

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа

Направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Профиль – Психология образования

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой

_____ Н.Н. Васягина
(подпись)

_____ 2018 г.

Руководитель ОПОП:

_____ Н.Н. Васягина
(подпись)

Исполнитель:
М.В. Игнаткова - студентка
очного отделения

_____ (подпись студента)

Научный руководитель:
Е.А. Казаева – доктор
педагогических наук,
профессор

_____ (подпись преподавателя)

Екатеринбург 2018

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста в проектной деятельности	7
1.1 Анализ понятия «взаимодействие» в образовательном процессе	7
1.2 Особенности развития навыков взаимодействия в подростковом возрасте	15
1.3 Роль проектной деятельности в развитии навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста	24
Глава 2. Практические аспекты проблемы развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста в проектной деятельности	34
2.1 Организация и методы исследования	34
2.2 Апробация программы развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста в проектной деятельности	46
2.3 Анализ результатов научного исследования.....	53
Заключение	59
Список литературы	61
Приложение	66

Введение

В последнее время система образования в России претерпевает множество изменений, переходя на компетентностный подход, который повсеместно внедряется, развивается, дает результаты. В связи с этим портрет современного выпускника также изменяется, теперь обучающийся на выпуске имеет высокий уровень самостоятельности, умение мыслить на уровне концептуальных альтернатив, развитое продуктивное мышление и относительная сформированность ключевых компетенций.

Сам процесс обучения также кардинально изменяется, переходя на платформу взаимодействия. Таким образом, появляется субъект-субъектный подход в образовательных учреждениях, который предполагает создание паритетного участия обучающихся и обучающихся в организации и осуществлении совместной деятельности.

Из этого следует, что обучающиеся учатся работать через взаимодействие, как внутри класса, так и за его пределами: они учатся вместе осваивать новый учебный материал, отстаивать свое мнение, находить творческое решение задачи, воплощать задуманное и т.д. Данный вопрос рассматривают такие авторы, как В.Я. Ляудис, В.В. Рубцов, З. Абасов, Г.М. Андреева, А.А. Вербитский, В.В. Казантаева и др.

Изменения в системе образования направлены на подготовку не только высокопрофессионального специалиста, востребованного на рынке труда, но и человека, готового в различных ситуациях стремительно изменяющегося окружающего мира принять единственно верное решение, применить полученные знания на практике.

Изменяя содержание образования, компетентностный подход накладывает тем самым отпечаток и на выбор методов обучения, в котором педагоги на данном этапе развития образования все чаще отдают предпочтение активным методам обучения и воспитания. Здесь ярким примером может служить метод проектов.

Американский философ и педагог Джон Дьюи – основоположник проектного метода, ставил перед собой задачу поиска способов развития самостоятельного мышления ребенка, совершенствование навыков запоминания и воспроизведения знаний, умения применять их на практике. Именно он утверждал, что с большим увлечением выполняется ребёнком только та деятельность, которая свободно выбрана им самим [34].

В наше время проектная деятельность решает сразу несколько задач, поэтому в процессе обучения этот метод очень значим, о чем говорят такие авторы, как Е.С. Полат, Е.Ф. Бехтенова, О.А. Гребенникова, Е.С. Евдокимова, М.Б. Романовская. Именно по своей результативности применения проектный метод активно внедряется, начиная с дошкольного возраста.

Таким образом, мы подводим к мысли, что модернизация образования требует организации взаимодействия субъектов в обучении при этом включая в работу метод проектов. Здесь получается хорошая связка: проектная групповая деятельность будет способствовать развитию навыков взаимодействия у обучающихся, что в свою очередь будет направлено на достижение поставленных целей современного образования.

Изложенное выше утверждение определило тему исследования – развитие навыков взаимодействия обучающихся в проектной деятельности.

Объектом исследования является развитие навыков взаимодействия обучающихся.

Предмет исследования – программа развития навыков взаимодействия подростков в проектной деятельности.

Основная цель выпускной квалификационной работы является теоретическое обоснование и апробация программы развития навыков взаимодействия обучающихся в проектной деятельности.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- дать анализ понятия «взаимодействие» в образовательном процессе;

- рассмотреть особенности развития навыков взаимодействия в подростковом возрасте;
- описать роль проектной деятельности в развитии навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста;
- организовать и подобрать методы исследования (диагностики) уровня развития навыков взаимодействия подростков в проектной деятельности;
- апробировать программу развития навыков взаимодействия подростков в проектной деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования являются анализ основных понятий, анализ различных особенностей развития навыков взаимодействия, рассмотрение роли проектной деятельности в развитии навыков взаимодействия младших подростков, концепция о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга методов:

- обзорно-аналитические и теоретические (анализ литературы и моделирование);
- психологические (психодиагностические и психолого-педагогические методики):
 - тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин);
 - опросник межличностных отношений (В. Шутц, адаптация А.А. Рукавишниковой);
 - тест «Коммуникативных умений» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха);
 - математико-статистические методы.

Теоретическая значимость работы заключается в рассмотрении процесса развития навыков взаимодействия и проектной деятельности, определении взаимосвязи навыков взаимодействия и участия в групповом проекте развития.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для организации групповых форм работ в образовательных организациях, при организации деятельности обучающихся подросткового возраста.

Структура и объем работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит список литературы из 51 наименований, 2 приложения. Объем работы составляет 73 страницы. В работе результаты исследования отражены в 8 диаграммах, 6 таблицах.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста в проектной деятельности

1.1 Анализ понятия «взаимодействие» в образовательном процессе

Взаимодействие само по себе понятие обширное, встречающееся во многих отраслях науки, таких как физика, химия, биология и др. Однако везде оно будет означать некоторое соприкосновение двух или более частей материального мира, при котором образуется нечто новое. Что же будет включать в себя взаимодействие в образовательном процессе?

Итак, само понятие «взаимодействие» можно встретить еще в работах ученых Древней Греции. Демокрит видел взаимодействие в организации бесконечного числа атомов разнообразной формы, которая способствовала формированию различных по схеме характера явлений. Платон рассматривал взаимодействие через систему воздействий и восприятий, где он выявлял своеобразную структуру процессов взаимодействия, которая заключалась в чередовании для любого объекта живой и неживой материи страдания (когда воздействуют на объект) и действия (когда воздействие происходит от самого объекта). Аристотель (384-322 до н. э.) же поставил вопрос о развитии, в котором была создана концепция немеханического соединения (смешения) веществ.

В средние века изучение понятия взаимодействие было вытеснено анализом таких построений, как «реальное» и «идеальное», «небесное» и «земное».

Настоящим прорывом стали работы ученых эпохи Нового времени, таких как Р. Декарт и П. Гольбах, однако по признанию многих наиболее значимый вклад был внесен И. Кантом.

Он впервые определил взаимодействие как самостоятельную философскую категорию. В «Критике способности суждения» (1790) Кант выделил категории, которыми должна оперировать трансцендентальная логика, где в различных системах, по его мнению, осуществляется

взаимодействие. По Канту, вселенское взаимодействие (класс 3) складывается из различных соотношений количества (класс 1) и качества (класс 2), «посаженных» на почву модальности (класс 4) – возможности еще не случившегося. В более конкретном случае (класс 3) Кант, пожалуй, был одним из первых, кто определил общение через взаимодействие между действующим и подвергающимся воздействию. Классы логических категорий по Канту представлены в виде схемы приложение 1.

Связывая взаимодействие с практикой, или «опытом», И. Кант выводит «закон взаимодействия»: «Все субстанции, поскольку они могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии» [22].

На современном этапе изучения проблемы важно рассмотреть работы таких отечественных ученых, как Е.Л. Федотова, С.В. Кондратьев, Н.Н. Обозов, Е.В. Коротаева, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, И.И. Жбанкова и др. Этими авторами были рассмотрены такие аспекты как продуктивность педагогического взаимодействия, влияние на развитие личности, уровни совместимости субъектов, концепция педагогического общения и индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

Во второй половине XX в. И.И. Жбанкова в своем труде «Проблема взаимодействия», 1971, исследует взаимодействие как явление, методологическую категорию, основополагающий принцип философии. Специфичными сторонами взаимодействия, по ее мнению, являются условность и противоречивость: с одной стороны, процесс взаимодействия представляет собой идеализированную схему, вычлененную из объективного процесса движения материи, а с другой – любой процесс, протекающий в силу тех или иных причин, «в определенном смысле всегда есть взаимодействие» [23].

Взаимодействие, согласно теории Жбанковой, представляет собой процесс, который всегда имеет некоторую протяженность во времени и

связан с изменением состояний объектов, включенных во взаимодействие. Эти изменения взаимно обусловлены и могут носить как субъективный (внутренний), так и объективный (внешний) характер. Автор выделяет следующие сущностные признаки взаимодействия объектов: одновременность существования объектов; двусторонность связей взаимопереходов субъекта в объект и наоборот; закономерность связей на уровне сущности; взаимообусловленность изменения состояний сторон; внутренняя активность объектов.

Как итог И.И. Жбанкова выводит следующее определение взаимодействия: «Это процесс, происходящий, по меньшей мере, между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто по согласованию (с одинаковой структурой процесса, повторением сходных его ступеней, что может быть обусловлено и сходным общим внешним воздействием среды или общим генезисом систем), а взаимообусловленно» [23].

Таким образом, мы можем говорить о большом множестве мнений относительно понимания такого явления как взаимодействие. Нас же будет интересовать определенное направление реализации взаимодействия – педагогического.

Для начала следует разобрать этимологию интересующего нас понятия. Е.В. Коротаяева делит слово «взаимодействие» на два корня – «взаим» и «действие». «Взаимный, согласно словарю С.И. Ожегова, означает «обоюдный, касающийся обеих сторон». Однако, в педагогическом взаимодействии предполагается участие различных сторон, но это вовсе не означает, что этих сторон может быть только две. Само педагогическое взаимодействие – явление чрезвычайно разностороннее, поэтому оно включает в себя: контакт в диаде (два участника, прямо или опосредованно включенные в учебный процесс), триаде (и далее по увеличению количества участников: учитель, ученик, родитель или психолог, завуч и др.), группе как совокупном субъекте, различающемся по составу, по характеру выполняемой

деятельности (ученические коллективы, педагогический коллектив, родительский комитет, единый школьный коллектив и т.п.); сложную взаимосвязь общественных явлений – системы образования, общества, социального заказа и пр. Поэтому стоит отметить, что в зависимости от конкретной ситуации количество сторон, участвующих в педагогическом взаимодействии, может трактоваться по-разному, без обязательной ссылки на двусторонность» [23].

«Действие» же в словаре Ожегова представлено в различных значениях: 1) проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь; 2) результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие; 3) поступки, поведение; 4) события, о которых идет речь; 5) часть драматического произведения; 6) основной вид математического вычисления» [23].

Таким образом, видно, что взаимодействие представляет собой все вышеуказанные значения. Во-первых, энергия взаимодействия идет непосредственно от его участников. Во-вторых, имеется его отражение в поведении и поступках как обучающихся, педагогов, так и родителей. В-третьих, взаимодействие зачастую рождает памятные события, мероприятия, традиции. И, наконец, в-четвертых, основывается на конкретных учебных действиях, в том числе математических.

При анализе научной литературы было выявлено, что педагогическое взаимодействие имеет много составляющих, однако, на данный момент большинство научных работ по этой теме рассматривает только одну из сторон. Вот что по тому поводу говорит Е.В. Коротаева: «Педагогическое взаимодействие рассматривается как необходимое условие чего-либо: профессиональной подготовки будущих учителей (Р.Ш. Царева); эвристического обучения (В.Н. Соколов), личностного саморазвития учащихся и учителя (Е.Н. Федотова); развития психолого-педагогической службы (В.А. Маликова); сотрудничества школьного психолога с родителями

(Н.О. Зиновьева); совершенствования учебно- воспитательного процесса (Я.С. Турбовской) и др.» [23].

С.С. Шергина проводит несколько иное разделение взглядов на взаимодействие в образовании. Здесь представлены культурологический подход (А.И. Арнольдов, В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.), учебное сотрудничество (М.А. Ариян, А.С. Карпова, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, А.А. Тюкова и др.), положения о развитии культуры взаимодействия (Е.Л. Федотова, А.Г. Харитоновна и др.), методологические аспекты педагогического общения (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, В.А. Кан- Калик, А.А. Леонтьев и др.).

Такое множество мнений по исследуемому вопросу говорят о широкой значимости данного явления в педагогическом процессе. Обобщая различные мнения, можно указать на то, что педагогическое взаимодействие составляет саму суть учебного процесса. Современные ученые также подчеркивают важность сотрудничества в процессе взаимодействия, так как именно сотрудничество способствует достижению эффективного результата образования.

Следует также обратить внимание на соотношение понятий «воздействие» и «взаимодействие» в педагогическом процессе. В ранней педагогике построение отношений между учителем и учащимся было организовано через воздействие первого на второго. В данном случае воздействие – это целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека другому, зачастую связанный с убеждением, внушением. Необходимо видеть принципиальную разницу между воздействием и взаимодействием, которая заключается в том, что воздействие само по себе однонаправленно, в то время как взаимодействие, особенно педагогическое, имеет прямую и обратную связь, так как эффективность взаимодействия будет определяться реакциями участников деятельности, которые корректируют эффективность получения конечного результата.

Безусловно, воздействие в педагогическом процессе может иметь место для решения тактических задач, однако постоянно воздействие может «убить» инициативность, веру в себя, желание принимать ответственные решения обучающегося с одной стороны, а с другой – наоборот, сформировать позицию индивидуализма в стремлении сохранить свое Я, негативизм и агрессивное отношение к субъекту воздействия.

Благодаря переходу к гуманистической психологии и педагогике педагог был вынужден перестроиться с воздействующей на взаимодействующую позицию в педагогическом процессе.

Е.В. Коротаева дает определение понятия «педагогическое взаимодействие» в двух значениях – широком и узком:

а) широком, обобщенном, где педагогическое взаимодействие рассматривается как детерминированная познавательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям;

б) более узком, целенаправленном, где педагогическое взаимодействие определяется как интегративная основа системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы (от низшей ступени к высшей), так и ее содержание (с преемственными, внутри- и межпредметными связями), обеспечивает связь образования с другими социальными институтами (государство, здравоохранение, семья, религия и др.), а также предопределяет направленность и способы реализации контактов субъектов, включенных в образовательную деятельность [23].

Из данного значения в широком смысле мы видим, что есть место контакту субъектов, который строится через взаимодействие межличностное, имеющее обширное рассмотрение в социальной психологии.

Ключевые авторы в этой отрасли знания Г.М. Андреева, М.Р. Битянова и др. выделяют следующие стратегии межличностного взаимодействия:

- максимизация общего выигрыша (кооперация);
- максимизация собственного выигрыша (индивидуализм);
- максимизация относительного выигрыша (конкуренция);
- максимизация выигрыша другого (альтруизм);
- минимизация выигрыша другого (агрессия);
- минимизация различий в выигрыше (равенство).

Из вышеизложенного видно, что межличностное взаимодействие имеет полярные явления, как индивидуализм и кооперация, альтруизм и агрессия и т.д., следовательно, возникает необходимость в определенных механизмах, которые направляют, контролируют, сохраняют, изменяют и пр. нормы и ценности социума.

Таким образом, рассматривая отдельно межличностное взаимодействие в образовательном процессе, становится понятно, что взаимодействие порой может нести в себе негативный, ущемляющий в некоторых смыслах характер.

Н.И. Шевандрин более дифференцированно подходит к взаимодействию, выделяя в нем следующие типы:

– сотрудничество: активная помощь друг другу в достижении результата, которая может осуществляться одновременно или последовательно для взаимодействующих сторон;

– однонаправленное содействие: один из участников способствует достижению индивидуальных целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

– одностороннее принятие: активные действия одной стороны и принятие процесса деятельности другой без активного содействия;

– уклонение от взаимодействия: обе стороны избегают ситуаций, предполагающих участие в совместной деятельности;

– одностороннее противодействие: одна из сторон не только не содействует, но и достаточно активно препятствует достижению цели. Такое противодействие может проявляться в явной или завуалированной форме;

– противоборство: обе стороны активно препятствуют друг другу в достижении цели деятельности (выраженная конфликтная форма взаимодействия);

– компромиссное взаимодействие: стороны в зависимости от ситуации склонны взаимодействовать то в форме сотрудничества, то в форме противоборства [48].

В данной типологии мы также наблюдаем противоположные явления, схожие с предыдущей.

Следовательно, педагог может столкнуться в организации взаимодействия как с конструктивными его проявлениями, так и с неконструктивными, а также может сам участвовать и в первых, и во вторых.

В целом большинство ученых сходятся во мнении, что основными формами межличностного взаимодействия являются сотрудничество или конфронтация (соперничество).

В.Г. Крыско в своем курсе лекций по психологии рассуждает об организации совместной деятельности между обучающимися. Так она говорит: «Общие устремления людей могут привести к столкновениям в процессе согласования позиций. В результате люди вступают в отношения "согласия-несогласия" друг с другом. В случае согласия происходит вовлечение партнеров в совместную деятельность. При этом происходит распределение ролей и функций между участниками взаимодействия. Эти отношения вызывают особую направленность волевых усилий у субъектов взаимодействия. Оно связано либо с уступкой, либо с завоеванием определенных позиций. Поэтому от партнеров требуются проявления взаимной терпимости, собранности, настойчивости, психологической подвижности и других волевых качеств личности, опирающихся на интеллект и высокий уровень сознания и самосознания личности» [24].

Другими словами, вступая во взаимодействие с одноклассниками, ученик осознанно или нет, делает выбор: согласиться с мнением других, или вести свою идею. Именно от этого принятия или непринятия будет зависеть дальнейший ход взаимных действий, а также результат общей деятельности.

В такой ситуации явно видны проявления личностных качеств субъектов. Мы знаем, что личностные характеристики человека могут меняться с возрастом, поэтому будет целесообразно рассмотрение особенностей навыков взаимодействия на определенном этапе развития обучающегося.

1.2 Особенности развития навыков взаимодействия в подростковом возрасте

Для того чтобы понять особенности развития навыков взаимодействия в подростковом возрасте, необходимо сначала дать характеристику данного жизненного периода.

Обращаясь к возрастной психологии, можно достаточно подробно описать все основные черты рассматриваемого возраста.

Большинство ученых сходится во мнении, что подростковый период развития – это именно то время, когда происходит перестройка как физического, так и психического устройства. С этим как раз связаны основные его особенности.

Известно, что современный этап взросления кардинально меняется из-за ряда таких факторов, как развитие системы образования, уклад жизни семьи, место ребенка и подростка в ней и в социуме в целом. Таким образом, картина взросления ребенка в XXI веке совсем не похожа на картину того же периода в эпоху Просвещения.

По мнению Ф. Арьеса, утверждение в западной культуре подросткового возраста как самоценного, происходит на рубеже XIX—XX вв.

В отечественной науке интерес в целом к проблеме детства возник в XIX в. Именно по этой причине многие русские писатели того времени обращались к теме детства. В знаменитой трилогии Л.Н. Толстого «Детство.

Отрочество. Юность.» словом «отрочество» обозначен как раз переходный период. Таким образом, отечественная психология и педагогика начала активно заниматься проблемой детства, ее периодизацией. Начали появляться теории на основании различных подходов.

Говоря о временных рамках, можно утверждать, что разные ученые их определяют по-разному. Зарубежные психологи отмечают этот отрезок с 11 до 19 лет. В отечественной психологии большинство исследователей выделяют подростковый возраст в промежутке между 10(11) и 14 годами, после которого идет ранний юношеский (15-17 лет) и поздний юношеский (18-20 лет) возраст.

Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова называют главной чертой начала переходного возраста возникающее «чувство взрослости». Это выражается в перемене самоощущения ребенка, школьник начинает считать себя взрослым, и требует признания этого, а также признания взрослыми его равных с ними прав [17, 49].

Проанализировав различную литературу по вопросам возрастной психологии, можно сказать, что большинство исследователей, как зарубежных, так и отечественных, сходятся о мнении, что помимо «чувства взрослости», важным психологическим критерием перехода к пубертатному периоду является изменение характера общения со сверстниками и возрастание субъективной значимости этого общения.

В классификации Д.Б. Эльконина, которая относится к отечественной теории деятельности, начало отрочества значит переходом к новому типу ведущей деятельности – интимно-личностному общению со сверстниками [51].

Первое обоснованное деление онтогенеза на отдельные возрасты дал в отечественной психологии П.П. Блонский, где он обращает внимание на особые переходные возрасты, представляющие собой в педагогическом отношении трудности, которые нам известны как возрастные кризисы [30].

Л.С. Выготский – автор работы «Проблемы возраста» - из анализа возрастной динамики выделяет места кризисов в общем ходе развития человека. В своей концепции Лев Семенович рассматривает возрастное развитие как диалектический процесс, в котором есть место как стабильным, так и критическим периодам [13].

Рассматривая подростков, Выготский отмечает, что кризис может быть вызван бунтом детей в отношении взрослых, обесцениванием авторитета родителей, вызванных появлением чувства взрослости. Зачастую это приводит к конфликтам. В данный период ребенку хочется всего и сразу. Человек уже видит свои возможности, но на деле еще не умеет управлять своим поведением, желаниями, так как еще остается ребенком. Здесь отмечается противоречие: нуждаясь в поддержке родителей, их любви, подростки, с другой стороны, испытывают сильную тягу к самостоятельности, сосуществовать наравне со взрослыми [13].

При этом стоит отметить, что именно труды Л.С. Выготского перевернули взгляд на возрастные кризисы: теперь они воспринимаются не как негативные, а как необходимые, «эволюционные», приводящие к развитию личности.

Исходя из вышеуказанного, можно подытожить следующее. Подростковый период начинается примерно на границе 4 и 5 классов. Здесь следует отметить, что индивидуальные особенности в определении более конкретного времени начала переходного возраста играют решающую роль. В этот же период перестраивается как социальное окружение ребенка, так и физическое и психическое устройство, проходя через возрастной кризис, появляется новообразование – интимно-личностное общение со сверстниками.

У некоторых детей подростковый возраст проходит остро, у других – практически незаметно. Задача же современного образования в России - знать эти особенности и помогать, направляя, протекать развитию ребенка в благоприятном русле.

Как же рассматривают стандарты ФГОС данный возраст? Просмотрев планируемые результаты на ступени основного общего образования (5-9 классы), можно выделить более сложную структуру по сравнению со ступенью начального образования, на этой ступени планируемые результаты усложняются, дополняются.

Важно отметить, помня новообразования данного возраста, что особое место здесь занимает «формирование у ребенка коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [52]. Как раз именно это заложено в навыках взаимодействия.

Через общение со сверстниками подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, учатся строить продуктивные коммуникативные связи.

Отечественные психологи в специфических особенностях общения подростка выделяют то, что внешние проявления коммуникативного поведения весьма противоречивы. С одной стороны, в общении с товарищами подростки проявляют стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны - стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой - бравирование собственными недостатками [1].

В отношениях со сверстниками наблюдается стремление подростка реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность, где он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость.

В дружеских отношениях подростки крайне избирательны. Однако их круг общения теперь не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время

появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит [25].

Л.И. Уманский выделил следующие критерии развития малой группы:

- 1) единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы, определяющее ее нравственную направленность;
- 2) организационное единство;
- 3) групповая подготовленность в определенной сфере деятельности;
- 4) психологическое единство.

Диффузная группа, имеющая самый низкий уровень развития, существует только формально и не обладает ни одной из этих характеристик. Примером может служить класс в новой школе, набранный из детей, еще не знающих как следует друг друга. Более развитая группа - ассоциация, она имеет общую цель и структуру. Группе-кооперации присуще единство целей и деятельности, здесь есть групповой опыт и подготовленность [25].

Группой-кооперацией по Л.И. Уманскому можно назвать учебный класс, который начиная с первого года обучения обретает свойства коллектива, развивается, переживает различные внутренние процессы.

По мере перехода из одного в другой класс одним составом можно проследить возрастные особенности детей. Так можно ясно увидеть различия между обучающимися первых классов и пятых, пятых и девярых и т.д. Некоторые психологи утверждают, что даже первый класс и четвертый между собой сильно отличаются по психическому развитию.

Если взять на подробное рассмотрение пятый класс, то можно сказать, что он особенный. Переход от привычных к новым условиям обучения и воспитания зачастую вызывает трудности у детей.

В сегодняшней школе изменение форм обучения происходит "рывком": вместо одного учителя начальной школы, который один строил с каждым

ребенком и его семьей разносторонние отношения, появляется много предметников, отношения которых с учеником и его родителями становятся ситуативными и касаются в основном вопросов успешности и поведения на уроках. Вместо одного своего кабинета появляется кабинетная система, распространяется явление "беспризорности" (неприкаянности) детей в школьном здании [29].

Есть немало житейских обстоятельств, также объясняющих падение успеваемости и интереса к учебе на переходе из начальной в основную школу. Дело, прежде всего, в том, что учитель начальной школы, выпустив своих детей в основную школу, отчетливо видит, как вырос каждый ребенок и какой образовательный потенциал накопил для дальнейшего роста, т.е. оценивает его оптимистично [29].

Принимая новый класс в основной школе, учитель-предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников 5 маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными. Он переносит методы обучения, формы взаимодействия со старшими школьниками на младшего подростка, а они по многим своим психологическим особенностям – еще действительно младшие школьники и поэтому не могут справиться с этими необычными для них способами обучения [29].

Для успешного функционирования класса, становления крепких социальных связей, развитию коммуникативной компетентности, следует своевременно провести работу по сплочению коллектива. Важно периодически проводить мониторинг климата в коллективе, социограмму класса для выявления положительных связей и отрицательных, учитывать наличие изгоев и отверженных, помогая им успешно социализироваться.

По нашему мнению, в сплочении класса главную роль играет непосредственно сама коммуникация.

Такое понятие как «общение» определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией

познавательного или аффективно-оценочного характера. В процессе общения осуществляется взаимный обмен видами деятельности, их способами, результатами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и др. Результат общения – складывающиеся отношения с другими людьми, как взаимодействие субъектов. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект [15].

В свою очередь А.В. Петровский определяет межличностные отношения как взаимную готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Готовность к взаимодействию сопровождается эмоциональным переживанием: положительным, индифферентным или отрицательным. То есть можно говорить о том, что межличностные отношения относятся к эмоциональной структуре группы, хотя, безусловно, в них присутствует и когнитивный элемент [19].

М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин под межличностными отношениями понимают объективно проявляющиеся взаимосвязи людей, отраженные в содержании и направленности их взаимодействия и общения и порождающие субъективное видение своей позиции и положения других, что, в свою очередь, определяет характер межличностных взаимосвязей, прежде всего, в рамках совместной деятельности [19].

Таким образом, выявив связь между различными определениями, можно обобщить: подростковое общение - это такая коммуникация, становящаяся для ее участников наиболее важной составляющей протекающего жизненного периода, включающая в себя межличностные отношения, принимающие аффективную окраску, которые в свою очередь определяют направленность взаимодействия.

При этом важно понимать, что в этом возрасте, в процессе межличностных отношений, взаимодействий подростков со сверстниками и значимыми взрослыми происходит рефлексивный оборот на себя. При решении той или иной задачи подросток ориентируется не только на

объективные условия и образец действия, но и на собственные качества (особенности, умения, знания, черты характера) как на решающее условие ее решения. Этот рефлексивный оборот является системообразующим механизмом формирования новообразований младшего подросткового возраста [19].

Через взаимодействие подросток ищет отражение в общении со сверстниками и значимыми взрослыми, ожидая увидеть в нем положительную оценку себя.

Итак, мы выяснили, что в подростковом возрасте крайне важно быть включенным в различные взаимодействия, особенно со сверстниками. Далее пойдет речь о развитии навыков такого взаимодействия.

Существует множество упражнений, целых тренинговых занятий, веревочных курсов, направленных на развитие группового взаимодействия.

Зачастую подростков учат общению на основе сотрудничества. Это происходит как на обычных уроках, так и на более масштабных мероприятиях, при их подготовке. При обучении на основе сотрудничества люди работают вместе для достижения результатов, полезных и для них самих, и для всей группы в целом. Такое общение способствует достижению лучших результатов и большей производительности, помогает установлению более теплых и прочных взаимоотношений, основанных на взаимной поддержке, улучшает психологический климат, развивает социальные навыки, повышает уверенность в себе.

Противоположным вариантом проведения занятий является соревновательный тип. Соревновательное общение воспитывает концентрацию на личных интересах, отсутствие уважения к другим и высокомерие победителей, которые соперничают с остальными ради достижения цели, доступной лишь немногим, в то время как проигравшие теряют мотивацию и уважение к себе.

Необходимыми компонентами сотрудничества при обучении являются позитивная взаимозависимость, личное взаимодействие, личная и групповая ответственность и межличностные навыки.

Групповое взаимодействие зачастую строится через групповую работу, которая происходит, когда люди работают вместе, сочетая различные навыки и таланты и используя сильные стороны каждого для выполнения задания.

Групповая работа:

- воспитывает ответственность. Когда вы чувствуете свою причастность к тому, что вы делаете, то вы, как правило, больше заинтересованы в результате и делаете все, чтобы добиться хорошего результата.

- развивает навыки общения. Участникам нужно слушать и понимать, что говорят другие, реагировать на их идеи и высказывать свои собственные мысли.

- развивает сотрудничество. Работая вместе, люди быстро приходят к выводу, что сотрудничество дает лучшие результаты, чем конкуренция.

- развивает навыки принятия решений на основе консенсуса. Участники быстро понимают - для того, чтобы принять наилучшее решение, нужно просмотреть всю имеющуюся в наличии информацию и попытаться найти решение, которое устроит всех. Те, кто чувствует, что их исключили из процесса принятия решения, могут помешать работе группы и не подчиниться решениям, принятым другими членами группы.

Самым эффективным способом обучения на основе сотрудничества является структурированная групповая работа. Также следует помнить, что успешная групповая работа должна быть ориентирована на решение конкретных задач. Такой задачей может быть четко сформулированный вопрос, на который необходимо найти ответ, либо ясно сформулированная проблема, которую нужно решить. Примером такой структурированной работой, построенной через ясно сформулированную проблему, в которой

могут участвовать все обучающиеся класса, может послужить исследовательский проект.

В следующем параграфе мы подробно рассмотрим механизмы развития навыков взаимодействия подростков через проектную деятельность.

1.3 Роль проектной деятельности в развитии навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста

Как говорилось в предыдущих параграфах нашей работы, на сегодняшний день система образования в России претерпевает существенные изменения, связанные с переходом от традиционных форм обучения к инновационным. Такой подход предполагает внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями развития жизни в обществе, потребностями личности, социума и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, качеств, отношений и опыта поведения.

По этой же причине, пожалуй, впервые в истории отечественного школьного образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию», рассматриваются в качестве важнейшей задачи системы образования на государственном уровне. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится вопрос о том, как можно и нужно развивать универсальные учебные действия [52].

С определением результатов, которые четко указаны во ФГОС, появилась и потребность в нахождении новых методов, способствующих достижению этих целей. Именно это породило активную методическую разработку, благодаря которой педагоги могут применять различные методы при построении урока.

Если более подробно обратиться к рассмотрению ФГОС на ступени общего образования, то можно изучить требования к организации современного школьного урока. В первую очередь можно наблюдать

системно-деятельностный подход как основу всего ФГОС, где все части системы направлены на развитие основных компетенций.

В современной школе приветствуются и нетрадиционные формы проведения уроков (урок – деловая игра, урок – соревнование, урок – семинар, урок – экскурсия, интегрированный урок и др.), использование игровых форм, диалогическое взаимодействие, проблемно-задачный подход, интерактивные методы обучения и др.

Определение эффективности используемых в основной школе образовательных технологий будет определяться тем, насколько они могут способствовать формированию у обучающихся универсальных учебных действий. С этой точки зрения, наиболее востребованной в современной школе, становится проектно-исследовательская деятельность, которая решает сразу несколько задач.

Для более полного понимания особенностей данного вида деятельности и места ее в процессе образования, следует обратиться к анализу литературы по данной теме.

«Метод проектов» возник еще в начале XX века в США. Его истоки возникновения связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании. В первом параграфе нашей работы уже упоминалось, что родоначальником проектного метода является Джон Дьюи. Он и его ученик В.Х. Килпатрик в основную идею метода закладывали обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, которая вытекает из его личных интересов именно в этом знании.

Предложенный Дж. Дьюи метод проектов в своей основе предполагал обучение, сообразное личному интересу учащегося в том или ином предметном знании. «Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему

необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести» [40].

Однако В.Х. Килпатрик имел отличную от Дж. Дьюи концепцию данного метода. В его интерпретации проект не требовал даже активной деятельности и участия в ней. Например, дети, которые представляли спектакль, и дети, которые сидели в зале и с удовольствием смотрели его, одинаково выполняли проект, поскольку получали удовольствие. По его мнению, проект имел четыре фазы: замысел, планирование, исполнение и оценку. В идеале все части проекта ученики должны были выполнять без участия учителя. Только тогда, когда ученики могут продемонстрировать свободу действий, они становятся действительно независимыми, могут самостоятельно судить о результатах [40].

Такой взгляд был жестко раскритикован Дьюи. Главной причиной такой критики было одностороннее определение метода во взгляде Килпатрика, обращая внимание на то, что в его определении замысел часто возникает импульсивно и не получает дальнейшего развития из-за сложности, недостатка знаний у учащихся. Только если учитель убеждает учеников в необходимости пройти полный цикл «думания» — от выявления противоречий, проблем, через разработку плана действий для решения проблем, они могут обогатить собственный опыт и получить нужные знания. По мнению Дж. Дьюи, все методы обучения базируются на научном знании и педагогическом опыте [40].

В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов еще в начале XX века. В 1905 году под руководством русского педагога С.Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в педагогической практике. Уже позднее эти идеи начали внедряться в школу [40].

В учебнике «Метод проекта» автор Е.С. Полат пишет: «В послереволюционный период метод одно время довольно широко стал

применяться в школах полипной инициативе Н.К. Крупской. Однако он не занял достойного места в системе образования, поскольку не был педагогически осмыслен учителями и очень быстро выродился в так называемый бригадный метод. Постановлением ЦК ВКПБ в 1931 г. он был осуждён и не использовался практически весь советский период. В последние годы метод проектов вновь возродился в российской системе образования, но уже в новом качестве. Вместе с тем и у нас до сих пор нет однозначного понимания сущности этого метода. Отсюда проектом в реальной педагогической практике называют самые разные виды деятельности. Неоднозначность трактовок того или иного понятия всегда снижает эффективность использования» [40].

Вместе с разрушением коммунистической идеологии в начале 90-х годов в России сменилась общественно-экономическая формация. Это повлекло за собой изменение взгляда на сущность человека и его роль в обществе. Следовательно, на смену прежней, пришла новая образовательная парадигма, которая в свою очередь не повлияла на изменение целей образования и воспитания. Однако, были разрушены традиционные для коммунистической системы механизмы социализации личности ученика, что потребовало поиска адекватной замены данному механизму, который в полной мере способствовал бы творческой самореализации всех учащихся. Именно тогда педагогическая общественность вновь обратилась к методу проектов.

Таким образом, можно сделать вывод, что проектный метод прошел длинный путь в российском образовании и после времен застоя в своем применении и развитии приобрел современный вид. Однако проблемы в четком определении метода в научной теории все еще имеют место.

В наше время метод проектов активно используется потому, что он даёт возможность рассматривать проблему в её развитии, используя при этом новейшие педагогические технологии.

В наше время метод проекта принимает такой вид, что суть его состоит в развитии мышления и организации через собственные разработки. В нем всегда есть какая-то проблема с возможным ее решением, а также результат этого решения.

В учебном пособии Н.Ф. Яковлевой «Проектная деятельность в образовательном учреждении» представлены сходные теоретические позиции проектного обучения:

1) в центре внимания – ученик, содействие развитию его творческих способностей;

2) образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющий личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении;

3) индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития;

4) комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика;

5) глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях [учебник].

Таким образом, суть проектного обучения состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. оно предполагает проживание учеником конкретных ситуаций, приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов и конструированию новых объектов [40].

Учебный проект может выполняться индивидуально, но чаще и наиболее эффективно в совместной групповой работе.

Ю.В. Братчикова в своей статье «Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций» дает следующее определение. «Групповые взаимодействия – это форма организации учебной деятельности учащихся, предполагающая совместное решение учебных задач

при непосредственном личном контакте двух или более учащихся, который сопровождается их позитивными взаимными изменениями, возникновением межличностных взаимоотношений между ними и имеющая не только личную, но и коллективную значимость» [9].

Анализ многочисленных исследований, посвященных проблеме взаимодействия и сотрудничества в обучении (Л.В. Гончарик, Е.В. Коротаева, Х.Й. Лийметс, И.Б. Первин, Г.А. Цукерман, И.М. Чередов, А.Ю. Уваров и др.), дает основания говорить о том, что организация групповых взаимодействий обучающихся не только обеспечивает высокий уровень предметного результата, но способствует достижению личностного и метапредметного результата, прежде всего, развитию коммуникативных универсальных учебных действий» [9].

Как было указана в предыдущем параграфе, взаимодействие может быть разных видов (сотрудничество, конкуренция, конфликт), любой из которых, безусловно, выполняет определенную функцию.

Однако, как утверждает Е.М. Харланова, необходимо обратить внимание на важную закономерность: от характера внешнего взаимодействия зависит система формирования отношений личности. Поскольку результатом взаимодействия является изменение состояния субъектов (посредством интериоризации), то преобладание во взаимодействии конкуренции приводит к «отчуждению», неумению сотрудничать, согласовывать интересы и действия, интегрировать ресурсы для выполнения совместной деятельности. Во взаимодействии начинает преобладает направленность на «выиграть за счет...» и совершенное неверие в стратегию «выигрывает каждый» [45].

Преодолеть этот стереотип не просто. Одним из путей как раз и является построение таких механизмов взаимодействия, которые позволяют ощутить ценность взаимосодействия, результативность сотрудничества [45].

Так как именно среда сверстников является одной из наиболее важных областей социального поведения подростков, где общение со сверстниками

необходимо формирующейся личности для развития коммуникативных навыков и самосознания, опыт общения, приобретённый в подростковом возрасте, играет важную роль при вступлении во взрослую жизнь. Общась, подростки отрабатывают навыки социального взаимодействия.

Как раз посредством участия в групповой проектной деятельности обучающийся находится во взаимодействии в большей мере с одноклассниками, но при этом имея необходимость обращаться ко взрослым для решения каких-либо задач.

Общение даёт подростку возможность пережить эмоциональный контакт с группой, чувство солидарности, групповой принадлежности, взаимной поддержки. Именно это приводит к переживанию подростком не только чувства автономии от взрослых, но и чувства устойчивости и эмоционального комфорта.

Общение является основой социального сравнения подростком себя с равными по возрасту, но имеющими разные личные качества сверстниками. Это также способствует развитию самосознания личности подростка.

Подростковый коллектив – это своеобразный социальный “полигон”, на котором отрабатываются и усваиваются мужские и женские роли, устанавливаются более зрелые отношения со сверстниками, формируется социально ответственное поведение. В группах подростками отрабатывается также и умение разрешать конфликтные ситуации.

Как мы выяснили, групповой проект включает в себя и групповое взаимодействие.

Так как метод – это дидактическая категория, поэтому важно понимать, что он собой представляет совокупность приемов, операций, овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Также это путь познания и достижения поставленной дидактической цели. Учебное проектирование свою очередь понимается авторами как сам процесс работы над учебным проектом, процесс

достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта).

По мнению дидактов метод проектов решает дидактические задачи обучения и воспитания, при этом является комплексным, поскольку включает в себя использование совокупности других проблемных методов: обучения в малых группах сотрудничества, «мозговой атаки», дискуссий, ролевой игры проблемной направленности, рефлексии.

Каждый проект разрабатывается в соответствии с определенным планом. Основные этапы включают в себя подготовку, планирование, исследование, результаты и\или выводы. Совокупность всех этапов комплексно работает на развитие ключевых компетенций, в том, числе коммуникативной. Если это групповой проект, то эта компетенция развивается в большей мере, так как обучающимся для достижения цели проекта необходимо общаться не только с педагогами, но и сверстниками, учиться сотрудничеству, построению межличностных коммуникаций, другими словами групповой проект напрямую работает на развитие навыков взаимодействия.

Также проекты бывают разных видов:

- Исследовательские проекты. Школьники проводят эксперименты, изучают какую-либо сферу, а потом оформляют полученные результаты в виде стенгазет, буклетов или компьютерных презентаций. Такие исследовательские проекты положительно влияют на профессиональное самоопределение ученика, а также могут стать основой для будущих курсовых, дипломных работ в студенческие годы.
- Игровые проекты. Они представлены в виде игр и представлений, где, играя роли каких-либо героев, ученики предлагают своё решение изучаемых задач.
- Информационные проекты. Учащиеся собирают и анализируют информацию по какой-либо теме, представляя её в форме журнала, газеты, альманаха.

- Творческие проекты. Здесь огромный простор для фантазии: проект может быть исполнен в виде внеклассного занятия, акции по охране окружающей среды, видеофильма и многого другого. Фантазии нет предела.

В зависимости от вида проекта, изначальной идеи, ход реализации может быть построен по-разному. Однако ФГОС четко определяет требования по написанию проектных работ. Так этапы будут следующими:

- 1 этап – подготовительный;
- 2 этап – технологический;
- 3 этап – заключительный.

В каждом этапе есть свои задачи, для успешного решения которых зачастую группа делится на подгруппы, каждая из которых берет на себя определенную роль. С течением хода работы роли могут меняться. Таким образом, обучающиеся пробуют примерять на себя различные роли, что благотворно влияет на социализацию личности, развитию мобильности в общении, коллективной работы.

Педагог наблюдает за ходом деятельности создания проекта и, если необходимо, направляет обучающихся. Так как школьники нацелены на получение единого результата, они вынуждены искать согласие между членами, чтобы обеспечить взаимодействие людей и функционирование группы. В случае появления конфликтов, о которых мы говорили ранее, здесь также имеет место вмешательство педагога для их конструктивного разрешения.

Когда группа начинает действовать определенным образом, между ними появляется некое разделение труда, и каждый взаимно приспособливает различные виды индивидуальных действий, можно говорить об групповой активности, что также соотносится с механизмами взаимодействия. Как мы помним, проект определяет именно такие запросы для своей реализации, которые отвечают всем составляющим навыка межличностного взаимодействия [2].

Итак, в первой главе мы подробно рассмотрели понятие «взаимодействие» и его место в системе образования. Также изучили особенности развития навыков взаимодействия в подростковом возрасте, обозначив основные механизмы изменения социальной ситуации развития. Далее подробно проанализировали становление такого метода, как метод проекта, изучив его особенности, структуру, основные теоретические положения.

Обобщив всю вышеизложенную в параграфах информацию, можно сказать, что особенности подросткового возраста определяют наиболее эффективные методы обучения для успешного освоения ключевых компетенций. Так как для подростков наиболее значимым становится общение со сверстниками, то следует уделять организации взаимодействия внутри класса большое внимание. Одним из методов, который способен решить поставленные задачи, является метод проектно-исследовательской деятельности.

Глава 2. Практические аспекты проблемы развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста в проектной деятельности

2.1 Организация и методы исследования

Для достижения результатов, поставленных ФГОС общего образования, необходимо развивать навыки взаимодействия обучающихся посредством различных методов. По нашему мнению, наиболее эффективным в этом вопросе будет метод группового проекта, который включает в себя различные аспекты межличностного взаимодействия. Для того, чтобы убедиться в высокой эффективности метода, важно определить уровень влияния участия в групповой проектной деятельности обучающихся 5 класса на развитие навыков взаимодействия.

Выделяют 3 основные группы показателей, по которым можно судить об уровне развития навыка взаимодействия в коллективе:

- показатели, которые характеризуют уровень сотрудничества, благодаря которому достигается взаимность между участниками общения. В содержании данного понятия подчеркивается активность общающихся, что позволяет понять формы и виды индивидуальных действий, приводящих к взаимным изменениям поведения, деятельности, отношений и установок, направленных на понимание общей цели, ее достижения;

- показатели, которые характеризуют межличностные коммуникации, можно замерить по уровню коммуникативных умений, направленных на анализ способов обмена информацией между партнерами, их приема и переработки;

- показатели, характеризующие эмоционально-чувственный аспект взаимодействия между людьми, где ставится акцент в понятии «межличностные отношения», включающем в себя межличностную связь путем обмена личностно значимой информацией, возникновение взаимной зависимости и ответственности вступивших в контакт людей.

Исследование было проведено в двух 5 классах МАОУ Гимназия №47 г. Екатеринбург, с 1 февраля 2018 года по 31 марта 2018 года.

Для успешного изучения практической стороны заявленной темы исследования нами был проведен формирующий эксперимент, **целью** которого является развитие навыков взаимодействия подростков в проектной деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. подобрать методики диагностики;
2. провести констатирующий эксперимент;
3. осуществить работу по развитию навыков взаимодействия в экспериментальной группе;
4. провести повторную диагностику;
5. проанализировать полученные результаты, вывод.

Гипотеза – использование метода проектов в учебной деятельности повышает уровень развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста.

Процедура исследования состояла из следующих этапов:

1. подбор диагностических методик;
2. проведение констатирующего эксперимента посредством диагностики у экспериментальной и контрольной групп;
3. работа с экспериментальной группой по программе «Основы проектной деятельности»;
4. повторное проведение диагностики у обеих групп;
5. анализ результатов научного исследования.

В исследовании приняли участие две группы испытуемых в количестве 52 человек. Первая группа – экспериментальная – 5«Д» в количестве 26 обучающихся, из них 13 девочек и 13 мальчиков. Вторая группа – контрольная – обучающиеся 5«А» в количестве также 13 девочек и 13 мальчиков. Средний возраст испытуемых составил одиннадцать с половиной лет.

Во время диагностики уровня навыков взаимодействия у двух групп испытуемых сначала производились замеры с помощью теста «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин), в котором 20 утверждений характеризуют разные аспекты сотрудничества в классе.

Данный тест позволяет проанализировать такие характеристики взаимодействия, какие ценностные ориентации имеются у его участников. Как известно, при осуществлении полноценного сотрудничества субъекты ориентируются в равной мере на творчество, диалог, рефлексивность. Соответственно для организации сотрудничества необходимо обеспечить условия для реализации субъектами этих трех ценностей вместе.

Творчески – реализуя свои способности «с избытком», выявляя в объекте взаимодействия новые стороны и отношения, тем содействуя реализации способностей другим субъектом.

Диалогически – ориентируясь на потребности другой стороны в данном объекте, обращаясь к субъекту как к целостности, имеющей право на другие потребности (неожидаемые), тем обнаруживая и свои собственные потребности.

Рефлексивно – соотнося свои способности и потребности с общими целями, тем отображая и корректируя взаимодействие в целом.

По мнению Д.Б. Эльконина, доминирование только одной – двух ценностей во взаимодействии деформирует сотрудничество и ведет к тупикам в развитии взаимоотношений субъектов (к конфликтам и др.) Влияя на эти характеристики можно активно приближать любое взаимодействие к сотрудничеству.

Ход исследования. Обучающимся были выданы бланки с утверждениями для ответов и предъявлена следующая инструкция: «Представьте, что в каждом прочитанном далее утверждении речь идет о вашем классе. В случае согласия с утверждением ставьте рядом с его номером плюс (+), в случае несогласия – минус (-). Можно два-три раза поставить вопросительный знак, если отвечаете «не знаю». Помните, что

здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов. Важно ваше личное мнение».

В данной методике важно обращать внимание на 10 и 20 пункты, которые показывают искренность ответов.

Тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» позволяет проанализировать ориентацию обучающихся по различным составляющим сотрудничества в коллективе, наглядно показывает групповое отношение к взаимодействию группы, направленность деятельности.

По результатам диагностики были выявлены три уровня сотрудничества в коллективе: высокий (более 80%), средний (60-80%) и низкий (менее 60%).

При обработке результатов были получены следующие данные, представленные в таблице 1:

Таблица 1

Количественные данные по методике тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин)

Класс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная 5«Д»	47% (12 чел.)	38% (10 чел.)	15% (4 чел.)
Контрольная 5«А»	54% (14 чел.)	38% (10 чел.)	8% (2 чел.)

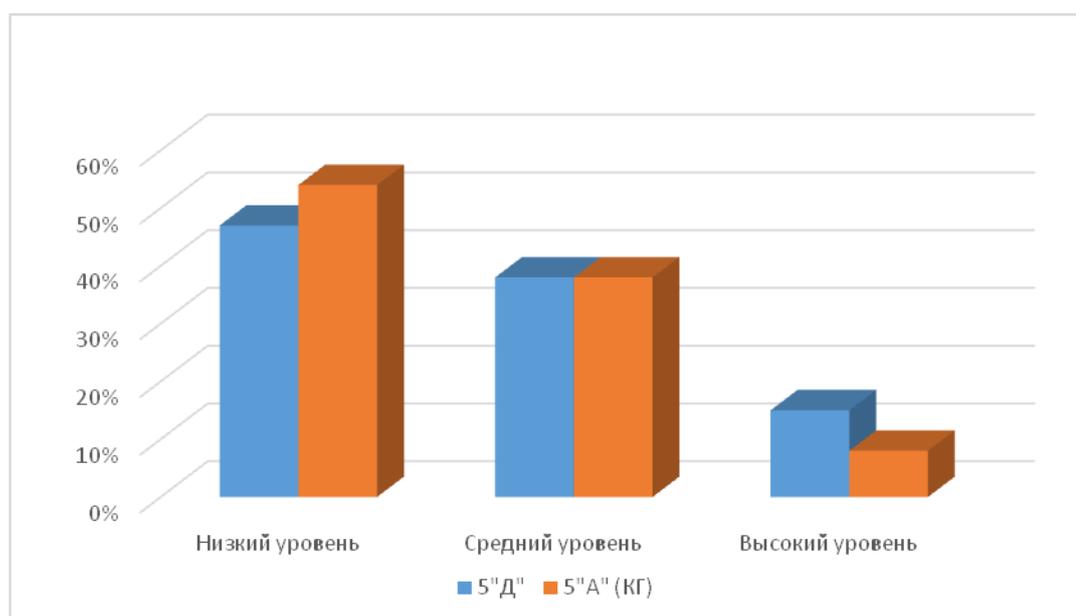
Как видно из приведенной выше таблицы, низкий уровень наблюдается у 47% (12 обучающихся) 5«Д» и 54% (14 обучающихся) 5«А», что может свидетельствовать о малообщительности детей в коллективе сверстников, о неумении строить групповые отношения. У 38% (10 обучающихся) и 38% (10 обучающихся) детей 5«Д» и 5«А» классов выражен средний уровень, что может быть обусловлено недостаточным умением детей ценить ситуацию сотрудничества, определять подходящий стиль общения. Высокий уровень сотрудничества в детском коллективе показали 15% (4 обучающихся) и 8% (2 обучающихся) детей 5«Д» и 5«А», полученные данные предполагают то, что

только несколько детей владеют навыками сотрудничества, способны организовывать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия с окружающими.

Расхождения по результатам двух групп невелики, что наглядно видно на гистограмме.

Диаграмма 1

Результаты по методике тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин)



Далее испытуемым предлагался «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Рукавишников), который направлен на диагностику различных аспектов межличностных отношений в диадах и группах. Автор опросника В. Шутц считает, что каждый индивид имеет характерный способ социальной ориентации по отношению к другим людям, и эта ориентация определяет его межличностное поведение. Опросник предназначен для оценки поведения человека по трем шкалам - основным областям межличностных потребностей: «включения» (I), контроля» (C) и «аффекта» (A).

Типы межличностного поведения как адаптивные механизмы возникли, как утверждает Шутц, определенным способом: слишком большое включение ведет к социально чрезмерному, а слишком маленькое – к

социально дефицитному поведению; слишком много контроля – к автократическому, слишком мало – к абдикратическому; слишком сильная аффекция ведет к чувственному чрезмерному; а слишком слабая – к чувственно дефицитному поведению. Также Шутц пришел к мнению, что слишком большое или, наоборот, недостаточное удовлетворение потребности может перейти в любой тип поведения.

Опросник состоит из шести шкал, каждая из которых, в сущности, содержит утверждение, девятикратно повторяющееся с некоторыми изменениями. Всего в опроснике содержится 54 утверждения, каждое из которых требует от тестируемого, чтобы он выбрал один из ответов в рамках шестибальной оценочной шкалы.

В результате оценивания ответов тестируемого психолог получает баллы по шести основным шкалам: Ie, Iw, Ce, Cw, Ae, Aw, на основе которых затем составляется характеристика особенностей межличностного поведения тестируемого.

Интерпретация значений:

а) включение

Ie – низкое – означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать;

Ie – высокое – предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать;

Iw – низкое – предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей;

Iw – высокое – предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним;

б) контроль

Ce – низкое – означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности;

Ce – высокое – означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью;

Cw – низкое – предполагает, что индивид не принимает контроля над собой;

Cw – высокое – отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений;

в) аффект

Ae – низкое – означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений;

Ae – высокое – предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения;

Aw – низкое – означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения;

Aw – высокое – типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

Количество баллов, которое может быть набрано по каждой из шести шкал опросника, колеблется от 0 до 9. От величины баллов зависит степень применимости приведенных выше описаний: 0-1 и 8-9 экстремально низкие и экстремально высокие баллы, при этом поведение индивида приобретает компульсивный характер; 2-3 и 6-7 - низкие и высокие баллы, поведение индивида может быть описано в соответствующем направлении; 4-5 - пограничные баллы, свидетельствующие о том, что в поведении могут наблюдаться тенденции, характерные как для высокого, так и для низкого уровня.

Ход исследования. При проведении методики испытуемым выдаются бланки с вопросами для ответов и проговаривается инструкция: «Опросник предназначен для оценки типичных способов вашего отношения к людям. В сущности, здесь нет правильных и неправильных ответов, правилен каждый правдивый ответ.

Иногда люди стремятся отвечать на вопросы так, как, по их мнению, они должны были бы себя вести. Однако в этом случае нас интересует, как вы ведете себя в действительности.

Некоторые вопросы очень похожи друг на друга. Но все-таки они подразумевают разные вещи. Отвечайте, пожалуйста, на каждый вопрос отдельно, без оглядки на другие вопросы. Время ответа на вопросы не ограничено, но не размышляйте слишком долго над каким-либо вопросом».

Данная методика позволяет рассмотреть сразу несколько аспектов межличностных отношений группы для более полного анализа уровня развития навыков взаимодействия. От сложившихся отношений в классе зависит желание сотрудничать, достигать как учебных, так и внеучебных целей групповой работы.

Таблица 2

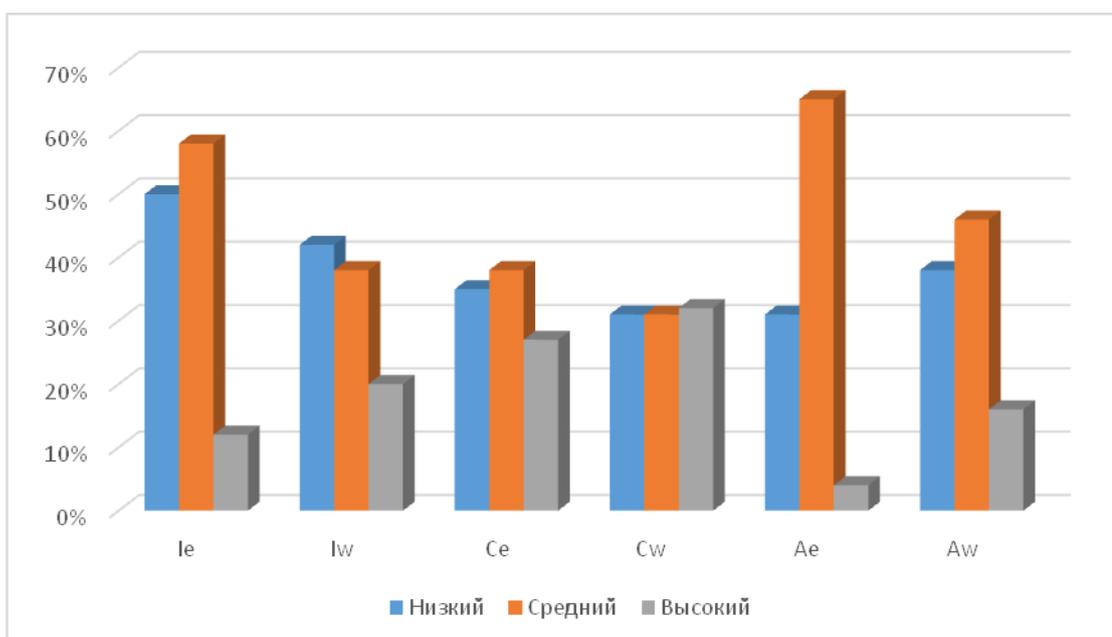
Количественные данные по методике «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишников) в 5«Д» классе

Значения по шкалам	Ie		Iw		Ce		Cw		Ae		Aw	
	Кол-во чел.	%										
низкие	13	50	11	42	9	35	8	31	8	31	10	38
средние	10	38	10	38	10	38	8	31	17	65	12	46
высокие	3	12	5	20	7	27	10	38	1	4	4	16

Как видно из результатов диагностики, экстремально низкие и экстремально высокие значения не наблюдаются ни у одной из групп.

Диаграмма 2

Результаты по методике «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишников) в 5«Д» классе



Из анализа полученных данных можно отметить, что в экспериментальной группе (5«Д») наблюдается низкий уровень значений по шкале «включение» и средний уровень по шкале «аффект» у половины испытуемых, что свидетельствует о том, что многие респонденты избегают межличностного общения, а также не имеют сильных эмоциональных связей внутри коллектива.

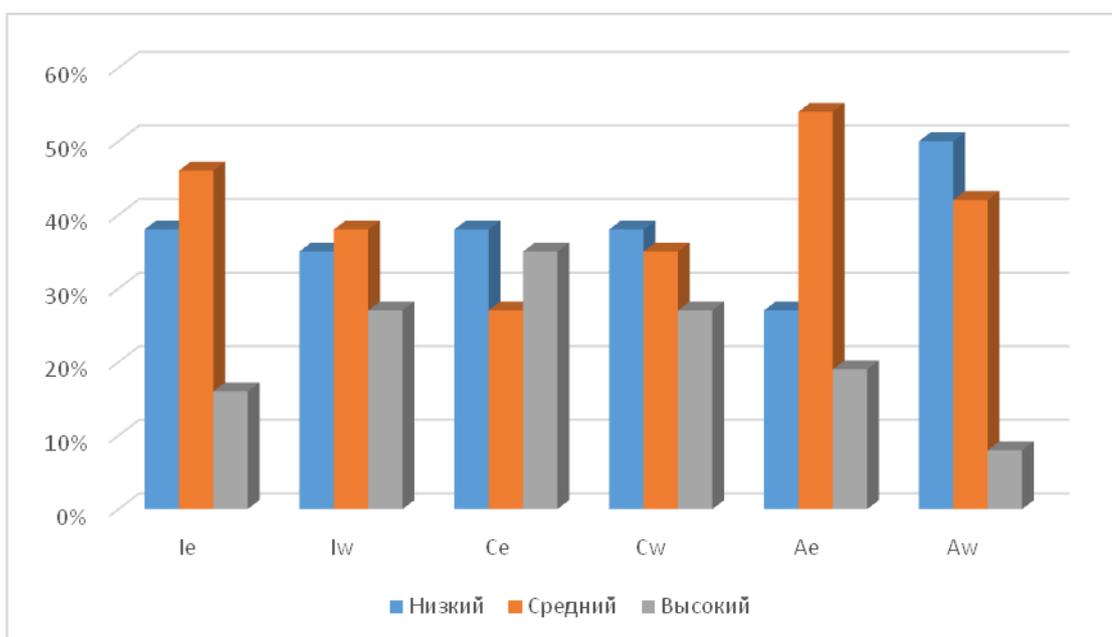
Таблица 3

Количественные данные по методике «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишников) в 5«А» классе

Значения по шкалам	Ie		Iw		Ce		Cw		Ae		Aw	
	Кол-во чел.	%										
низкие	10	38	9	35	10	38	10	38	7	27	13	50
средние	12	46	10	38	7	27	9	35	14	54	11	42
высокий	4	16	7	27	9	35	7	27	5	19	2	8

Диаграмма 3

Результаты по методике «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишников) в 5«А» классе



По данным диагностики у контрольной группы (5«А») прослеживается средний уровень по шкале «включение» почти у половины испытуемых, и также низкий уровень значений по шкале «аффект» у половины испытуемых, что указывает на схожую тенденцию с экспериментальной группой: невысокое желание включаться в общую деятельность, участвовать в построении контактов и низкая эмоциональная связь.

Закрывающей диагностической методикой является тест «Коммуникативных умений» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха), позволяющий определить уровень коммуникативной компетентности и качество сформированности основных коммуникативных умений.

В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов.

К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12);
- ситуации, в которых подросток должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27);
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Для испытуемых были подготовлены раздаточный материал с ситуациями и бланки для ответов. Инструкция была следующей: «Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать».

Результаты данной диагностической методики свидетельствуют об уровне развития коммуникативных навыков, которые в условиях современной среды являются основополагающими. От того, как обучающийся умеет коммуницировать зависит весь успех групповой работы.

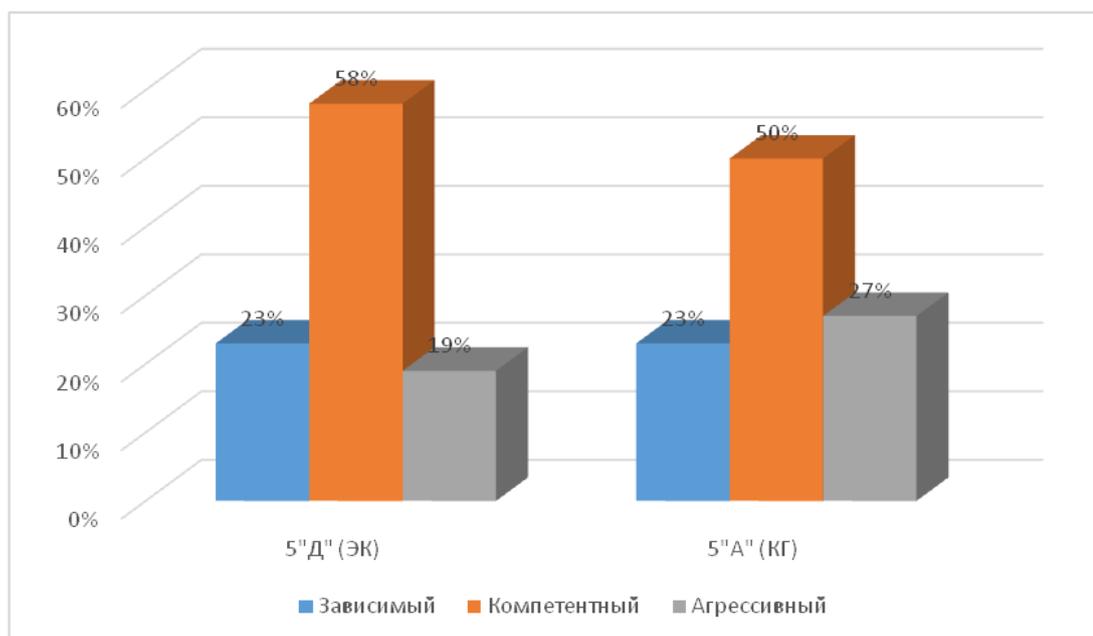
Таблица 4

Количественные данные по методике «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха)

Наименование способа обращения	Экспериментальная группа 5«Д»		Контрольная группа 5«А»	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
зависимый	6	23	6	23
компетентный	15	58	13	50
агрессивный	5	19	7	27

Диаграмма 4

Результаты по методике «Тест коммуникативных умений (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха)



При интерпретации полученных данных стало ясно, что в экспериментальной группе процент компетентного уровня развития коммуникативных умений (58%) несколько выше по сравнению с контрольной группой (50%). Следовательно, можно предположить, что экспериментальная группа склонна к более адекватному реагированию на поведение окружающих в зависимости от ситуации. В одинаковом количестве (23%) каждой из групп наблюдается обучающиеся с зависимым стилем общения, что указывает на явления зависимости собственных взглядов, оценок и поведения личности от других людей. Также тенденция к агрессивному общению в группах количественно несколько различается. Так в экспериментальной – 19% испытуемых, а в контрольной уже 27%. Таким образом можно считать, что в контрольной группе больше людей, выражающих раздражение, гнев, негативные оценки других людей и событий.

При сравнении результатов обеих групп по трем методикам, можно указать на схожие данные, что говорит о низком уровне развития навыков взаимодействия.

2.2 Апробация программы развития навыков взаимодействия обучающихся подросткового возраста в проектной деятельности

Итак, после обобщения полученных результатов первых диагностических замеров, было необходимо подобрать подходящую программу проектной деятельности, где авторами акцент ставится на создание условий для групповой проектной деятельности, форма которой соответствует ФГОС общего образования.

Программа «Основы проектной деятельности» для 5 класса составила Е.Н. Коколева, учитель начальных классов» I квалификационной категории МБОУ «Пелымская средняя общеобразовательная школа».

Программа курса «Основы проектной деятельности» составлена на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Примерной программы внеурочной деятельности (Горский В.А., Тимофеев А.А., Смирнов Д.Д. и др. Примерные программы по внеурочной деятельности. Начальное и общее образование. - М., Просвещение, 2011 г.)

Направление внеурочной деятельности: общеинтеллектуальное.

Цель курса «Основы проектной деятельности»: создание условий для успешного освоения обучающимися основ проектной деятельности.

Формы организации и режим занятий: основными формами занятий являются теоретические и практические занятия. Продолжительность занятий составляет 45 минут. Занятия включают в себя познавательную часть, практические задания. Предусмотрено домашнее задание, которое предполагает закрепление полученных знаний и умений, либо выполнение подобных заданий в новых ситуациях.

Технологии, используемые на занятиях: здоровьесберегающая, игровая, информационно-коммуникативная, личностно-ориентированная, технология проектно-исследовательской деятельности, кейс-технология и т.д.

Формы подведения итогов реализации Программы: *тематический контроль* – диагностическая карта на каждого обучающегося с указанием тем курса и выставлением соответствующего балла по теме (3-высокий уровень; выполнил работу самостоятельно и без ошибок; 2 – средний; выполнил работу с помощью учителя; 1 – низкий; выполнил работу с большим количеством ошибок); *текущий контроль* - практические работы; ведение каждым обучающимся «Дневника работы над проектом»; возможно для отслеживания результатов освоения курса использование мини-тестов, различных видов диагностических заданий и т.д.; *итоговый контроль* – решение проектных задач; разработка и защита мини-проектов в группах (тему проекта обучающиеся выбирают исходя из своих интересов); если обучающийся не пожелает работать над групповым проектом, то его зачетной работой может стать персональный проект.

Данная программа предполагает следующие планируемые результаты освоения учебного курса «Основы проектной деятельности» в 5 классе:

Личностные результаты освоения курса «Основы проектной деятельности» отражают:

- воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, к прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

- формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде;

- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

- формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;

- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

Метапредметные результаты освоения курса «основы проектной деятельности» отражают:

- умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

- умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

- умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

- владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

- смысловое чтение;

- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической речью;

- осуществлять поиск, сбор и обработку необходимой информации с целью выполнения учебной задачи с использованием ресурсов библиотек и сети Интернет;

- формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Предметные результаты:

В результате работы по Программе курса обучающиеся *должны знать:*

- понятие проекта и продукт проекта; типы проектов и их проектные продукты; структуру проекта, правила оформления письменной части проекта;

- понятие презентация проекта и её назначение;
- основные этапы организации проектной деятельности (выбор темы, сбор информации, выбор проекта, работа над проектом, презентация);
- понятия цели и задачи проекта; (объект и предмет исследования, гипотеза в исследовательском проекте);
- основные источники информации; правила оформления списка используемых источников информации (литература, Интернет-ресурсы и т.д.); правила сохранения информации;
- способы познания окружающего мира (наблюдения, опыты и т.д.)

Обучающиеся *должны уметь*:

- разделять проектную деятельность на этапы; выбирать тему и продукт проекта;
- определять проблему и исходя из проблемы уметь ставить цель и задачи проекта (под руководством учителя);
- планировать и организовывать проектную деятельность, представлять результаты своей деятельности в различных видах;
- под руководством учителя анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, выделять главное, формулировать выводы, выявлять закономерности;
- работать в группе, в паре, индивидуально;
- работать с источниками информации, представлять информацию в различных видах, преобразовывать из одного вида в другой; пользоваться словарями, энциклопедиями, справочниками и другими учебными пособиями; работать с текстовой информацией на компьютере;
- осуществлять под руководством учителя самооценку и взаимооценку правильности своих действий и вносить необходимые коррективы в работе над проектом как по ходу его реализации, так и в конце действия; осуществлять рефлексию своей деятельности;
- уметь составлять письменный отчёт о ходе реализации проекта; представлять отчёт в виде портфолио (титульный лист, введение, проблема,

актуальность, целеполагание, методы работы, вид проекта, результаты, рисунки, компьютерная презентация, фотоматериалы, результаты анкетирования, опроса и интервьюирования и т.д.); вести дневник работы над проектом.

Следует отметить, что в процессе проведения данной образовательной Программы в 5«Д» классе, нами был сделан акцент на развитие следующих умений:

- осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

- коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности;

- организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

- планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической речью;

- работать в группе, в паре.

Содержание программного этапа состоит из трех этапов: введения, основной части «учимся создавать проект» и итоговых занятий.

Введение содержит планирование учебного курса, инструктаж по технике безопасности, лекцию на тему «Что такое проект?», виды проектов по времени, по количеству участников, по предметному содержанию, по ведущему виду деятельности, а также представление паспорта проекта.

Основная часть непосредственно учит работать с групповым проектом. Здесь рассматриваются этапы работы над проектом; проблема и продукт проекта; выбор темы проекта; постановка цели и задач проекта; планирование работы над проектом; предмет и методы исследования: анкетирование, социальный опрос, интервьюирование; основные источники информации, правила оформления списка используемых источников информации (литература, Интернет-ресурсы и т.д.), правила сохранения информации; представление полученной информации в различных видах; преобразование информации из одного вида в другой; оформление проекта (на бумажном и электронном носителях).

Итоговые занятия включают в себя решение проектных задач, а также подготовка и защита мини-проекта в группах.

Тематическое планирование и календарно-тематическое планирование занятий представлено в приложении 2, таблица 5 и таблица 6.

Программа рассчитана на 36 часов, 14 из которых представлены аудиторными занятиями и 22 в виде домашних заданий. Занятия нами проводились 2 раза в неделю в течении 7, 5 недель. После каждого занятия давалось домашнее задание. Такая форма организации позволила обучающимся погрузиться в работу над проектами, каждому ученику быть включенным в процесс более активно себя проявлять.

В ходе проведения Программы, обучающиеся 5«Д», посредством активных методов обучения, ознакомились с тем, что из себя представляет проектная деятельность, какой вклад в развитие человека она вносит, а также узнали, как в ней работать. После чего постепенно, по этапам, которые предполагает реализация любого проекта, испытуемые приступили к созданию собственного проекта. Таким образом, подростки освоили несколько приемов групповой работы, научились четко формулировать свои мысли, планировать свою деятельность, достигать поставленных целей, организовывать сотрудничество в коллективе, находить общее решение и разрешать появляющиеся спорные ситуации, совершенствовать свои

коммуникативные умения. Другими словами, испытуемые во время обучения по данной программе активно развивали навыки взаимодействия.

2.3 Анализ результатов научного исследования

После проведения занятий по программе «Основы проектной деятельности» на контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика для выявления динамики развития навыков взаимодействия.

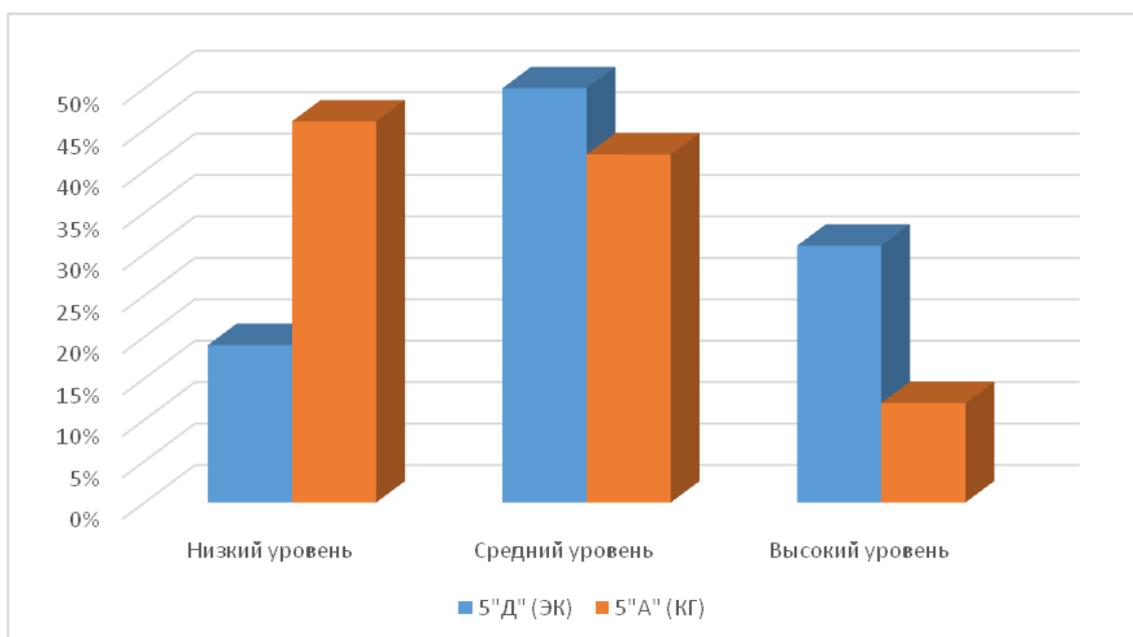
Диагностика также проводилась у 52 испытуемых, составляющих экспериментальную и контрольную группы – 5«Д» и 5«А» МАОУ Гимназии №47 г. Екатеринбурга.

Для контрольного замера использовались те же методики: Тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин), «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишниковой) и «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха).

Целью повторной диагностики детей было проведение сравнительного анализа результатов показателей уровня развития навыков взаимодействия до проведения занятий по выбранной Программе и после проделанной работы.

Диаграмма 5

Количественные данные повторной диагностики по методике Тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин)



Из диаграммы наглядно видно, что в экспериментальной группе после занятий по программе «Основы проектной деятельности» наблюдается рост уровня сотрудничества у обучающихся экспериментального класса. Сравнивая результаты, можем указать, что количество испытуемых с высоким уровнем сотрудничества выросло на 16%, а у испытуемых контрольной группы лишь на 4%.

Низкий уровень сотрудничества у экспериментальной группы изменился в меньшую сторону на 28%, поэтому же критерию у контрольной группы изменение также в меньшую сторону на 8%.

Такие сдвиги могут свидетельствовать о влиянии занятий по Программе на повышение уровня сотрудничества в коллективе.

Диаграмма 6

Количественные данные повторной диагностики по методике «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишников) в 5«Д» классе

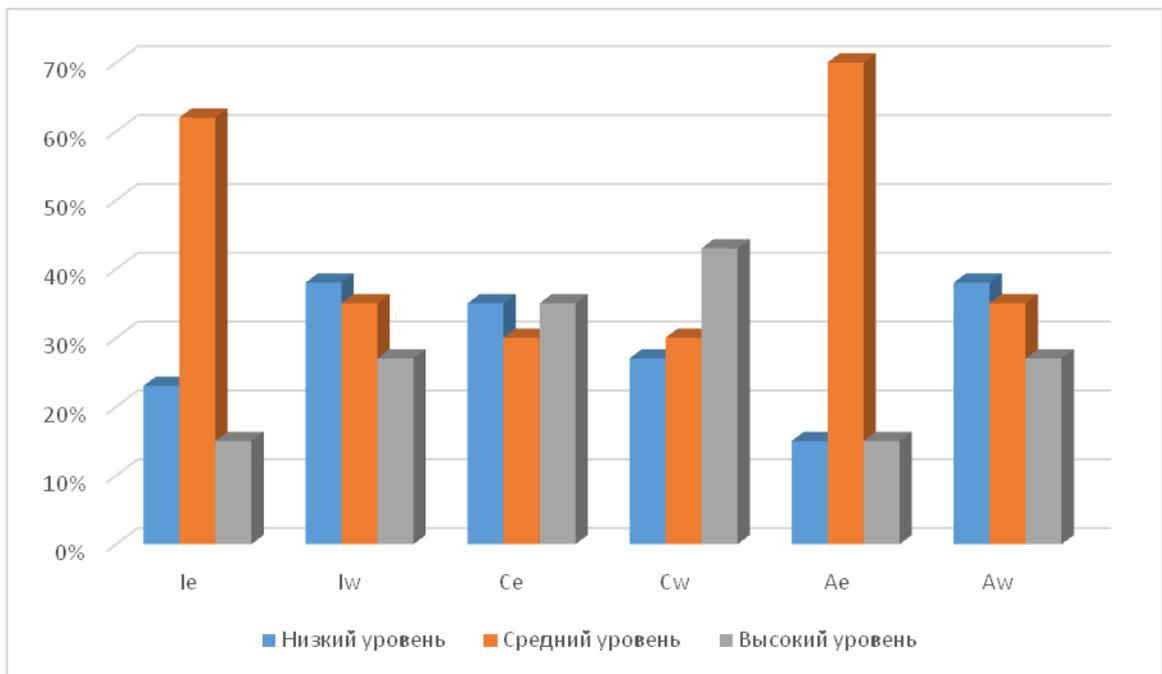
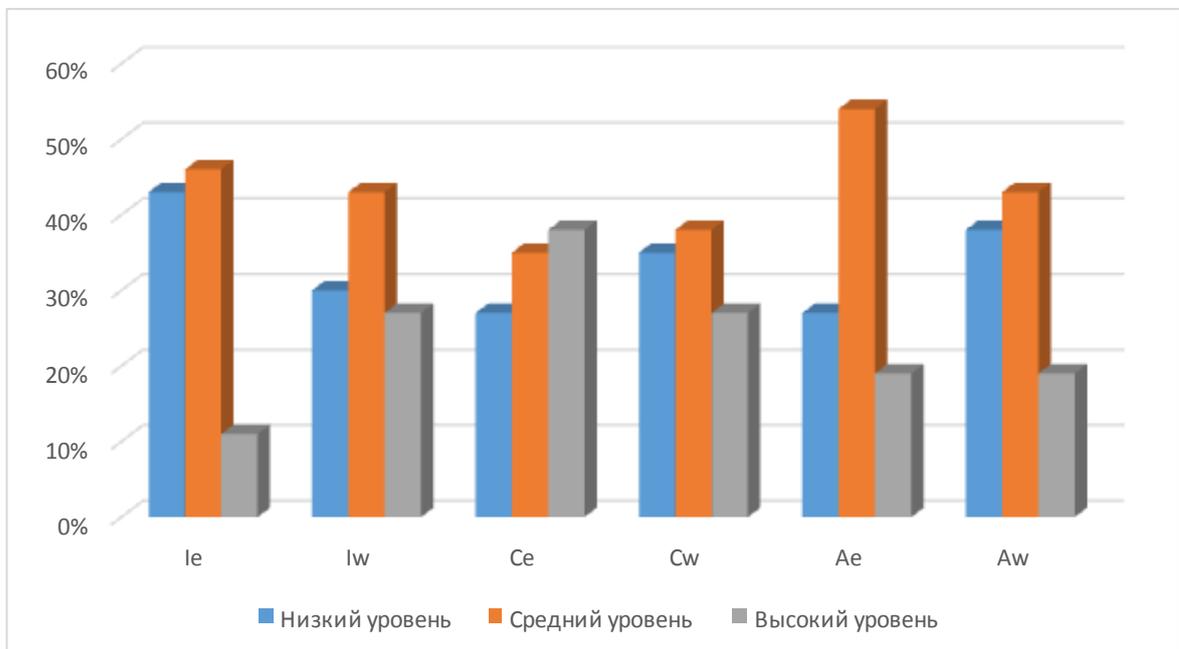


Диаграмма 7

Количественные данные повторной диагностики по методике «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация А.А. Руковишников) в 5«А» классе



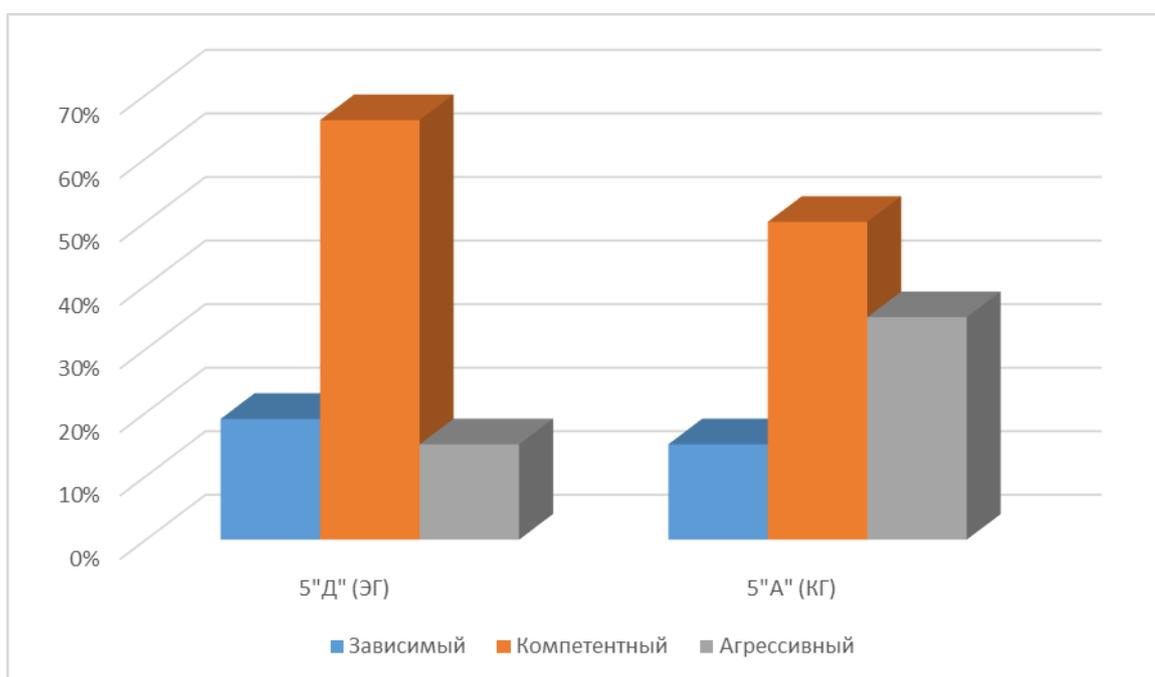
Из результатов повторной диагностики по данной методике можно наблюдать, что несколько возросла аффективная составляющая (на 16%), что говорит об укреплении эмоциональной связи внутри коллектива.

Также заметно изменение по шкале «включение» (на 20% по низкому уровню и на 16% по среднему). Это может свидетельствовать о повышении положительных контактов, о более дружелюбном отношении к членам своей группы, а также установлению тесных межличностных отношений.

Результаты диагностики по третьей методике можно наблюдать в диаграмме 8.

Диаграмма 8

Количественные данные повторной диагностики по методике «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха)



Сравнивая полученные результаты, можно прийти к выводу о том, что после занятий по программе «Основы проектной деятельности» у экспериментальной группы видны отличия по компетентному уровню коммуникативных умений (на 16%). Это может указывать на то, что после прохождения Программы, обучающиеся 5«Д» развили свои коммуникативные УУД, а также стали меньше проявлять агрессию, грубое отношение в общении. Об этом свидетельствуют данные по наименованию агрессивного способа обращения, где разница между контрольной и экспериментальной группами явно выражена (20%).

Обобщив вышеизложенные сравнения результатов повторного диагностирования двух групп, можно отметить, что до проведения Программы значимых различий не наблюдалась, однако после проведения Программы, различия есть.

Для выявления значимых различий измеряемых показателей «до» и «после» проведения Программы и установления интенсивности сдвигов, мы сопоставили данные результатов диагностики в экспериментальной группе. Для этого нами был использован T-критерий Вилкоксона.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика уровня сформированности навыков сотрудничества, переменной включения в группу, переменной аффекта, а также ярко выражен сдвиг по коммуникативным умениям. Сравнение значений «до» и «после» показывает, что апробация Программы дает видимый результат, влияя на развитие навыков взаимодействия.

По итогам проделанной работы можно сделать вывод о том, что подобранная нами программа «Основы проектной деятельности» способна повышать уровень развития навыков взаимодействия у обучающихся 5 классов, следовательно, может активно использоваться педагогами общего образования.

Выводы:

1. Сразу несколько аспектов составляют основу навыков взаимодействия: умение организовывать сотрудничество в коллективе; фон межличностных отношений; коммуникативные умения;
2. Подростковый возраст является именно тем периодом, когда межличностное взаимодействие, особенно в коллективе сверстников, развивается наиболее интенсивно;
3. Метод проектов в групповой форме направлен на создание условий, благоприятных для развития групповых навыков, самостоятельности, умений отстаивать как свою, так и групповую точку зрения, умения добиваться поставленных целей коллектива;

4. По данным констатирующего эксперимента был выявлен уровень развития навыков взаимодействия у 5 классов;

5. Формирующий эксперимент обеспечил положительную динамику в развитии навыков взаимодействия у обучающихся экспериментального класса. Выбранная программа «Основы проектной деятельности» оказалась эффективной;

6. Проведенный психолого-педагогический эксперимент, подтвердил, выдвинутую нами гипотезу о том, что участие группы подростков в проектной деятельности способствует развитию навыков взаимодействия у обучающихся.

Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме исследования, мы сделали вывод о том, что существует целая категория взаимодействия, среди которой выделяется взаимодействие, являющееся основополагающим в процессе обучения. Особенно важно наличие взаимодействия в групповой работе между сверстниками-подростками, для которых межличностное общения становится на первый план в силу своего возраста.

Стоит отметить, что межличностное общение, навыки сотрудничества и коммуникативные умения находятся в тесной взаимосвязи с навыками взаимодействия, образуя саму основу взаимодействия.

В эпоху продвижения и активного использования современных методов обучения, решающих все более емкие задачи, не трудно подобрать метод, подходящий под заданную цель. По нашему мнению, для развития навыков взаимодействия в подростковой среде наиболее подходит метод проектов, который в данный момент используется практически во всех образовательных учреждениях, и на разных ступенях образования.

Для целенаправленного развития навыков взаимодействия была подобрана программа «Основы проектной деятельности», при прохождении которой обучающиеся могут непосредственно сами участвовать в проектной деятельности. Данная Программа включает в себя 36 часов, 14 ч. из которых аудиторные, и 22 ч. рассчитаны на домашнюю работу.

Программа была апробирована на обучающихся 5«Д» класса МАОУ Гимназия №47 г. Екатеринбурга. Был проведен формирующий эксперимент, где контрольной группой выступал 5«А» класс этой же гимназии.

На данных выборках испытуемых провели два замера по трем методикам: тест «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д.Б. Эльконин), «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц, адаптация

А.А. Рукавишникова) и тест «Коммуникативных умений» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха).

Выводы по начальной диагностике показали, что выборки между собой эквивалентны по уровню развития навыков взаимодействия до апробации Программы.

После прохождения экспериментальной группы занятий по Программе, был произведен второй замер и обработка как количественная, так и статистическая. Данные подводят нас к выводу, что сдвиги имеют значимость, следовательно, проектная деятельность влияет на развитие навыков взаимодействия.

В заключение можно отметить, что проектная деятельность способна формировать и развивать не только навыки взаимодействия, но и другие важные качества современной личности. Правильный подбор методик, а также постановка акцента на развитие того или иного психолого-психологического аспекта напрямую влияют на успешность достижения образовательных результатов, что крайне важно в современном обществе.

Список литературы

1. Александрова, Ю.В. Возрастная психология. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей / Ю.В. Александрова. - М. : Современный гуманитарный университет, 2007. - 66 с.
2. Александрович, П.И. Основы психологии и педагогики: Учеб. пособие по одноименной дисциплине для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / П.И. Александрович, А.П. Александрович. - Мн.: БГТУ, 2004. - 274 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М. : Академия, 2010. - 573 с.
4. Асмолов, А.Г. Психология личности. - М.: Смысл: Academia, 2010. - 447с.
5. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. - 2008. - №3. - С.13 - 16.
6. Баранов, С.П., Болотина, Л.Р. и др. Педагогика, М.: Просв., 2001. - 354 с.
7. Бодалев, А.А. Общение и формирование личности школьника / А.А. Бодалев. - М. : Эксмо, 2005. - 305 с.
8. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. - М. : Владос, 2003. - 352 с.
9. Братчикова, Ю.В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций [Текст] / Юлия Владимировна Братчикова // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 6. - С. 132-137.
10. Виноградова, Н.Ф., Куликова, Т.А. Дети, взрослые и мир вокруг. - М., 2003. - 218 с.
11. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. - М. : Академия, 2004. - 340 с.

12. Волков, Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч.1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. - 366 с.
13. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Том 4.
14. Голуб, Г.Б., Перелыгина, Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов // Российская педагогическая психология. Т.1 М., 1993.
15. Горянина, В.А. Психология общения: учебное пособие / В.А. Горянина. - 5-е изд., стер. - М. : Академия, 2008. – 416 с.
16. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т - Казань, 2004. - 212с.
17. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Ред.-сост. Ю.И. Фролов. М: Москва, 1997. - 25 - 37 с.
18. Дружинин, В.Н. Психология / В.Н. Дружинин. - СПб. : Питер, 2009. - 318 с.
19. Завражнов, В.В., Чагина, М.В. Социально-психологические аспекты развития межличностных отношений в подростковом возрасте // Молодой ученый. - 2017. - №20. - С. 399-401.
20. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-н/Д : Феникс, 2009. - 480 с.
21. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. - М. : Академия, 2009. - 418 с.
22. Ким, Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой: учеб. пособие / Т.К. Ким.- М. : Издательство Прометей, 2013. - 512 с.
23. Коротаева, Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. - Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. - 203 с.
24. Крысько, В.Г. Социальная психология. Курс лекций: Учебное пособие / В.Г. Крысько, - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2017. - 256 с.

25. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 176с.
26. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - М. : СПб. : Речь, 2004. - 215 с.
27. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб. : Питер, 2009. - 320с.
28. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 2011. - 321-354 с.
29. Министерство образования Российской Федерации письмо от 21 мая 2004 г. N 14-51-140/13 «Об обеспечении успешной адаптации ребёнка при переходе со ступени начального общего образования»
30. Мухина, В.С. Возрастная психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. - 10-е изд., перераб. и доп. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 608 с.
31. Немов, Р.С. Общая психология в 3 кн. Кн. 1. / Р.С. Немов. - М. : Владос, 2006. - 608 с.
32. Обозов, Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Н.Н. Обозов. - СПб. : Облик, 2002. - 340 с.
33. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология / Л.Ф. Обухова. - М. : Российское педагогическое агентство, 2001. - 374 с.
34. Пахомова, Н.Ю. Что такое метод проектов? [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Школьные технологии, 2004. - № 4. - С. 93-96.
35. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 2011. - 586 с.
36. Реан, А.А. Общая психология и психология личности / А.А. Реан. - СПб. : Прайм-Евро-знак, 2008. - 368 с.
37. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 2009. 320с.

38. Романовская, М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие. / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. - 160 с.
39. Рукавишников, А.А. Опросник межличностных отношений. Методическое руководство. Ярославль, 1992. - 47 с.
40. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: изд. центр «Академия», 2010. - 193-200 с.
41. Собчик, Л.Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерпресональной диагностики Т. Лири. М., 1990. - 109 с.
42. Соснин, В.А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг / В.А. Соснин, П.А. Лунев. - М. : Институт психологии, РАН, 2007. - 156 с.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронная версия] Пояснительная записка // URL: <http://mou-etirken.iprk.ru/>. Дата обращения: 23.03.2018.
44. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413.
45. Харланова, Е.М. Механизмы взаимодействия субъектов социально активного образования // Молодой ученый. - 2009. - №6. - С. 192-195.
46. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А.В. Хуторской. - М., 2008. - 270 с.
47. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология. М., 2015. -372 с.
48. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. М.: Владос, 1995. - 544 с.
49. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение , 1967. - 360с.

50. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. - М. : Академия, 2011. - 527 с.

51. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии. - 1971. - №4. - С. 39 - 51.

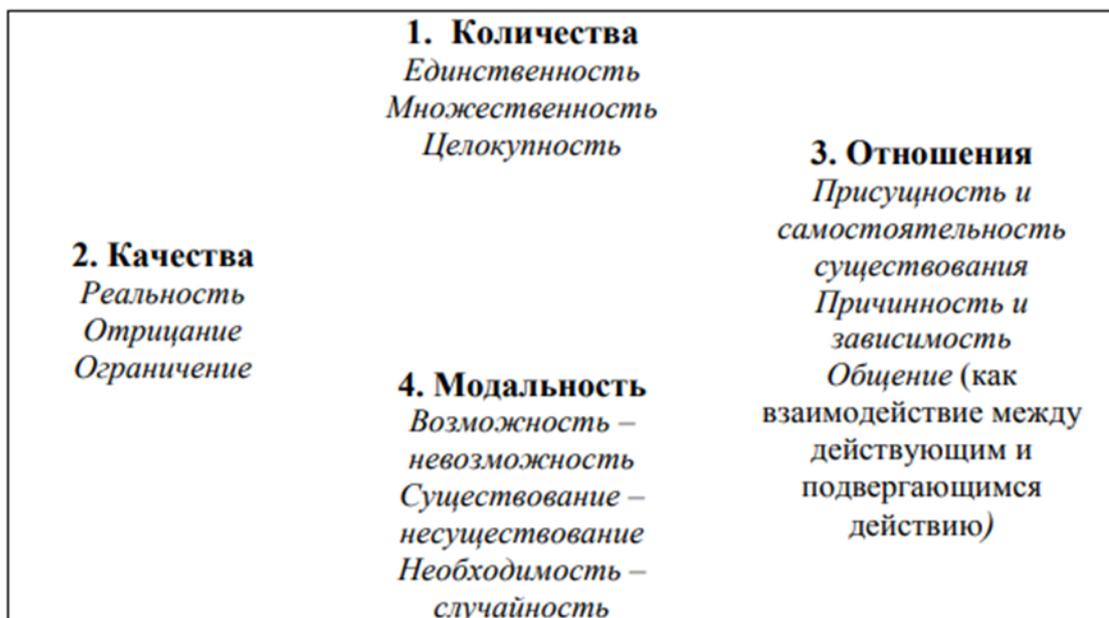


Рис. 1 Классы логических категорий по Канту

Тематическое планирование

Название раздела	Кол-во часов	Контроль
Введение в проектную деятельность	2	Практические работы: -«Определяем вид проекта»; -«Заполнение паспорта проекта».
Учимся создавать проект	8	Практические работы: с - «Составление ромашки – 6 П.»; -«Алгоритм работы над проектом», -«Мозговой штурм (проблема, цель, тема проекта)»; -«Звездочки обдумывания (схематическое изображение составляющих проекта)». -«Реализация плана проекта»; - выход с вопросами на группы информаторов – участников образовательного процесса в школе; -«Сбор и обработка информации»; -«Учимся оформлению списка используемых источников»; -«Оформление письменной части проекта»; -«Публичные пробы»; - «Оценивание собственного или

		группового проекта».
Итоговое занятие	4	Практическая работа: -«Отчет о работе над проектом». Решение проектной задачи (в группах) – 2 часа. Подготовка и защита мини-проекта – 2 часа.
Итого	14	Практические работы -14, решение проектной задачи – 2 ч, мини-проект – 2 ч.

Таблица 6

Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Дата	Название раздела Тема занятия	Содержание учебно-познавательной деятельности
1		Введение. Знакомство с планированием учебного курса. Инструктаж по технике безопасности.	Ознакомление обучающихся с целью, задачами и планированием курса «Основы проектной деятельности». Инструктаж по технике безопасности во время проведения занятий.
2		Введение. Что такое проект? Виды проектов. Паспорт проекта.	Проект и его виды: по доминирующей в проекте деятельности- практико-ориентированный проект; исследовательский проект; информационный проект; творческий проект; игровой (ролевой) проект; по количеству

			<p>участников – индивидуальный, групповой, парный, коллективный;</p> <p>по продолжительности – краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные.</p> <p>Структура паспорта проекта.</p> <p>Практическая работа: «Определяем вид проекта»; «Заполнение паспорта проекта».</p>
3		<p>Учимся создавать проект.</p> <p>Этапы работы над проектом. Проблема проекта. Продукт проекта.</p>	<p>Основные этапы работы над проектом: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация плана, получение готового продукта, коррекция, рефлексия и самооценка, презентация (публичная защита).</p> <p>Продукт проекта (альбом, сценарий, справочник, выставка, журнал, коллекция, учебное пособие и т.д.).</p> <p>Соотнесение замысла проекта с полученным продуктом.</p> <p>Практическая работа: «Составление ромашки – 6 П.»; «Алгоритм работы над проектом».</p>
4		<p>Как выбрать тему проекта? Постановка цели и задач проекта. Планирование работы над проектом.</p>	<p>Формулирование проблемы. Причины возникновения проблемы и путей ее решения.</p> <p>Постановка цели как прогнозируемый результат.</p>

			<p>Требования к формулированию цели. Связь между достижением цели и решением проблемы проекта. Задачи проекта.</p> <p>Учимся планировать работу над проектом. Работа над основной частью проекта – осуществление намеченных шагов в установленном порядке с применением необходимых деталей и способов, внесение обоснованных изменений в первоначальный замысел</p> <p>Практическая работа: «Мозговой штурм (проблема, цель, тема проекта)»; «Звездочки обдумывания (схематическое изображение составляющих проекта)».</p> <p>«Реализация плана проекта».</p>
5-6		<p>Знакомство с предметом и методами исследования. Учимся анкетированию, проведению социального опроса, интервьюированию.</p>	<p>Предмет исследования. Методы исследования. Анкетирование, интервьюирование, опрос.</p> <p>Практическая работа: выход с вопросами на группы информаторов – участников образовательного процесса в школе.</p>
7		<p>Источники информации. Оформление источников информации в проекте.</p>	<p>Основные источники информации; правила оформления списка используемых источников</p>

			<p>информации (литература, Интернет-ресурсы и т.д.); правила сохранения информации. Представление полученной информации в различных видах, преобразование информации из одного вида в другой. Оформление проекта (на бумажном и электронном носителях).</p> <p>Практическая работа: «Сбор и обработка информации»; «Учимся оформлению списка используемых источников».</p>
8-9		Оформление проекта (на бумажном и электронном носителях).	<p>Основные требования, предъявляемые к структуре и оформлению учебного проекта в письменном виде, к презентации. Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Источники информации. Приложение. Выбор формы и отработка презентации проекта.</p> <p>Практическая работа: «Оформление письменной части проекта».</p>
10		<p>Портфолио проекта.</p> <p>Защита проекта.</p> <p>Презентация проекта.</p>	<p>Требования к оформлению портфолио проекта. Материалы и способы оформления портфолио.</p>

		Оценивание проекта.	<p>Знакомство с существующими портфолио проектов и исследовательских работ.</p> <p>Составление письменного отчёта о ходе реализации проекта.</p> <p>Выбор формы и презентации проекта (театрализованное представление, стендовый доклад, медиапрезентация и т.д.). Техника публичного выступления.</p> <p>Использование средств наглядности.</p> <p>Отработка умения отвечать на вопросы оппонентов и слушателей.</p> <p>Критерии оценивания проекта. Способы оценки. Самооценка и взаимооценка.</p> <p>Практическая работа: «Публичные пробы». «Оценивание собственного или группового проекта».</p>
11-12		Решение проектных задач.	<p>Решение предложенной учителем проектных задач (в группах). Защита и презентация решённой проектной задачи. Оценивание работы над проектной задачей.</p> <p>Практическая работа: «Отчет о работе над проектом».</p>
13-14		Итоговые занятия. Подготовка и защита	<p>Умение представлять результаты проектной деятельности, адекватная</p>

		мини-проекта в группах.	оценка своих достижений.
--	--	-------------------------	--------------------------