуточных результатов;
- аналитическая работа над собранными фактами;
- выводы;
- корректировка первоначального направления (если требуется);
- дальнейший *ПОИСК* информации по уточненным направлениям;
- анализ новых фактов;
- обобщение;
- выводы, и так далее до получения данных, удовлетворяющих всех участников проекта;
- заключение, оформление результатов (обсуждение, редактирование, презентация, внешняя оценка).

Практико-ориентированные (прикладные) отличаются четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников проекта, который всегда ориентирован на их социальные интересы (документ, созданный на основе полученных результатов исследования; программа действий; рекомендации, направленные на ликвидацию выявленных несоответствий в природе, обществе; проект закона; справочный материал; словарь; аргументированное объяснение какого-то общественного явления; видеофильм, спектакль и т.д.). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выходы и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в

организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, организация систематической внешней оценки проекта.

По второму типологическому признаку – предметно-содержательной области – выделяют два типа. **Монопроекты** обычно затрагивают один предмет, а для их выполнения выбираются наиболее сложные разделы или темы, связанные со страноведческой, социальной тематикой. Данные проекты требуют тщательной структуризации по урокам, с четким обозначением не только целей и задач проекта, но и тех знаний, умений, которые участники проекта предположительно должны в результате приобрести. Заранее планируется логика работы на каждом занятии по подгруппам (роли в подгруппах распределяются самими участникамипроекта), форма презентации, которую участники проекта также выбирают самостоятельно.

Межпредметные проекты могут выполняться как на уроке, так и во внеурочное время и затрагивают два-три предмета. Такие проекты требуют квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

По третьему признаку «характеру координации» проекты могут быть двух видов. В проектах с **открытой**, явной **координацией** педагог участвует в проекте в собственной своей функции, направляя работу его участников, организуя, в случае необходимости, отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников (например, если нужно договориться о встрече в каком-то официальном учреждении, про , пр.).

В проектах со **скрытой координацией** (это относится, главным образом, к телекоммуникационным проектам) руководитель не обнаруживает себя ни в сетях, ни в деятельности групп участников в своей функции. Он выступает как полноправный участник проекта (один из...).

Что касается «характера контактов»(четвёртый признак), то проекты могут быть внутренними или международными.

Внутренние или региональные (в пределах одной страны) проекты организуются либо внутри одной школы, вуза, либо между классами, школами, вузами внутри региона, одной страны (это относится также только к телекоммуникационным проектам).

Участники **международных** проектов являются представителями разных стран, связь между которыми осуществляется с помощью телекоммуникаций. Эти проекты представляют исключительный интерес, поскольку позволяют не только выявить новую возможность использования метода проектов в образовательном процессе, но и еще одну возможность создания естественной языковой среды, необходимости и потребности в приобретаемых на уроках иностранного языка речевых умений.

По количеству участников проектов (пятый признак), можно выделить проекты: **индивидуальные, парные и групповые.**

По продолжительности выполнения (шестой признак) проекты бывают:

- **краткосрочными** (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы), которые могут быть разработаны на нескольких уроках по программе одного предмета или междисциплинарные;
- **средней продолжительности** (от недели до месяца);
- **долгосрочные** (от месяца до нескольких месяцев).

Как правило, краткосрочные проекты проводятся на занятиях по отдельному предмету, иногда с привлечением знаний из другого предмета. Что касается проектов средней и значительной продолжительности, то такие проекты, обычные или телекоммуникационные, внутренние или международные являются междисциплинарными и содержат достаточно крупную проблему или несколько взаимосвязанных проблем, и тогда они могут представлять собой программу проектов. Такие проекты, как правило, проводятся во внеурочное время, хотя отслеживаться могут и на занятиях.

Приложение 2

Паспорт индивидуального прогресса ученика. Формы и рекомендации по заполнению.

Цель: мотивировать ученика на постоянное повышение уровня индивидуального прогресса, вовлечь ученика в процесс самостоятельной проектной и иной деятельности.

Задачи:

1) фиксировать индивидуальные достижения ученика;
2) оказывать помощь в осуществлении контроля, самоконтроля, оценки, самооценки, рефлексии и коррекции своей деятельности;
3) осуществлять полный мониторинг индивидуального прогресса ученика.

Паспорт содержит 3 блока: общие сведения, сведения об участии в проектах и полученных «званиях», сведения о динамике достижений: о приращениях обобщенных характеристик индивидуального прогресса.

Блок 1.

Общие сведения

ФИО ученика: _____

Школа, класс: _____

Классный руководитель: _____

Дата начала заполнения: _____

Таблица 1

Перечень проектов

	Дата, четверть	**Название проекта, типологические признаки**	**Руководитель проекта, предмет**	**Динамика в проекте**	**Оценка в четверти**
1	2	3	4	5	6
1	Дата _____ четверть: _____				
	Особенности проекта:				
2	Дата: _____ четверть: _____				
	Особенности проекта:				
3	Дата _____ четверть: _____				
	Особенности проекта:				

Инструкция по заполнению Блока 1. «Общие сведения».

Классный руководитель или руководитель проекта заполняют требуемые поля: ФИО ученика, школа, класс, ФИО классного руководителя, дату создания документа. В таблице «перечень проектов» в первом столбце даются номера по порядку, во 2-м столбце указываются даты заполнения сведений и название четверти, в течение которой выполнялся проект. В 3-й столбец вписывается название проекта с указанием его типологического признака и продолжительности в неделях на основе рекомендуемых сокращений.

Таблица 2

Рекомендуемые сокращения

Типы проектов по типологическому признаку	Типы проектов	Сокращения
Доминирующая в проекте деятельность	Ролевые Информационные Творческие Исследовательские Прикладные	Рол. Инф. Тв. Иссл. Прикл.
Предметно-содержательная область	Монопроекты Межпредметные	Моно Межпр.
Характер координации проекта	С открытой и скрытой координацией	Откр. Скр.
Характер контактов	Внутренние Региональные Международные	Вн. Рег. Межд.
Количество участников проекта	Индивидуальные Парные Групповые	Инд. Пар. Групп.
Продолжительность выполнения проекта	Краткосрочные Среднесрочные Долгосрочные	Кр. Ср. Долг.

Пример заполнения столбца 3 в таблице 1 Перечень проектов: *«**название**», тв., моно, откр., вн., групп., ср. 3 недели.*

В 4-м столбце – ФИО руководителя проекта и название предмета, по которому осуществлялся проект, например: «Петрова М.И., русский язык».

Первые 4 столбца заполняются при старте проекта.

В 5-й столбец «динамика в проекте» вносится оценка проектной деятельности ученика по окончанию проекта в виде «плюсов», иллюстрирующих динамику качеств ученика по отношению к его собственным достижениям в личностной, метапредметной, предметной сферах, например: Л+, М++, П++. Количество плюсов может быть не регламентировано и устанавливается педагогом самостоятельно в силу того, что если максимальное количество плюсов сделать изначально регламентируемым, например, в количестве пяти, то автоматически для учителя и ученика это количество плюсов будет преобразовано в привычную пятибалльную систему. Два плюса будут восприниматься как плохой результат, 4 и 5 плюсов будут отождествляться с соответствующими оценками, т.е. мы получим сравнение результата ученика со средним школьным стандартом и идея отслеживания его индивидуального прогресса сведётся к нулю. Нам важна личная динамика ученика по отношению к предыдущему состоянию его измеряемых качеств, поэтому мы рекомендуем педагогам ставить один плюс, если есть явные результаты ученика по сравнению с его предыдущими достижениями, и два плюса, если результаты превзошли ожидания педагога и ученика. В случае, если педагог считает важным поставить ученику 3 и больше плюсов, он может это сделать, чтобы подчеркнуть особые успехи ученика. Рекомендуем делать это в исключительных случаях: победа на олимпиаде (если олимпиада входила в состав проекта), получение гранта и пр.

6-й столбец будет отражать обычные оценки за четверть, выставляемые ученику по соответствующему предмету, взятые из ведомости успеваемости.

«Особенности проекта» – в этом поле можно вписать особенности, которые влияют на течение проекта, использование технологий или отражают особенные цели проекта. Например: большая часть этапов проекта (1, 4, 5, 6) полностью делегирована ученикам с целью активизации их самостоятельности.

Блок 2.

Сведения об участии в проектах

Таблица 3

Перечень проектов

	Дата, четверть	**Название проекта, типологические признаки**	**Выполнено самостоятельно**	**Самооценка**
1	2	3	4	5
1	Дата _____ четверть: _____		1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7 итоговая: ___
	6. Какие звания получены, перечислить: _____ _____ 7. Я испытал затруднения (указать какие) и решил их так: _____ _____ _____ 8. Если бы проект я выполнял снова, то внес бы изменения в свою работу: _____ _____ _____ 9. Что не получилось: _____ _____ 10. Что мне удалось: _____ _____			
1	2	3	4	5
2	Дата _____		1 2	1 2

	четверть: _____		3 4 5 6 7	3 4 5 6 7 итоговая: ___
	1. Какие звания получены, перечислить: _____ _____ 2. Я испытал затруднения (указать какие) и решил их так: _____ _____ _____ 3. Если бы проект я выполнял снова, то внес бы изменения в свою работу: _____ _____ _____ 4. Что не получилось: _____ _____ 5. Что мне удалось: _____ _____ _____			
1	2	3	4	5
3	Дата _____ четверть: _____		1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7 итоговая: ___
	1. Какие звания получены, перечислить: _____			

	_____ 2. Я испытал затруднения (указать какие) и решил их так: _____ _____ _____ 3. Если бы проект я выполнял снова, то внес бы изменения в свою работу: _____ _____ _____ 4. Что не получилось: _____ _____ 5. Что мне удалось: _____ _____ _____

Инструкция по заполнению Блока 2. Сведения по участию в проектах

Блок 2 заполняется учеником.

1-й столбец – номер по порядку.

2-й столбец – дата заполнения, четверть в году.

3-й столбец – идентичен столбцу 3 в блоке 1. Общие сведения.

4-й столбец – выполнено самостоятельно: напротив номера этапа вписать, какие именно задания выполнены самостоятельно. Например: *«6 – подготовил презентацию для защиты проекта на английском языке».*

5-й столбец – поставить себе оценку от 1 до 5 за каждый этап и итоговую за проект.

Ответить на 5 вопросов.

Приложение 3

Анкета для учителей

Из всех вариантов ответа выберите тот, который точнее всего отражает Вашу позицию или впишите свой вариант

1. Я считаю, что индивидуальный прогресс учащихся:
   1) надо бы стимулировать, но не вполне знаю как;
   2) идет сам по себе, согласно школьной программе;
   3) надо стимулировать, и я это делаю методом _____;
   4) (другой вариант) _____;
2. Я считаю, что педагогическое сопровождение:
   1) надо специальным образом организовывать, чтобы эффективно влиять на результативность и прогресс учеников;
   2) существует в силу присутствия учителя на уроке;
   3) я использую в виде _____;
   4) (другой вариант) _____.
3. Я использую новые разработки и методы:
   1) когда вижу в этом необходимость;
   2) когда они спущены сверху администрацией;
   3) для повышения своей категории;
   4) (Ваш вариант ответа) _____.
4. Для прогресса учеников я использую методы:_____.
5. Я считаю, что метод проектов:
   1) влияет на индивидуальный прогресс учащихся и его (метод проектов) целесообразно использовать на уроках, начиная с младших классов;
   2) можно использовать в школе, но для старших классов;
   3) в школе использовать его рано, т.к. слишком затратно по времени, а отдача мала;
   4) (Ваш вариант ответа) _____.
6. Сколько в среднем времени в месяц (в процентах) у Вас уходит на следующие виды педагогической деятельности:

	Виды работ	**%**	**Ваши примечания**
1	Подготовка и проведение уроков		
2	Проверка заданий, ведение школьной документации		
3	Внеклассная работа (факультативы и пр.)		
4	Обязательные мероприятия (заседания, педсоветы, собрания, аттестации и пр.)		
5	Работа с родителями		
6	Работа с коллегами, обмен опытом, публикации (в т.ч. на конференциях, в методобъединениях, в соцсетях и пр.)		
7	Самообразование, совершенствование методов работы, поиск новинок		
8	Разработка новых методик, программ, внедрение инноваций в свою работу и т.д.		
	ИТОГО	**100 %**	

Приложение 4

Инструментарий диагностирования состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников

Диагностика состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса учеников проводилась в трех сферах:

1) в личностной сфере оценивалось ответственное отношение к учению. Использованы анкета для учителя, анкета для ученика;

2) в метапредметной - методы планирования деятельности и результатов, методы самоконтроля, самооценки, принятия решений. Использованы анкета для учителя, анкета для ученика;

3) в предметной - развитие коммуникативной компетенции. Использованы анкета для учителя, анкета для ученика, а также контрольные задания по английскому и русскому языку и контрольное тестирование.

Анкета заполняется учителем в процессе и в конце проекта. Если ученик принимает участие в проектной деятельности впервые, анкета заполняется на основании учебной деятельности ученика до начала проекта, а затем после окончания проекта.

Ученик: _____(ФИО, класс),

Название проекта _____,

Количество участников в проекте _____,

Номер проекта по счету, в котором участвует ученик _____.

Оцените качества, выбрав одну из позиций от 1 до 4.

Анкета для педагога

Диагностика качеств ученика в трех сферах (личностной, метапредметной, предметной)

	Наименование качества	**Шкала оценивания (в баллах)**
1.	**Осведомленность:**	
	в личностной в сфере:	
	13) полнота знания и понимания ответственности за результаты проекта;	1 2 3 4
	14) точность понимания поставленных задач;	1 2 3 4
	15) объем информированности о предмете проекта;	1 2 3 4
	16) размер ответственности, взятой учеником на себя в ходе выполнения проекта (задача на этапе, несколько задач на этапе, весь этап, несколько этапов и пр.);	1 2 3 4
	в метапредметной сфере:	
	17) полнота понимания планирования своей и групповой деятельности в ходе проекта;	1 2 3 4
	18) точность определения учеником целей на каждом этапе проекта и путей их достижения;	1 2 3 4
	19) объем выполняемого учеником самоконтроля и самооценки в ходе проекта (в одной задаче, в нескольких, на целом этапе, на протяжении всего проекта);	1 2 3 4
	20) размер (количество) самостоятельно принятых решений для достижения целей проекта;	1 2 3 4
	в предметной сфере (коммуникативная компетентность):	
	21) полнота лексического запаса по теме проекта;	1 2 3 4
	22) точность применения лексических конструктов в речевой и письменной коммуникации;	1 2 3 4
	23) объем использованных лексических конструктов в речевой и письменной коммуникации;	1 2 3 4
	24) размерность активного участия в речевой и письменной коммуникации (в одной задаче, в нескольких, на этапе, на протяжении всего проекта).	1 2 3 4
	1 – выражено слабо; 2 – проявляется фрагментарно; 3 – выше среднего; 4 – максимально.	
2.	**Осознанность**	
	в личностной сфере:	
	11) целенаправленность в намерении брать на себя ответственность в ходе выполнения проекта;	1 2 3 4

	12) соответствие меры взятой на себя ответственности своим реальным возможностям, опыту;	1 2 3 4
	в метапредметной сфере:	
	13) целенаправленность в намерении планировать свою и групповую деятельность для достижения целей проекта;	1 2 3 4
	14) целенаправленность в достижении целей;	1 2 3 4
	15) соответствие выполняемых самостоятельных действий ожидаемым результатам проекта;	1 2 3 4
	16) соответствие самоконтроля и самооценки деятельности качеству выполненных задач;	1 2 3 4
	в предметной сфере:	
	17) целенаправленность в усвоении нового материала;	1 2 3 4
	18) целенаправленность использования различных лексических конструктов в речевой и письменной коммуникации;	1 2 3 4
	19) соответствие использованного объема лексики требованиям проекта;	1 2 3 4
	20) соответствие объема реализованных коммуникаций задачам проекта (диалоги, отчеты, выступления и пр.).	1 2 3 4
	1 – выражено слабо;2 – проявляется фрагментарно;3 – выше среднего; 4 – качество ярко выражено.	
3.	**Активность**	
	в личностной сфере:	
	11) инициативность взятия на себя ответственности за определенные задачи в проекте;	1 2 3 4
	12) индивидуальная результативность в тех задачах, где ответственность за выполнение была взята учеником на себя;	1 2 3 4
	в метапредметной сфере:	
	13) степень проявления инициативы в общей деятельности проекта (выбор темы, проблематики, поиск информации, защита проекта, обсуждение результатов, анализ работы и т.п.);	1 2 3 4
	14) количественная результативность выполнения заданий в ходе проекта;	1 2 3 4
	15) качественная результативность выполнения заданий;	1 2 3 4
	в предметной сфере:	
	16) инициативность участия в диалогах и иных коммуникациях на основе нового материала (в ходе проекта, на этапе обсуждения, на этапе защиты результатов и т.д.);	1 2 3 4
	17) инициативность в оказании помощи участникам проекта в затруднениях (в осуществлении коммуникаций);	1 2 3 4

	18) инициативность в поиске и использовании дополнительных источников информации, смежных с тематикой проекта, в том числе иноязычных;	1 2 3 4
	19) количественная результативность применения новой лексики, грамматики и др. в речевых и иных коммуникациях;	1 2 3 4
	20) качественная результативность применения новой лексики, грамматики.	1 2 3 4
	1 – выражена слабо;2 – фрагментарна;3 – выше среднего;4 – высокая.	
4.	**Системность**	
	в личностной сфере:	
	9) логичность и последовательность принятия решений по взятию на себя ответственности за задачи (этапы) проекта;	1 2 3 4
	10) следственность выводов анализа своей деятельности на основе самоконтроля для дальнейшей коррекции этой деятельности;	1 2 3 4
	в метапредметной сфере:	
	11) логичность и последовательность выполнения заданий в ходе всего проекта: от планирования деятельности до достижения результатов;	1 2 3 4
	12) следственность выводов в ходе проекта по анализу поставленных задач, путей их решения для достижения результата;	1 2 3 4
	13) следственность выводов по оценке своего участия в проекте, оценке работы участников проекта;	1 2 3 4
	14) следственность выводов по достигнутым результатам проекта на их соответствие ожидаемым результатам;	1 2 3 4
	в предметной сфере:	
	15) логичность и последовательность рассуждений в ходе коммуникаций;	1 2 3 4
	16) следственность выводов по диагностике и анализу своей коммуникативной деятельности, осуществление ее коррекции.	1 2 3 4
	1 – выражена слабо;2 – фрагментарна;3 – выше среднего; 4 – высокая.	
5.	**Динамика (**внутри проекта**)**	
	Явная динамика прослеживается:	
	14) в осведомленности о способах самообразования, способах достижения целей, планирования деятельности;	1 2 3 4
	15) в ответственности (отношение к обучению);	1 2 3 4
	16) в принятии решений;	1 2 3 4
	17) в инициативе к выполнению заданий;	1 2 3 4
	18) в планировании своей деятельности и путей достижения цели;	1 2 3 4
	19) в умении соотносить свои действия с планируемыми результатами;	1 2 3 4
	20) в доведении деятельности до результата;	1 2 3 4

	21) в умении анализировать свою деятельность и участников проекта; 22) в самоконтроле, самооценке и самокритике; 23) в умении рефлексировать, делать выводы, корректировать свою деятельность; 24) в групповой работе; 25) в индивидуальной работе; 26) в коммуникативных навыках.	1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – динамики практически нет; 2 – динамика слабо выражена; 3 – динамика выражена достаточно явно; 4 – динамика максимальна (проявляется систематически)	
6.	**При встрече с затруднениями**: 5) пытается справиться самостоятельно; 6) обращается к другим ученикам; 7) обращается к преподавателю; 8) ждет помощи, ничего не предпринимая.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – практически отсутствует;2 – выражено фрагментарно; 3 – выражено достаточно явно; 4 – проявляется систематически.	

В первом столбце перечислены измеряемые качества индивидуального прогресса учеников: осведомленность, осознанность, активность, системность.

Во втором столбце приведена шкала оценивания качеств от 1 до 4-х баллов: 1 – балл – выражено слабо; 2 балла – проявляется фрагментарно; 3 балла – проявляется часто; 4 балла –проявляется систематически.

Диагностика проводится по четырем уровням индивидуального прогресса: 1) констатирующему; 2) нормативно допустимому; 3) нормативному; 4) сверхнормативному, – которым соответствуют оценки диагностируемых качеств. Если качество выражено слабо или практически отсутствует, то оно отнесено к констатирующему (начальному) уровню. Если качество проявляется фрагментарно, то оно соответствует нормативно допустимому уровню индивидуального прогресса. Если качество выражено достаточно явно и проявляется устойчиво, то к нормативному уровню, а если проявляется систематически, то качество приписывается к сверхнормативному уровню.

Приложение 4а

Анкета для измерения качеств ученика по итогам проектной деятельности

	Наименование качества	**Шкала оценивания**
	Я знаю и понимаю, что значит: 8) ответственное отношение к учению; 9) саморазвитие и самообразование; 10) мотивация; 11) способы выбора и построения индивидуальной траектории обучения; 12) планирование деятельности; 13) определение целей и путей их достижения; 14) контроль и самоконтроль деятельности	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – да, иногда;3 – да, часто;4 – да, всегда.	
	Мне нравится активно принимать участие в следующих этапах проекта: 8) выбор темы, названия проекта; 9) выбор проблематики проекта; 10) поиск информации, выбор творческих решений; 11) самостоятельная работа; 12) защита проекта; 13) обсуждение результатов; 14) анализ работы.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – иногда принимаю участие;3 – довольно часто это делаю;4 – всегда.	
	Количество заданий, которые я выполнил на каждом этапе проекта (если выполнены все задания этапа, выбрать – 4): a. выбор темы, названия проекта; b. выбор проблематики проекта; c. поиск информации, выбор творческих решений; d. самостоятельная работа; e. защита проекта; f. обсуждение результатов; g. анализ работы.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет, не выполнял;2 – выполнял частично;3 – сделал много;4 –	

	выполнил полностью.	
	Я научился в этом проекте: 10) планировать свою деятельность; 11) доводить действия до результата; 12) самостоятельной деятельности; 13) самостоятельному принятию решений; 14) принятию ответственности на себя; 15) анализу своей деятельности и участников проекта; 16) активно выполнять групповые задания; 17) успешно справляться с индивидуальными заданиями; 18) процессу самокритики и самоконтроля; другое _____	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – иногда получается;3 – получается часто;4 – всегда это делаю.	
	Мои успехи в английском/русском языке: 11) лексический запас по текущей теме увеличился; 12) умею применять лексические конструкты в реальной коммуникации в течение работы над проектом; 13) правильно использую грамматику; 14) способен продолжить диалог на заданную тему; 15) способен продолжить диалог на смежную тему; 16) способен письменно подготовить отчет по проекту; 17) способен подготовить выступление и провести защиту проекта как на русском, так и на английском языке; 18) оказываю помощь участникам проекта, мне это легко; 19) вижу и могу анализировать свои и чужие ошибки в общении на русском и английском языке; 20) мне интересно использовать дополнительные русскоязычные и иноязычные источники информации, и я это делаю.	 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
	1 – нет;2 – успехи есть;3 – успехи значительные; 4 – делал максимально.	
	Если встречается что-то очень трудное, я (*выбери вариант*): 4) пытаюсь справиться самостоятельно (ищу информацию и пр.); 5) обращаюсь к другим ученикам; 6) обращаюсь к преподавателю.	

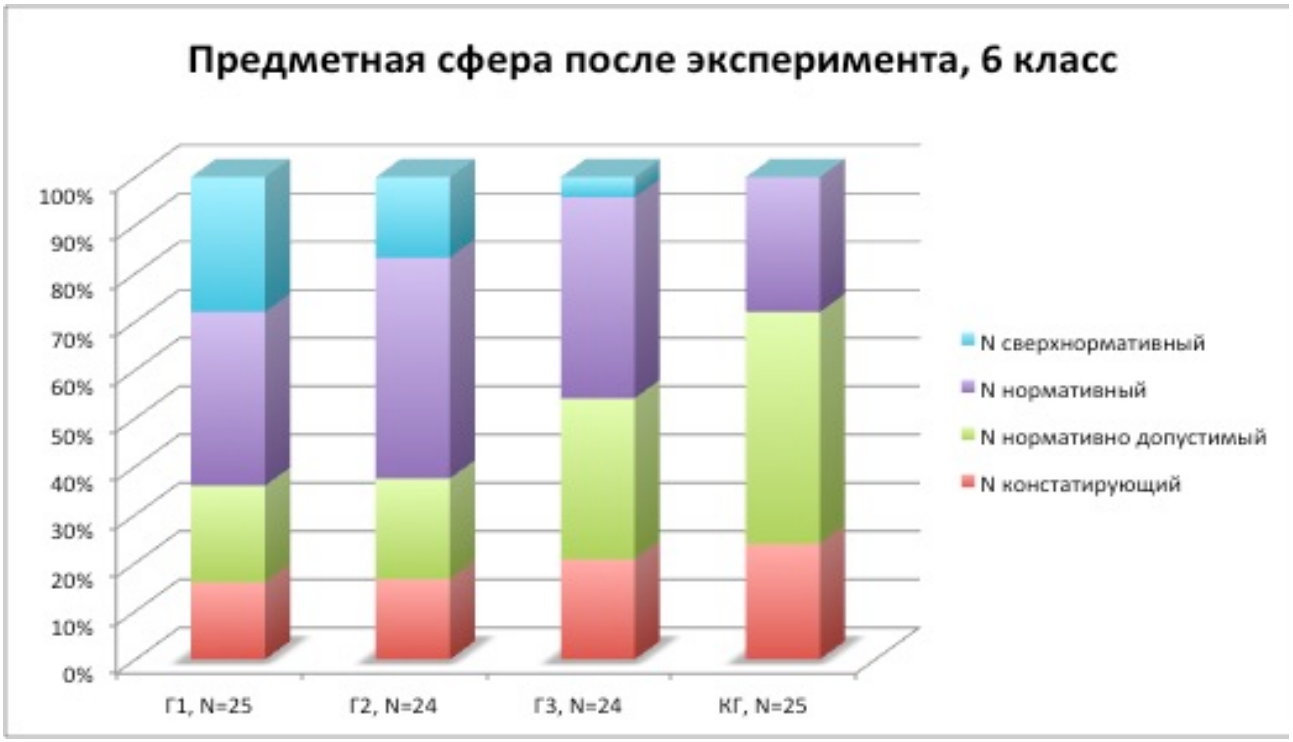
Приложение 5

Гистограммы, иллюстрирующие состояние индивидуального прогресса учеников в каждой сфере до и после эксперимента

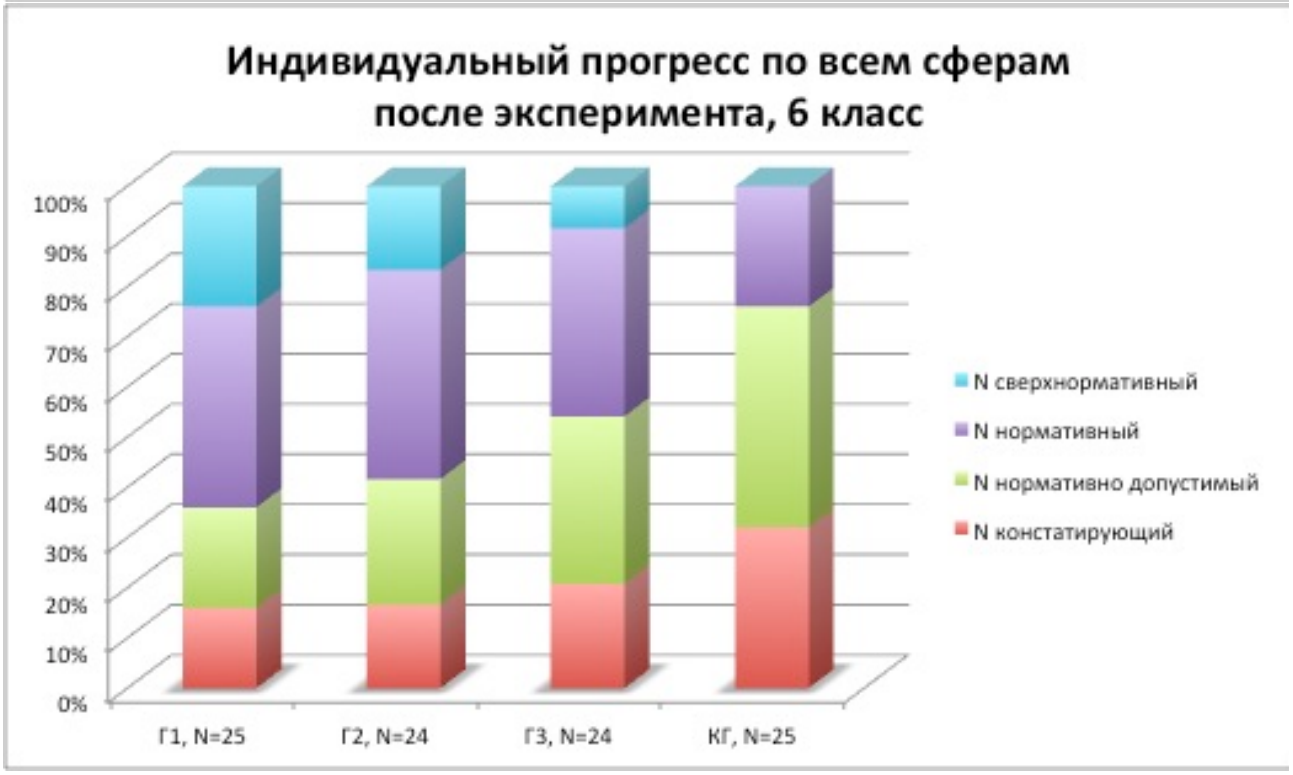
Метапредметная сфера до эксперимента, 6 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=25
Г2, N=24
Г3, N=24
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий

Метапредметная сфера после эксперимента, 6 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=25
Г2, N=24
Г3, N=24
КГ, N=25
N Сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий

Предметная сфера до эксперимента, 6 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=25
Г2, N=24
Г3, N=24
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимы
N констатирующий


Предметная сфера после эксперимента, 6 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=25
Г2, N=24
Г3, N=24
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий

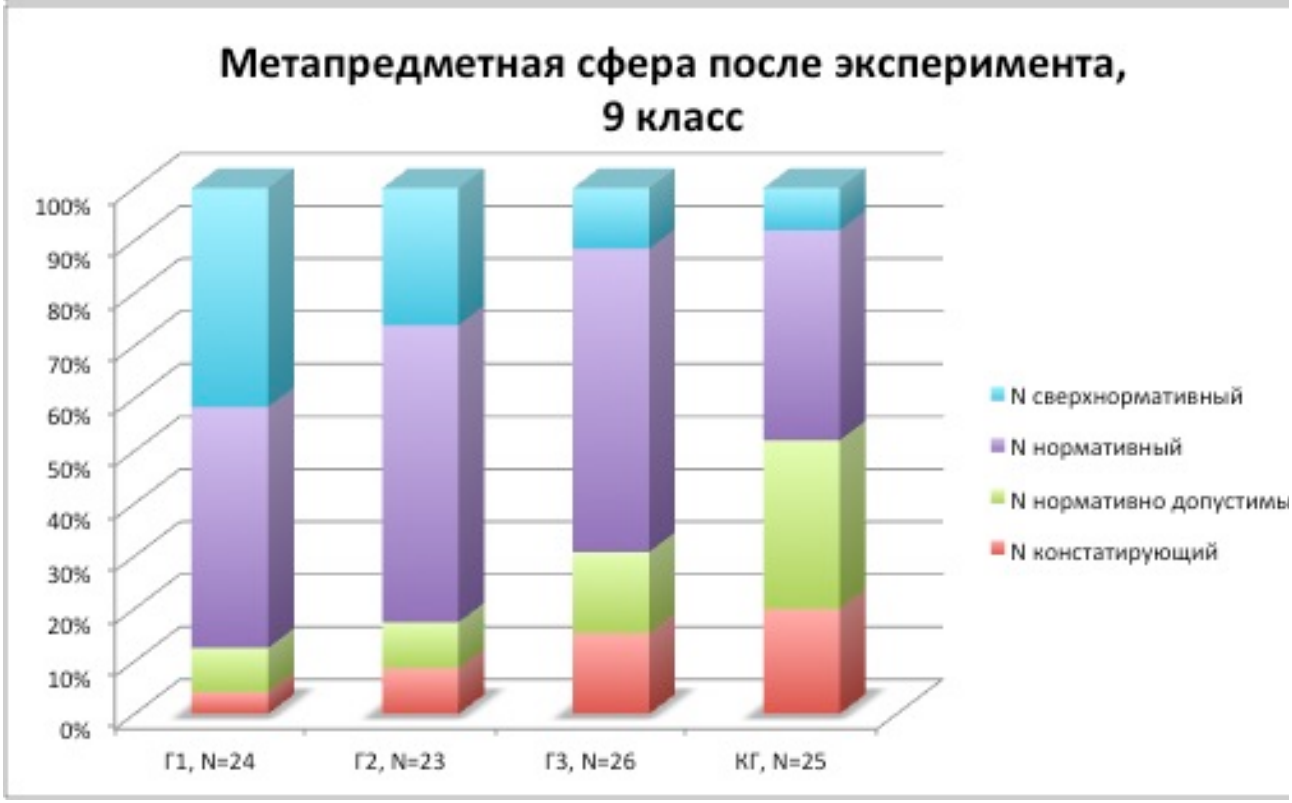
Индивидуальный прогресс по всем сферам
до эксперимента, 6 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=25
Г2, N=24
Г3, N=24
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий


Индивидуальный прогресс по всем сферам
после эксперимента, 6 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=25
Г2, N=24
Г3, N=24
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий

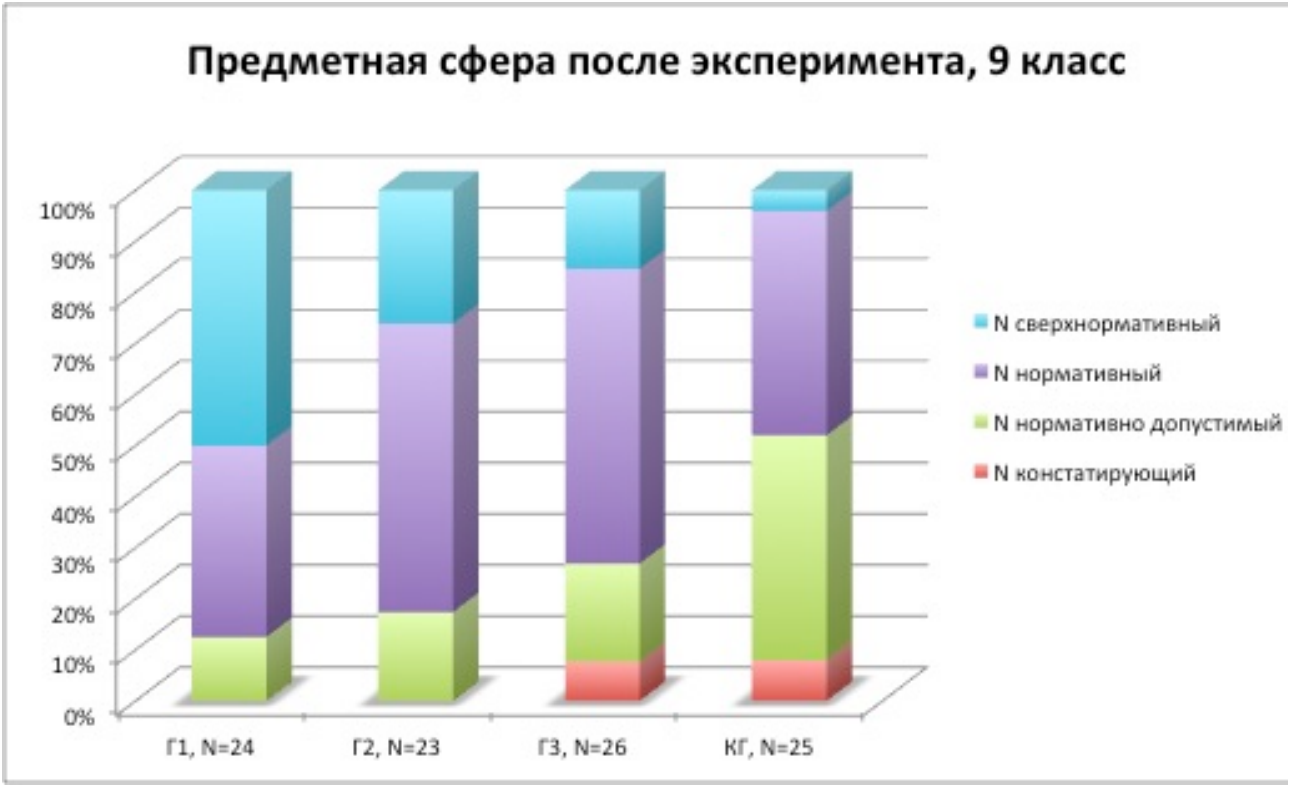
Личностная сфера до эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N Сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимы
N констатирующий

Личностная сфера после эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий

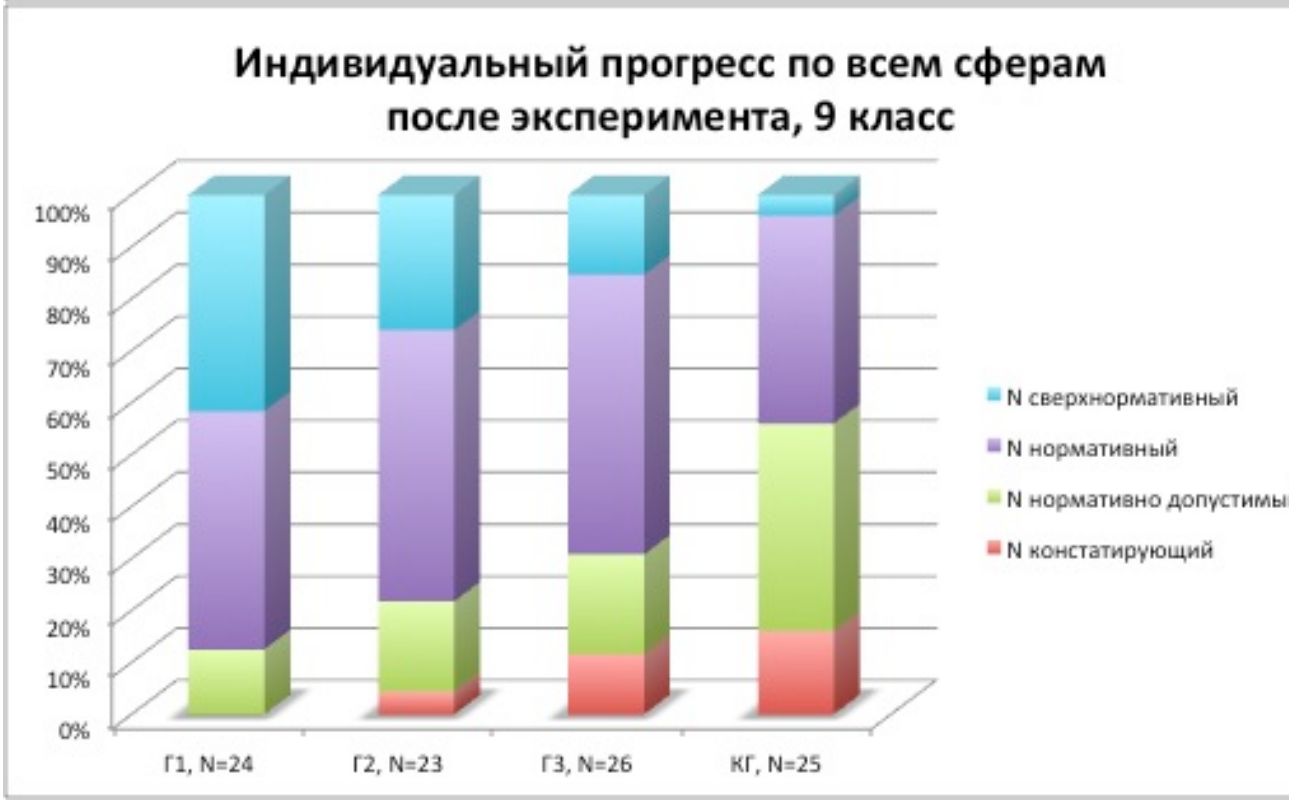
Метапредметная сфера до эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимы
N Констатирующий


Метапредметная сфера после эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимы
N констатирующий

Предметная сфера до эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий


Предметная сфера после эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий

Индивидуальный прогресс по всем сферам
до эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимый
N констатирующий


Индивидуальный прогресс по всем сферам
после эксперимента, 9 класс
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Г1, N=24
Г2, N=23
Г3, N=26
КГ, N=25
N сверхнормативный
N нормативный
N нормативно допустимы
N констатирующий

Приложение 6

Этапы проведения комплекса упражнений на предупреждение межличностных конфликтов в проектном обучении для учащихся 6-9 классов

I. Введение. На данном этапе объясняются основные цели и задачи упражнений, проговаривается основная структура последующей работы. Участникам дается информация о количестве заданий, примерном времени, которое будет необходимо для выполнения всего комплекса упражнений.

II. Выполнение упражнений

1) **Упражнение-ледокол «Муха в квадрате».**

Цель упражнения: разогревающее упражнение, направлено на групповое взаимодействие.

Ход упражнения: на доске рисуется поле для крестиков-ноликов, состоящее из девяти квадратов. В центральном квадрате сидит «муха» (некий объект, ее олицетворяющий). Участники должны перемещать муху командами «вверх-вниз», «вправо-влево», ведущий помогает им в этом, перемещая муху на доске. Каждый участник делает последовательно по одному ходу. При этом запрещено делать челночные ходы («туда-сюда»), а также вылетать за границы поля. При нарушении игра останавливается и начинается заново из центрального квадрата.

Более сложный вариант игры предусматривает мысленное представлениеполя и перемещение мухи участниками, при этом в значительной степени увеличивается темп игры, возрастает концентрация и внимание участников. Игра прекращается в тот момент, когда один из участников замечает нарушение и произносит «стоп!». Возможно также еще большее усложнение задачи, когда плоское поле модернизируется в объемное (куб). В этом случае игроки должны максимально активизировать свое воображение.

Примерное время исполнения: 5-7 минут.

2) Упражнение «Животные».

Цель упражнения: выделение самого внимательного и хорошо реагирующего участника.

Ход упражнения: участники выстраиваются в круг, каждый выбирает себе какое-либо животное, которое он будет изображать. Затем каждый придумывает себе некий простой жест, которым он будет изображать это животное, показывает жест другим и называет животное. Другие участники запоминают всех изображаемых персонажей. Игра начинается, когда кто-либо из участников по команде ведущего показывает сначала свое животное, а затем чье-либо еще, при этом все участники выстукивают ритм ногами и руками (два хлопка руками и два притопывания). Человек, животное которого было показано, должен повторить процедуру в такт ритму. Тот участник, который сбивается и не успевает показать очередной жест, выбывает из игры, которая продолжается до тех пор, пока в круге не останутся самые внимательные участники. Необходимо отметить, что с выходом человека из круга игра не прекращается, а продолжается кем-либо из участников по указанию ведущего. Кроме того, нельзя показывать животное предыдущего участника во избежание челночных ходов.

Примерное время исполнения: 7-10 минут.

3) Упражнение «Моя главная идея».

Цель упражнения: повышение сплоченности коллектива, улучшение взаимопонимания участников.

Ход упражнения: каждый участник пробует выделить, что в его собственном характере кажется ему самым важным, существенным, и облечь эту «главную идею своей личности» в краткую формулу (например: «Лед и пламень», «Как бы чего не вышло» и пр.). Группа садится полукругом, на обдумывание дается 3-5 минут. Затем, в случае если участники не знакомы друг с другом, каждый из них представляется группе, сначала называя свою фамилию в тональности, отвечающей «главной идее» (бурно, резко, настойчиво или же мирно, застенчиво, смущенно). Далее он приводит подобранное им высказывание с той же тональностью. После этого группа обсуждает, чьи представления произвели наибольшее впечатление или же были самыми неожиданными, расширяющими

знание о данном человека в новом русле. Участники могут не соглашаться с высказанной идеей, тем самым показывая, каким данного человека видят другие.

Примерное время исполнения: 7-10 минут.

4) Упражнение «Антивремя»

Цель упражнения: концентрация внимания на деталях, развитие воображения.

Ход упражнения: каждому из участников предлагается тема для небольшого рассказа. Получивший тему должен раскрыть ее, описывая все относящиеся к ней события «задом наперед» — как если бы в обратную сторону прокручивалась кинолента. Игра может послужить прекрасной тренировкой для развития зрительного воображения, т.к. для того, чтобы заставить события течь вспять, необходимо очень детально и отчетливо представить себе их естественный ход. По тому, насколько успешно участник справляется с заданием, можно судить о степени развития у него этого качества. Кроме того, можно попросить других участников внимательно следить за ходом повествования, чтобы они впоследствии смогли воспроизвести события в нормальном порядке. Примерные темы рассказов для упражнения могут быть следующими: «Театр», «Магазин», «Путешествие за город», «Поход в кино», «Дорога в школу», «Сдача экзамена», «Разговор с классным руководителем», «Утренний выбор одежды» и т.п.

Примерное время исполнения: 10-15 минут.

5) Упражнение «Лабиринт».

Цель упражнения: развитие внимательности, выявление участника с лучшей пространственной ориентацией, зрительным воображением.

Ход упражнения: группа разбивается на пары. В каждой паре один из участников с помощью устных указаний-команд «заводит» своего партнера в воображаемый лабиринт, схему которого в виде ломаной линии с прямыми углами он держит перед собой, но не показывает своему «ведомому». Всего используется три команды: «Прямо!», означающая вход и выход из лабиринта, «Направо!» и «Налево!», после которых идущий по воображаемому лабиринту должен повернуть соответственно в правую или левую сторону. При этом командами обозначаются только повороты лабиринта, но не прямые отрезки

между ними. Пройдя лабиринт, «ведомый» должен развернуться на 180 градусов и мысленно выйти из него, вслух сообщая обо всех своих перемещениях (посредством тех же трех команд). В это время «заводящий» по своей схеме контролирует путь партнера. Если «ведомый» справился с заданием успешно, то ему предлагается лабиринт с большим количеством поворотов и так далее. Затем напарники меняются ролями.

Оценивая работу участников, тренер может исходить из следующих нормативов: прохождение лабиринтов в 6-8 колен — «удовлетворительно», 9-12 — «хорошо», свыше 12 — «отлично».

Примерное время исполнения: 10 - 15 минут.

6) Упражнение «Зеркало».

Цель упражнения: раскрепощение, внимание, завершающее упражнение.

Ход упражнения: участники игры разбиваются на пары. Один из пары становится зеркалом, отражающим того, кто в него смотрится. После некоторого времени участники меняются ролями. Вот некоторые примеры причин поглядеть в зеркало, объявленных ведущим:

- вы проснулись утром, пошли в ванную умываться;
- теперь вы чистите зубы;
- вы начинаете причесываться;
- вы бреетесь;
- вы наносите на лицо косметику;
- вы просто гримасничаете перед зеркалом.

Кроме обозначенных возможных причин, участники сами могут сымпровизировать какие-либо сценки, придумывая предлоги, чтобы поглядеть в зеркало.

Примерное время исполнения: 5-7 минут.

III. Заключение

После выполнения всех предложенных упражнений ведущий благодарит всех участников, подводит итоги работы, еще раз напоминая о поставленных в

начале целях и задачах. Он просит участников высказать свои замечания, пожелания, отметить те или иные упражнения, указать на достоинства или недостатки методики. Кроме того, каждый может сказать пару слов о своих ощущениях, о том, как исполненные упражнения могут помочь лично ему.

Приложение 7

Перечень тем проектов для учеников 6-х и 9-х классов

Проекты для учеников 6-го класса(английский язык)

1. Подарки, которые мы дарим.

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие)

2. Погода в Москве и Лондоне

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие).

3. Мы – то, что мы едим.

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие).

4. Государственная символика англоязычных стран

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (2 занятия).

5. Наши любимые книги

Итог проекта: подготовка сообщения-рекомендации.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

6. Праздники в США и России

Итог проекта: оформление альбома.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

7. Район, в котором мы живем

Итог проекта: оформление альбома.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца)

8. Наши любимые зарубежные музыкальные исполнители

Итог проекта: подготовка и проведение концерта.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

9. Спорт, который мы выбираем

Итог проекта: подготовка и проведение концерта.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

10. Как выжить на необитаемом острове

Итог проекта: подготовка памятки.

Доминирующая в проекте деятельность: игровая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

Проекты для учеников 6-го класса (русский язык)

1. Говорим правильно!

Итог проекта: оформление стенда

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие)

2. У природы нет плохой погоды

Итог проекта: оформление стенда с иллюстрациями и их описанием

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие)

3. Прогноз погоды

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие).

4. Школьная форма: вчера, сегодня, завтра

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (1 занятие).

5. По одежке встречают…

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (2 занятия).

6. Музеи нашего города

Итог проекта: подготовка сообщения-рекомендации.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

7. По любимым местам нашего города

Итог проекта: оформление альбома.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

8. О чем говорят названия улиц

Итог проекта: оформление альбома.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца)

9. Споемте, друзья…

Итог проекта: подготовка и проведение концерта.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

10. Музыка города

Итог проекта: подготовка и проведение концерта.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

11. Квест «Занимательная грамматика»

Итог проекта: подготовка памятки.

Доминирующая в проекте деятельность: игровая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

Для учеников 9-х классов были отобраны проекты, которые также предлагались последовательно, по мере повышения уровня индивидуального прогресса учащихся.

Проекты для учеников 9-х классов (английский язык)

1. Молодежные субкультуры

Итог проекта: анализ субкультуры, сообщение.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: краткосрочный (3 занятия).

2. Патриотизм в России, Великобритании и США

Итог проекта: оформленный стенд.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: краткосрочный (3 занятия).

3. Герои Шекспира

Итог проекта: подготовка и проведение спектакля.

Доминирующая в проекте деятельность: игровая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (3 занятия).

4. Британская монархия: от прошлого к будущему.

Итог проекта: подготовка информационной брошюры.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

5. Наши любимые киногерои

Итог проекта: подготовка и проведение спектакля.

Доминирующая в проекте деятельность: игровая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

6. Великобритания – самые интересные места

Итог проекта: подготовка справочника-путеводителя.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная и прикладная деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1,5 месяца).

7. По страницам английской литературы

Итог проекта: подготовка и проведение спектакля.

Доминирующая в проекте деятельность: ролевая игра.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

8. Прогулка в Лосиный остров

Итог проекта: оформление информационного стенда для школы.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (английский язык, география).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

9. Интернет в жизни подростков

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (английский язык, информатика).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

10. Спорт и здоровый образ жизни

Итог проекта: подготовка доклада, подготовка брошюры.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (английский язык, физическая культура).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

Проекты для учеников 9-х классов (русский язык)

1. Активные процессы в русском языке на современном этапе: аналитизм и агглютинация

Итог проекта: сообщение.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: краткосрочный (3 занятия).

2. Проблемы экологии языка

Итог проекта: оформленный стенд.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный проект.

Продолжительность: краткосрочный (3 занятия).

3. Русская фразеология: крылатые слова, пословицы и поговорки.

Итог проекта: подготовка и проведение спектакля.

Доминирующая в проекте деятельность: игровая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: краткосрочный (3 занятия).

4. Переработка текста: тезисы, конспект, аннотация, выписки, реферат.

Итог проекта: подготовка информационной брошюры.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

5. Перфоманс в современном искусстве как способ невербального общения

Итог проекта: подготовка и проведение спектакля.

Доминирующая в проекте деятельность: игровая деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: индивидуальный/групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1 месяц).

6. Роль пунктуации в письменном общении

Итог проекта: подготовка справочника.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная и прикладная деятельность.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (1,5 месяца).

7. Культура современной дискуссии

Итог проекта: подготовка и проведение презентации

Доминирующая в проекте деятельность: ролевая игра.

Предметно-содержательная область: монопроект.

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

8. Термины и профессионализмы, нормы их употребления в речи.

Итог проекта: оформление информационного стенда для школы.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (русский язык, английский язык, география).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

9. Интернет в образовании

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (русский язык, информатика).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

10. Язык Олимпийских игр

Итог проекта: подготовка доклада, подготовка альбома.

Доминирующая в проекте деятельность: творческая деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (английский язык, русский язык, физическая культура).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

Приложение 8

Пример проекта по русскому языку для учеников 9-х классов

Интернет в образовании (фрагмент)

Итог проекта: оформление стенда.

Доминирующая в проекте деятельность: информационная деятельность.

Предметно-содержательная область: межпредметный проект (русский язык, информатика).

Характер координации проекта: с открытой координацией.

Характер контактов: внутренние контакты.

Количество участников проекта: групповой проект.

Продолжительность: среднесрочный (2 месяца).

Общая характеристика Электронных Образовательных Ресурсов и Цифровых Образовательных Ресурсов по русскому языку в 9-м классе.

Проект посвящен общему обзору и описанию различных направлений использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в процессе изучения русского языка в 9-м классе, размещенных на сайте Федерального центра информационных образовательных ресурсов http://fcior.edu.ru

Электронные ресурсы создавались в соответствии с пятью существенными характеристиками:

- Модульная архитектура
- Доступность
- Вариативность
- Мультимедийность
- Интерактивность

Модульная архитектура означает, что ЭОР состоят из учебных электронных модулей, каждый из которых представляет собой законченный мультимедиа продукт, решающий определенную учебную задачу. Основные характеристики электронных модулей:

Автономность - *всю необходимую информацию* (определения, фактический материал, примеры и т.п.) для освоения содержания модуля и выполнения заданий можно получить внутри данного модуля.

Наглядность - максимальное использование мультимедиа компонентов.

Краткость – не заменяет печатное учебное пособие, а лишь служит дополнительным источником, поэтому основная информация дается с максимальной степенью краткости.

Универсальность - модули создаются такие, которые могут быть использованы в любом образовательном процессе, независимо от учебника.

В соответствии с принципами модульной архитектуры в системе выделяются *информационные*, *практические* и *контрольные* модули.

Видеолекция представляет собой последовательность анимаций, сопровождающихся текстом и озвучиванием. Работая с этим модулем, пользователь может:

- отключить или включить звук;
- сделать паузу;
- увеличить картинку, убрав текст.

Кроме этого, он может вернуться к любому фрагменту в любом порядке, просматривая нужные фрагменты столько раз, сколько это необходимо.

Например, в модуле «Комплексный анализ текста» предлагается такая структура: Текст. Анализ текста. План комплексного анализа текста. Текстоведческий аспект анализа текста. Тема текста. Главная мысль текста. Микротема. Абзац. Функционально - смысловые типы речи. Их использование и взаимодействие в различных текстах.

При изучении материала возможно использование элементов интерактивности.

Практикум представляет собой последовательность заданий. Например, модуль «Изобразительно-выразительные средства языка». Предлагается тест, в котором необходимо выбрать правильные ответы.

Контрольные модули представляют собой набор заданий, как правило, в тестовой форме.

В каталоге Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов по русскому языку представлены следующие учебные и учебно-методические материалы для учащихся 9-х классов:

1. Инновационные учебные материалы:«Учим правила по алгоритму», «Информационно-методическая система «Виртуальный медиа-холдинг AdVerbum» по русскому языку», компьютерная образовательная игра «Открой стих».
2. Электронный тренажер по русскому языку.
3. Электронные издания (например, энциклопедия «Кругосвет»)
4. Коллекции (диктанты по русскому языку, контрольные работы, тесты)
5. Инструменты организации учебного процесса (Платформа “1С Образование 3.0”)

Работа с образовательными электронными ресурсами помогает ученикам закрепить знания по русскому языку (и другим предметам), делает учебный процесс современным и увлекательным.

Гребенникова, И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов) : дис... канд. пед. наук 13.00.08 / Гребенникова Ирина Анатольевна; науч. рук. Л.В. Блинов. Место защиты: Дальневосточная гос. соц.-гуманит. академия. – Биробиджан, 2010. – 197с.

Психолого-педагогическое сопровождение развития личности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. С. М. Шингаева. - СПб. : Санкт-Петербургский центр поддержки инновационных технологий, форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма, 2012. - 325 с. : ил.