

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль)/специализация)

## БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ИНФОРМАЦИОННОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА  
ПРОЕКТОВ**

Студент

С.В. Гросу

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

А.Ю. Козлова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018 г.

Тольятти 2018

## Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме дошкольного образования – формирование у детей 6-7 лет информационной компетентности. Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между тем, что педагоги ДОО видят и осознают необходимость формирования ключевых компетентностей воспитанников, но не владеют методами осуществления данного процесса.

Целью бакалаврской работы является теоретическое изучение и экспериментальная проверка возможности использования метода проектов в процессе формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности.

Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: 1) изучить психолого-педагогические исследования по проблеме формирования информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста; 2) определить уровень сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности; 3) организовать процесс формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности в ходе применения метода проектов с использованием разработанного методического обеспечения; 4) выявить динамику уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников) и 8 приложений. Текст иллюстрируют 3 рисунка, 17 таблиц. Объем бакалаврской работы – 86 страниц, включая приложения.

## Оглавление

|  |    |
|--|----|
| Введение .....   | 4  |
| Глава 1 Проблема формирования ключевых компетентностей детей<br>старшего дошкольного возраста в исследованиях отечественных<br>и зарубежных ученых ..... | 9  |
| 1.1 Компетентностно-ориентированный подход в образовании:<br>проблемы, понятия, инструментарий .....   | 9  |
| 1.2 Использование метода проектов в практике дошкольных<br>образовательных организаций .....   | 18 |
| Глава 2. Экспериментальное исследование процесса формирования у<br>детей 6-7 лет информационной компетентности .....                                     | 29 |
| 2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет<br>информационной компетентности .....   | 29 |
| 2.2 Содержание работы по формированию у детей 6-7 лет<br>информационной компетентности в процессе реализации метода<br>проектов .....                    | 45 |
| 2.3 Выявление динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет<br>информационной компетентности .....  | 53 |
| Заключение .....   | 64 |
| Список используемой литературы .....   | 67 |
| Приложения .....   | 71 |

## Введение

В настоящее время Россия переживает базисные изменения в социально-экономической сфере, и в частности – в образовании. Важной составляющей этих изменений является вхождение России в современную информационную цивилизацию.

В такой ситуации принципиально меняются цели образования. От знаниевого обучения, которое базируется на получении теоретических знаний, осуществляется переход к компетентностно-ориентированному образованию. Идея компетентностно-ориентированного образования является одним из ответов системы образования на современный социальный заказ общества – выпускника образовательной организации, имеющего сформированные ключевые компетентности.

Компетентностно-ориентированный подход разрабатывается в нашей стране с 1996 года. У истоков находятся такие отечественные педагоги, как С.Е. Шишов, В.А. Болотов, А.Г. Каспржак, В.В. Башев, Г.С. Ковалева, Л.М. Долгова и другие.

С.Е. Шишов ввел в отечественную педагогику следующее понятие компетенции: это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению; это способность установить связь между знанием и ситуацией найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы.

Компетентностно-ориентированный подход в образовании с 2004 года является приоритетным направлением образовательной политики Самарского региона. 19 мая 2004 г. постановлением Правительства Самарской области была одобрена Концепция компетентностно-ориентированного образования в Самарской области. Положения данной Концепции соответствуют с основными положениями Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы:

– компетенция – это результат образования, она едина и единственна и проявляется в готовности субъекта эффективно соорганизовать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Внутренними ресурсами субъекта являются знания, навыки, умения, ценности, психологические особенности. Внешними ресурсами выступают – информация и социум;

– компетентность рассматривается также как результат образования, выражающийся в овладении обучающимися определенным набором социально востребованных способов деятельности; в опыте присвоения деятельности;

– в образовательном процессе мы формируем ключевые компетентности обучающихся – персональные «ресурсные пакеты», позволяющие им оказываться адекватными типичным ситуациям;

– информационная компетентность является одной из ключевых компетентностей и представляет собой готовность субъекта принимать окружающую действительность как источник информации, способность распознавать, обрабатывать и использовать критически осмысленную информацию для планирования и осуществления своей деятельности.

Одним из условий формирования информационной компетентности у детей старшего дошкольного в условиях дошкольной образовательной организации (далее ДОО) является применение в педагогической практике специальных методов. Одним из таких методов является метод проектов, где обучающийся занимает активную позицию проектировщика, а педагог – роль консультанта.

В исследованиях Е.С. Полат, В.М. Монахова, Н.Ю. Пахомовой, Л.С. Киселевой, Л.В. Загрековой, В.В. Николиной утверждается, что в основе метода проектов лежит развитие у детей познавательных навыков и самостоятельных умений.

По мнению Е.С. Полат, проект – это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий по

достижению дидактической цели через детальную разработку проблемы, завершающихся созданием творческого продукта – реального результата, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

На сегодняшний день метод проектов довольно активно внедряется в практику дошкольного образования на этапе формирования ключевых компетентностей воспитанников.

Но наряду с теоретической и практической разработкой вопроса формирования ключевых компетентностей детей старшего дошкольного – в частности, формирования информационной компетентности, можно выделить **противоречия** в его решении, важнейшими из которых выступают:

– современное общество предъявляет особые требования к результату образования, качество современного дошкольного образования определяется тем, насколько у выпускников дошкольных образовательных организаций сформированы ключевые компетентности, но многие ДОО до сих пор ориентированы на «знаниевый» подход в образовании, базирующийся на получении теоретических знаний;

– педагоги ДОО видят и осознают необходимость формирования ключевых компетентностей воспитанников, но не владеют методами осуществления данного процесса.

Выявленные противоречия обусловили постановку ключевой **проблемы исследования** – как можно эффективно осуществлять формирование информационной компетентности детей старшего дошкольного?

**Цель исследования** – теоретически изучить и экспериментально проверить возможность использования метода проектов в процессе формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности.

**Объект исследования** – процесс формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности.

**Предмет исследования** – формирование у детей старшего дошкольного информационной компетентности в ходе применения метода проектов.

**Гипотеза исследования:** процесс формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности должен быть специально организован. К числу условий, повышающих эффективность данного процесса, мы относим:

- внедрение метода проектов в процесс формирования информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста;
- изменение роли педагога, который должен стать организатором проектной деятельности, руководителем проекта, консультантом;
- разработка методического обеспечения применения метода проектов: технологических карт и методических портфолио проектов;
- наличие информационного ресурса, обеспечивающего самостоятельность ребенка в ходе работы над проектом.

**Задачи исследования.**

1. Изучить психолого-педагогические исследования по проблеме формирования информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

2. Определить уровень сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности.

3. Организовать процесс формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности в ходе применения метода проектов с использованием разработанного методического обеспечения.

4. Выявить динамику уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности.

В соответствии с предметом, целью, задачами и гипотезой были использованы следующие **методы исследования:** теоретические: анализ и обобщение теоретических исследований по обозначенной проблеме исследования; эмпирические: беседа с детьми и педагогами, наблюдение, анализ продуктов детской деятельности, моделирование, проектирование,

психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы количественной и качественной обработки полученных результатов.

**Теоретической основой исследования** являются: основные положения личностно-ориентированного и компетентностно-ориентированного подходов в образовании В.В. Серикова и С.Е. Шишова; теоретические положения по разработке метода проектов Д. Дьюи, У. Килпатрика, С.Т. Шацкого.

**Новизна исследования** состоит в следующем: обоснованы потенциальные возможности метода проектов в формировании у детей 6-7 лет информационной компетентности.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что определены показатели и дана качественная характеристика уровней сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности.

**Практическая значимость исследования** – заключается в том, что разработанные нами педагогические проекты могут использоваться педагогами на этапе формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности.

**Экспериментальной базой исследования** является ГБОУ ООШ с. Большая Рязань СПДС «Солнышко». В экспериментальной работе принимали участие 25 детей подготовительной к школе группы.

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников) и 8 приложений. Работа проиллюстрирована 17 таблицами и 3 рисунками.



# **Глава 1 Проблема формирования ключевых компетентностей детей старшего дошкольного возраста в исследованиях отечественных и зарубежных ученых**

## **1.1 Компетентностно-ориентированный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий**

Что такое «компетентностный подход»? В чем суть компетентностного подхода? В чем его плюсы и минусы?

Наиболее часто формулируемая проблема заключается в несоответствии содержания современного образования «потребностям современной экономики и цивилизации». Компетентностный подход – «это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда» [16]. Г. Ковалева связывает компетентностный подход с «идеей открытого заказа на школьное образование». «Таким образом, идея компетентностного подхода для современной школы – это, прежде всего, идея открытого заказа на содержание образования» [11].

«Главная проблема заключается в неэффективности системы общего образования. Это ощущается всеми участниками образовательного процесса. Учителя говорят, что изменились дети, и учить стало труднее. Ученики говорят, что не испытывают интереса к школьному учению. Родители готовы платить, и платят большие деньги за дополнительное образование своих детей, а управленцы, который уже год пытаются реформировать школу. Неэффективность проявляется в том, что не видно результата, значимого вне самой системы образования. Образование замкнулось само на себя» [25], наплодило множество искусственных форм, не существующих нигде, кроме самой сферы образования, и то, что было изначально средством, превратило в цель. Иными словами, то, чему учат в школе, в школе же и востребовано. Общее образование стало напоминать изучение мертвых языков, которые кроме как в самом образовательном учреждении нигде больше не нужны.

В настоящее время остро стоит вопрос о смене качества образования. Это связано с реформами начала XXI века, которые обозначили новое направление в развитии России. «Переход к либеральной экономике и демократическому обществу требует адекватного реформирования социальной сферы, и в частности образования» [26]. Поэтому в «рамках «знаниевого» подхода к образованию не имеет смысла говорить об улучшении качества образования» [26]. Качество образования является состоянием между запросом общества и степенью его удовлетворения. «При этом заказ касается в первую очередь новых универсальных способностей личности и поведенческих моделей» [26]. Заказ на определенный объем знаний, умений и навыков исчерпал себя. На современном этапе развития общества, этому обществу нужна личность, способная выжить в современных социально-экономических условиях. Конкретные знания, умения, навыки не дают гарантии того, что человек займет достойное место в дальнейшей жизни.

Идея компетентностно-ориентированного образования на современном этапе развития общества является одним из ответов системы образования на социальный заказ.

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является принципиально новым в отечественной педагогике. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. «В этом русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур» [14, 15].

С.Е.Шишов ввел в отечественную педагогику следующее понятие компетенции: это общая способность, основанная на знаниях, опыте,

ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению; «это способность установить связь между знанием и ситуацией ... найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы» [30].

В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном информационном обществе. Для человека «чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности» [30]. При таком подходе знания являются познавательной базой компетентности человека.

«Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия: компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» [18].

«Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения» [9] (как личностные достижения), систему ценностных ориентации, привычки, ответственность за последствия совершенных действий и др.

«Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения» [25]. «Для каждого уровня предусматривается своя цель,

свои результаты, ступень, на которой он должен быть достигнут, и зачетные баллы, которые этот уровень дает» [25].

Понятие «компетенция» шире понятия «знания» или «умения», или «навыки». Компетенция является надпредметным результатом и включает в себя и знания и умения и навыки, но не как простую их сумму, а как одну из своих составляющих, наряду с универсальными способностями личности, поведенческими моделями, системой ценностных ориентаций и др.

Понимание компетенции как рабочего понятия затрудняется тем, что категория «компетенции» «является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам» [26], поэтому встает вопрос о системе классификации ключевых (базовых) компетенций.

Все ключевые компетенции имеют характерные признаки.

1. Ключевые компетенции многофункциональны – если человек овладел ключевыми компетенциями, он может решать различные проблемы повседневной, профессиональной, социальной жизни.

2. «Ключевые компетенции надпредметны и междисциплинарны – они применимы в различных ситуациях, в» [26] различных сферах (социальной, политической, профессиональной). Нет компетенций по математике, русскому языку, литературе.

3. Ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития – у человека должно быть развито абстрактное и критическое мышление, саморефлексия, самооценка, умение определить свою собственную позицию.

4. Ключевые компетенции многомерны – они включают в себя «различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.)» [8, 26].

Возвращаясь к вопросу о классификации ключевых компетенций хочется обратить внимание на некоторые из них.

Одна из первых классификаций ключевых компетенций была принята на семинаре Совета Европы в 1996г. Директор Департамента образования,

культуры и спорта Совета Европы Майкл Стобарт обозначил несколько групп «компетенций».

1. Политические и социальные компетенции (например, способность брать на себя ответственность» [26]; участвовать в совместном принятии решений; регулировать конфликты ненасильственным путем).

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе (например, понимать различия; уважать друг друга; быть способным «жить с людьми других культур, языков, религий»).

3. Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением» [26] (владеть несколькими иностранными языками; уметь вести диалог).

4. Компетенции, связанные с возникновением информационного общества (например, способность критически относиться к «распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе»).

5. Способность учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, в» [26] личной и общественной жизни.

В «Европе и США образовательные компетенции понимаются как «результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом». Именно они позволяют достигать людям лично значимых для них целей...» [25].

На основе анализа материалов семинара Совета Европы С.Е. Шишов ввел в отечественную педагогику следующую классификацию «ключевых компетенций»:

– изучать: самостоятельно заниматься своим обучением; уметь решать проблемы; уметь извлекать пользу из опыта» [30];

– искать: получать информацию; использовать различные источники информации; использовать разные способы познания;

– думать: критически воспринимать информацию; уметь реализовывать познавательную активность; уметь отстаивать свою позицию; уметь оценивать;

– приниматься за дело: уметь организовывать свою работу; уметь найти свое место в группе сверстников, в совместной деятельности; уметь включаться в проект;

– сотрудничать: уметь взаимодействовать; уметь договариваться; уметь принимать решения; уметь конструктивно разрешать конфликты;

– адаптироваться: обладать гибкостью мышления; уметь находить новые решения в проблемной, нестандартной ситуации [30].

Определение С.Е. Шишова и предложенная им классификация были положены в основу Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы для обозначения нового результата общего образования [1].

Но хочется отметить, что классификация ключевых компетенций не может быть жесткой и внутренне непротиворечивой, так как существует множество сложных умений, вычленив которые в чистом виде невозможно.

«Компетентностно-ориентированный подход в образовании является на сегодняшний день приоритетным направлением образовательной политики Самарского региона» [21]. 19 мая 2004г. Постановлением №24 «Правительства Самарской области была одобрена Концепция компетентностно-ориентированного образования в Самарской области» [21].

Основные положения Концепции:

– компетенция – результат образования, она едина и единственна и представляет собой готовность субъекта эффективно координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Внутренние ресурсы субъекта: знания; навыки; умения прикладные, предметные; умения общие, надпредметные, сложные: организационные, интеллектуальные, коммуникативные; ценности; психологические особенности. «Внешние ресурсы: информационный, социальный» [6];

– «компетентность рассматривается как результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором (меню) социально востребованных способов деятельности; в опыте присвоения деятельности. В процессе обучения мы формируем ключевые компетентности детей – персональные «ресурсные пакеты», позволяющие им оказываться адекватными типичным ситуациям [21];

– Классификация ключевых компетентностей» [6]: «готовность к разрешению проблем – позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь; технологическая компетентность – позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях; готовность к самообразованию – позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи; готовность к использованию информационных ресурсов – позволяет человеку принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации; готовность к социальному взаимодействию – позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач; коммуникативная компетентность – позволяет использовать ресурс коммуникации для решения задач [6, 21].

В настоящее время в средних школах Самарской области ведется целенаправленная работа по обеспечению внедрения на практике положений Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области при формировании ключевых компетентностей учащихся.

На сегодняшний день существует следующая «классификация ключевых компетентностей детей старшего дошкольного: технологическая компетентность, информационная компетентность» [6], коммуникативная компетентность.

Остановимся подробнее на содержании информационной компетентности.

«Информационная компетентность представляет собой готовность к использованию информационных ресурсов» [6], способность «делать выводы из полученной информации» [6], оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников на любых носителях, «позволяет человеку принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации» [6, 21].

Хочется обратить особое внимание на то, что дидактической единицей каждой ключевой компетентности вообще, и информационной компетентности, в частности, выступает «умение».

«Умение – это освоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в» [6] процессе образования.

И, «что самое главное – умение создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся, новых условиях [6].

Представленные ниже умения являются содержанием «информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста» [6]: умение ориентироваться в источниках информации; «умение получать информацию, используя» [6] различные источники; умение делать выводы из полученной информации; умение оценивать «необходимость той или иной информации для своей деятельности; умение задавать вопросы» [6]; «умение оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой» [6] (знать, что несет пользу и вред здоровью).

Знание, являясь всеобщим достоянием, обогащает знающих, а информация в этом случае обесценивается. «Знания имеют значение, а информация имеет, в лучшем случае, назначение. Знания имеют ценность, а» [28] «информация, в лучшем случае, это средство, которое может иметь цену, но не ценность. Знания же не имеют цены, они имеют жизненный и личностный смысл» [28].



Информационная компетентность предполагает:

– владение «навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-Rom, Интернет» [25];

– «умения самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее» [25];

– «умения ориентироваться в информационных потоках, выделять в них главное и необходимое, осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ;

– владение навыками использования информационных устройств: компьютера, телевизора, магнитофона, телефона, мобильного телефона, пейджера, факса, принтера, модема, ксерокса;

– умение применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет» [25].

Итак, компетентностно-ориентированный подход в образовании является на сегодняшний день приоритетным направлением образовательной политики Самарского региона.

«Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования» [4].

Формирование ключевых компетентностей детей старшего дошкольного возраста является одним из аспектов реализации компетентностного подхода в современном дошкольном образовании.

В настоящее время остро стоит вопрос о введении компетентностной составляющей дошкольного образования как прагматической составляющей, наряду с академической. «Введение компетентностно-ориентированного подхода в систему дошкольного образования – способ прагматизировать систему образования в соответствии с заказом общества» [6].

Схема реформ в системе образования Самарской области содержит решение трех блоков проблем: организационно-экономического блока, структурного блока, содержательного блока [12].

Обращаясь к содержательному блоку реформ дошкольного образования, нужно говорить о новом качестве дошкольного образования которое определяется тем, какие возможности возникают у ребенка при получении дошкольного образования, какие ценностные ориентации у него формируются. Таким образом, компетентностная составляющая дошкольного образования и есть залог его нового качества.

Необходимо пересмотреть взгляд на педагога. С появлением глобальных информационных сетей ценность педагога ДОО как транслятора информации себя исчерпала. Места и роли всех участников образовательного процесса меняются. Педагог становится консультантом, поводырем в информационном лабиринте.

## **1.2 Использование метода проектов в практике дошкольных образовательных организаций**

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник в 20-ые годы XX века в США и был разработан в русле гуманистического направления в философии и педагогике «Джоном Дьюи и его учеником Уильямом Килпатриком» [5]. Его называли также методом проблем. Джон Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было

показать детям их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Требуется проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести. Педагог может подсказать новые источники информации или просто направить мысль учеников в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате дети «должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности» [10].

Метод проектов привлек внимание отечественных педагогов еще в начале XX века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, активно использующая проектные методы в практике преподавания. В 20-ые годы XX века метод проектов нашел свое отражение в идеях отечественных ученых: Б.В. Игнатъевой, В.Н. Шульгина, Н.К. Крупской, М.В. Крупениной, Е.Г. Кагарова. Эти педагоги считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности в «обучении, связь теории с практикой» [24].

М.В. Крупенина полагала, что метод проектов комплексно реализует такие педагогические принципы, как самостоятельность, «сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъективной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой» [24].

По М.В. Крупениной проектный метод состоит из пяти «этапов: постановка задачи; разработка самого проекта принятого задания;

организация общественного мнения об осуществляемом мероприятии; непосредственно трудовая деятельность; учет проделанной работы» [24].

«Е.Г. Кагаров считал, что исходным пунктом обучения должны служить интересы сегодняшнего дня; проект должен осуществляться поэтапно» [24]; ведущим становится принцип самостоятельности: учащиеся сами «намечают программу занятий и активно выполняют одно задание за другим» [24]; проект – это слияние теории и практики, это не только постановка умственной задачи, но и практическое её выполнение.

Отечественные ученые в 20-ые гг. XX века выделяли следующие учебные проекты: «по составу участников – коллективные и индивидуальные; по целевой установке – игровые, общественно-полезные и производственные; по срокам реализации – большие и малые» [3].

Позднее эти идеи стали довольно широко, но недостаточно продумано и последовательно внедряться в школу (зачастую полностью подменялась классно-урочная система, не выполнялась программа обучения). И в 1931 г. постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден.

Со временем реализация метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Зародившись из идеи свободного воспитания, метод проектов становится в настоящее время интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования.

В европейских языках слово «проект» заимствовано из латыни и означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза».

В новое время это слово начинают понимать как идею, которой субъект может и вправе распоряжаться как своей мыслью.

Метод проектов и обучение в сотрудничестве (cooperative learning) находят все большее распространение в системах образования разных стран мира. Причин тому несколько, и корни их лежат не только в сфере собственно педагогики, но, главным образом, в сфере социальной:

– необходимость не столько передавать детям сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь

пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т. е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли;

- «актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения» [20].

В настоящее время этот термин часто применяется, означая в широком смысле любую деятельность, представленную как комплекс отдельных шагов.

Но суть метода остается прежней, это отмечают в своих работах В.В. Гузеев, Н.В. Матяш, В.М. Монахов, – стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Проект как проблема может означать подлинную ситуацию творчества. «Другими словами, от теории к практике – соединение академических знаний с прагматическими, при соблюдении соответствующего баланса на каждом этапе обучения. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [3, 17, 19].

Именно такое толкование проекта открывает широкие возможности для его использования в образовательном процессе.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов, являясь дидактической категорией, представляет собой «совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [30].

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», – его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Чтобы добиться этого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, быть способными прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, уметь устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность детей – индивидуальную, парную, групповую, которую дети выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. В условиях дошкольной образовательной организации очень важна роль педагога при осуществлении проектной деятельности дошкольников. Метод проектов в ДОО «можно представить как способ организации образовательного процесса, основанный на взаимодействии педагога и

воспитанников, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная деятельность по достижению решения поставленной проблемы» [2].

Метод проектов является признанной педагогической технологией, так как удовлетворяет основным методологическим требованиям (критериям технологичности): концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [27].

В концепции метода проектов философской основой на наш взгляд выступают философские концепции прагматизма и гуманизма. Гуманизм рассматривается как система воззрений, признающая ценность человека как личности и его право на развитие и на проявление всех способностей. Философская концепция прагматизма исходит из того, что интеллектуальные и нравственные качества личности заложены в её уникальной природе и их проявление связано, прежде всего, с индивидуальным опытом человека.

Метод проектов по уровню применения является общепедагогическим; по философской основе – прагматическим; по концепции усвоения социального опыта – ассоциативно-рефлекторным, в основе которого лежит деятельностный подход. Теоретическая основа метода проектов опирается на концепцию Джона Дьюи и ориентирована на такие личностные структуры, как: информационная, операционная, эвристическая и прикладная. По организационным формам метод проектов является групповым, в основе которого лежит коллективное взаимодействие; по типу управления представляет собой систему «малых групп» с подсистемой «консультант»; по подходу к ребенку является личностно-ориентированным; по преобладающему методу – проблемным, поисковым, игровым. По целевой направленности – компетентностно-ориентированным [27].

Рассмотрим подробнее цели и задачи метода проектов:

- использовать многообразие методов и форм самостоятельной познавательной, практической и художественно-творческой работы;
- организовать подлинно исследовательскую, самостоятельную творческую деятельность;

- способствовать развитию интеллектуальной активности детей;
- устанавливать деловые контакты между воспитателем и воспитанниками [19].

Успешная реализация метода проектов возможна, если педагог организует «соответствующие педагогические условия:

- создает проблемную ситуацию, которая позволяет сформулировать актуальную и интересную тему для изучения и исследования» [30];
- предоставляет детям возможность для выбора темы проекта, а также возможность индивидуально «или в кооперации с другими планировать работу, реализовывать свой проект;
- организует распределение подтем по группам, ролей и функций в группе» [30];
- «способствует проявлению у детей поисковой активности в их исследовательской деятельности» [30], когда существует лишь приблизительное представление об ожидаемом результате;
- поддерживает и поощряет использование детьми различных направлений поиска информации, различных методов исследования;
- консультирует детей на всех этапах работы;
- организует подведение итогов промежуточных этапов работы;
- предоставляет ребятам возможность для самооценки выполненных ими проектов и работы над ними;
- «организует праздничную по форме и серьезную по содержанию презентацию всеми участниками проекта их творческих» [30] продуктов.

Таким образом, использование метода проектов в работе с детьми дошкольного возраста эффективно, так как является одним из компонентов образовательного процесса в ДОО.

Метод проектов предполагает использование педагогом дошкольного учреждения при проектировании и осуществлении образовательного процесса в ДОО личностно-ориентированного подхода, который поддерживается, помимо общепринятых, следующими дидактическими



принципами: «принцип детоцентризма; принцип кооперации; принцип опоры на субъектный опыт воспитанников; принцип учета индивидуальности; принцип свободного выбора; принцип связи исследования с реальной жизнью; принцип трудной цели» [24].

В «практике современных дошкольных учреждений используются следующие типы проектов: исследовательские» [20]; творческие; ролевые, игровые; «информационно-практико-ориентированные» [20].

Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, полностью подчинены логике исследования, предполагают выдвижение предположения решения обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, в том числе экспериментальных, опытных. Дети экспериментируют, проводят опыты, обсуждают полученные результаты, делают выводы, оформляют результаты исследования в виде газет, репортажей, видеозарисовок.

Хотя любой проект имеет творческое начало, но именно творческие проекты отличает то, что они не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, который может быть оформлен как сценарий видеофильма, драматизации, программы праздника, детского дизайна, альманаха, альбома.

В ролевых, игровых проектах структура также только намечается и остается открытой до завершения работы. Дети принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями.

Информационно-практико-ориентированные тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление дошкольников – участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов. Причем результат проекта обязательно

ориентирован на социальные интересы самих участников. Дети собирают информацию, обсуждают её и реализуют, ориентируясь на социальные интересы; результаты оформляют в виде стендов, газет, витражей.

В работе над проектами, не только исследовательскими, но и многими другими, используются разные методы самостоятельной познавательной деятельности детей. Среди них исследовательский метод занимает едва ли не центральное место и, вместе с тем, вызывает наибольшие трудности. Поэтому нам представляется важным кратко остановиться на характеристике этого метода. Исследовательский метод, или метод исследовательских проектов, основан на развитии умения осваивать окружающий мир на базе научной методологии, что является одной из важнейших задач общего образования, в том числе и дошкольного образования как первого уровня общего образования. «Исследовательский проект структурируется в соответствии с общенаучным методологическим подходом:

- определение целей исследовательской деятельности» [20] (этот этап разработки проекта определяется воспитателем);

- «выдвижение проблемы исследования по результатам анализа исходного материала» [20] (предпочтительно, чтобы этот этап предусматривал активную, по возможности самостоятельную деятельность детей, например в форме «мозговой атаки»);

- формулировка предположения о «возможных способах решения поставленной проблемы и результатах предстоящего исследования;

- уточнение выявленных проблем и выбор процедуры сбора и обработки необходимых данных, сбор информации, ее обработка и анализ полученных результатов, подготовка соответствующего отчета и обсуждение возможного применения полученных результатов» [20].

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых представлений он превращается в организатора познавательно-исследовательской деятельности своих воспитанников. Хочется обратить внимание, что, учитывая возрастные

психологические особенности детей дошкольного возраста, координация проекта должна быть достаточно гибкой, то есть воспитатель ненавязчиво направляет деятельность детей, организуя отдельные этапы проекта.

По продолжительности выполнения в ДОО проекты могут быть: краткосрочными (разработанными в рамках организации образовательной деятельности в течение одного дня); средней продолжительности (от недели до месяца); долгосрочными (от месяца до нескольких месяцев). Также различают: монопроекты – такие проекты проводят в рамках одной области познания. И межпредметные, затрагивающие две-три области познания. Комплексный интегрированный характер является спецификой технологии метода проектов.

Чаще всего проекты в дошкольных образовательных организациях являются групповыми, но бывают и личностные, индивидуальные проекты, например, в изобразительной деятельности, в словесном творчестве [23].

Говоря об общих подходах к структурированию проекта можно выделить следующие этапы:

– первый этап – аналитический: «начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников. Далее педагогу необходимо продумать возможные варианты проблемы, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики» [19];

– второй этап – поисковый: затем обозначить проблему и выбрать наиболее актуальную и посильную задачу для детей на «определенный отрезок времени. Важным моментом является распределение задач по группам, обсуждение плана деятельности по достижению цели (к кому обратиться за помощью, какие предметы использовать, где найти информацию)» [19];

– третий этап – практический: затем выполнение проекта – комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта;

– четвертый «этап – презентационный: презентация результатов» [19].

«Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки всех проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сроки, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от его темы (содержания), условий проведения. Если это – исследовательский проект, то он с неизбежностью включает в себя этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах» [19].

Параметрами внешней оценки проекта могут быть: значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике; активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями; коллективный характер принимаемых решений; характер общения и взаимопомощи участников проекта; привлечение знаний из других областей; умение аргументировать свои заключения, выводы; эстетика оформления результатов выполненного проекта; умение отвечать на вопросы по проекту [19].

Если ребенок «приобретает указанные выше навыки и умения, он оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах» [19]. Основа этих знаний закладывается уже в детском саду. Проект может быть реализован в любом дошкольном объединении и может быть посвящен любой тематике. В следующей главе нашей работы мы раскроем возможности применения метода проектов при формировании у детей 6-7 лет информационных умений.

## Глава 2 Экспериментальное исследование процесса формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности

### 2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности

На констатирующем этапе нашего исследования мы ставили цель: выявить уровень сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ ООШ с. Большая Рязань СПДС «Солнышко». В экспериментальной работе принимали участие 25 детей подготовительной к школе группы (список группы представлен в приложение А).

В ходе констатирующего эксперимента мы опирались на следующие критерии и показатели информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста, разработанные на основе положений Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области (2004), представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели информационной компетентности

| Критерии                             | Показатели   |
|--------------------------------------|--|
| Критерий волевых проявлений          | Умение ориентироваться в источниках информации   |
| Критерий интеллектуальных проявлений | Умение делать выводы из полученной информации  |
|                                      | Умение понимать необходимость той или иной информации для своей деятельности                   |
|                                      | Умение задавать вопросы на интересующую тему   |
| Критерий поведенческих проявлений    | Умение оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой |

В соответствии с критериями и показателями в ходе констатирующего эксперимента были использованы диагностические методики, представляющие собой модификацию диагностических заданий для выявления уровня сформированности информационной компетентности у

детей старшего дошкольного возраста, разработанные О.В. Дыбиной, И.В. Груздовой, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Козловой [6].

Диагностическая методика 1. «Помоги другу».

Цель: выявить у детей умение ориентироваться в источниках информации.

Содержание: педагог предлагает ребенку решить проблемную ситуацию в ходе которой, ребенок должен предложить варианты получения необходимой информации.

Например: «У меня есть знакомый мальчик, который ничего не знает о свойствах воды, но ему очень интересно о них узнать. Что бы ты посоветовал этому мальчику сделать, чтобы он сам смог найти ответы на свои вопросы?».

Оценивается количество предложенных ребенком источников информации и их оптимальность в соответствии с предложенной темой.

Критерии и оценка результатов.

1 балл – ребенок не понимает условия задания, называет один источник и отказывается выполнять задание. Не ориентируется в источниках информации, не осознает многообразие и целевое назначение информации, на помощь педагога не реагирует.

2 балла – ребенок с незначительной помощью со стороны педагога называет два-три источника информации. Ориентируется в источниках информации с помощью взрослого, отбирает источники в соответствии с предложенной темой.

3 балла – ребенок самостоятельно называет четыре и более источника информации, отбирает источники наиболее оптимальные в соответствии с предложенной темой. Самостоятельно отбирает и называет источники информации для достижения цели, осознает многообразие источников информации, ориентируется в них, выделяет наиболее содержательные и эффективные по целевой установке.

Результаты.

Таблица 2 – Результаты выявления умения ориентироваться в источниках информации

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 12     | 10      | 3       |
| 100%         | 48%    | 40%     | 12%     |

В ходе выполнения задания дети предлагали варианты получения необходимой информации.

Так, например, Маша А. предложила мальчику прочитать детскую энциклопедию: «Там много написано о воде, о ее свойствах, о ее значении для всего живого», попросить какой-нибудь интересный материал о воде у учителя, посмотреть по телевизору канал «Дискавери» и выполнить опыты с водой, которые предлагаются в энциклопедии. Юлия И. предложила прочитать о воде в журнале «Хочу все знать», а Рафаэль К. сказал, что необходимо посмотреть все о свойствах воды в Интернете. Также дети предлагали мальчику узнать интересующие его сведения у друзей, у родителей, по телевизору.

К сожалению, большинство детей не ориентируются в различных источниках информации (окружающие люди; детская познавательная литература: словари, энциклопедии, детские журналы и газеты; средства СМИ: телевидение, радио, компьютерные игровые программы и др.). Не могут выделить источники информации наиболее содержательные и эффективные по целевой установке.

40% детей предложили лишь 2-3 источника информации при помощи наводящих вопросов педагога, в основном это были: книги и взрослые.

48% детей затруднились в выполнении задания, в основном предложив лишь один вариант – почитать где-нибудь. Эти дети не анализируют источники информации с точки зрения их оптимальности.

Диагностическая методика 2. «Юный зоолог».

Цель: выявить у детей умение делать выводы из полученной информации.

Материал: 6 карточек, на которых представлена картинка одного из животных: кукушка, ёж, жук-олень, рысь, стрекоза, дятел (представлены в приложение Б). К каждой карточке разработано 3 блока информации о каждом животном. Представим на примере карточки 4 «Рысь»:

1 блок информации: это 4-ногий хищник, тело у него сравнительно короткое, а ноги длинные;

2 блок информации: это животное прекрасно лазает по деревьям;

3 блок информации: у этого животного короткий хвост, на кончиках ушей кисточки.

Содержание. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Педагог раскладывает на столе перед ребенком карточки животных и предлагает внимательно рассмотреть их. Затем педагог начинает рассказывать об одном из этих животных, не называя его. Ребенок должен прослушать I блок информации и сделать вывод, что за животное описывает педагог. Если ребенок не справился с заданием или затрудняется в его выполнении, ему предлагается прослушать следующий блок информации.

Оценивается соотношение правильного ответа ребенка и блока информации (I-й, II-ой или III-й блок).

Критерии оценки результатов.

1 балл – ребенок не умеет делать выводы из полученной информации или отказывается от выполнения задания.

2 балла – ребенок справляется с заданием при прослушивании информации второго блока или ребенок осознает смысл услышанного и с помощью педагога конкретизирует и обосновывает его после прослушивания третьего блока информации.

3 балла – ребенок самостоятельно умеет делать выводы из полученной информации, определяя животное после прослушивания первого блока информации.

Результаты.



Таблица 3 – Результаты выявления умения делать выводы из полученной информации

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 13     | 10      | 2       |
| 100%         | 52%    | 40%     | 8%      |

Лера Б., Альбина Б., Стефан К., Алина Г. не сумели сделать выводы из полученной информации даже при помощи педагога. Юля Е., Ира К., Артур К., Полина Л., Дима С., Дима Ш., Кирилл Ш. отказались выполнять задание, мотивировав это: «А я ничего не знаю о животных», «Мне не интересно слушать про всяких животных».

Кристина В., Руслан Г., Саша Д., Денис К., Максим С. смогли сделать выводы из полученной информации на основе аналогичного примера.

48% детей справились с этим заданием на среднем и высоком уровне. Эти дети показали умение анализировать, делать объективные, логически обоснованные выводы из полученной информации, правда иногда для этого им понадобилась помощь педагога. На высоком уровне справились с этим заданием Маша А. и Юля И.

Информационные блоки, которые вызвали наименьшие затруднения у детей – блоки о животных: ёж, рысь; самый трудный блок – о животном жук-олень.

Диагностическая методика 3. «Что нужно для профессии».

Цель: выявить у детей умение оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности.

Материал: иллюстрации, изображающие профессии повара, врача, учителя, пожарного, космонавта, строителя. Мелкие картинки с изображением предметов-помощников (по 5 штук) к предлагаемым профессиям (повар: кастрюля, половник, хлеб, сыр, морковь; врач: фонендоскоп, шприц, таблетки, бинт, градусник; учитель: тетрадь, книга, карандаш, глобус, карта; пожарный: каска, огнетушитель, рукавицы, пожарный рукав, песок; космонавт: ракета, парашют, радар, космическая станция, пульт управления;

строитель: грузовик, бетономешалка, кирпичи, доски, цемент) и предметов, не относящихся к данным профессиям (представлены в приложение В).

Содержание: перед ребенком кладутся иллюстрации с изображением профессий: повара, врача, пожарного, космонавта, строителя, учителя, и мелкие картинки с различными предметами. Ребенку предлагается следующая ситуация: «Выбери, в кого бы ты хотел поиграть (ребенок выбирает профессию). Отбери картинки с изображением того, что тебе потребуется для этой игры и объясни, для чего это нужно» (ребенок отбирает изображения на мелких картинках и объясняет, как он будет действовать с изображенным предметом).

Оценивается правильный отбор картинок и их обоснование по отношению к выбранной профессии. За каждую правильно отобранную картинку и положительный ответ ребенок получает 1 плюс (+).

Критерии оценки результатов.

1 балл – ребенок даже при значительной помощи педагога затрудняется в отборе и обосновании картинок и набирает не более 4-х плюсов.

2 балла – ребенок при незначительной помощи педагога получил 7–5 плюсов за правильный отбор и обоснование отбора картинок, относящихся к выбранной профессии.

3 балла – ребенок самостоятельно без помощи педагога получил 8–10 плюсов за правильный отбор и обоснование отбора картинок, относящихся к выбранной профессии.

Результаты.

Таблица 4 – Результаты выявления умения оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 9      | 12      | 4       |
| 100%         | 36%    | 48%     | 16%     |

В ходе выполнения задания 36% детей не проявили потребности в оценке необходимости той или иной информации для своей игровой

деятельности, достижения цели, от помощи педагога отказались. Эти дети в основном выбрали лишь по одному предмету, относящемуся к профессии. И лишь Дима Ш. выбрал профессию «Космонавт», отобрал к ней 2 мелкие картинки и попробовал обосновать свой выбор:

| Отбор                  | Обоснование     |
|------------------------|-----------------|
| 1. Космический корабль | На нем летают.  |
| 2. Парашют             | Нет объяснения. |

При выполнении данной методики дети в основном затруднялись именно в обосновании отбора картинок, относящихся к выбранной профессии.

48% детей затруднялись в самостоятельном обосновании выбранных предметов, которые на их взгляд необходимы представителю той или иной профессии. Они под руководством педагога делали попытки логически обосновать и оценить необходимость той или иной информации для своей игровой деятельности.

Так, например, Рафаэль К. выбрал профессию «Строитель», к ней отобрал 4 мелкие картинки и обосновал свой выбор:

| Отбор             | Обоснование                              |
|-------------------|--|
| 1. Кирпич         | Из кирпичей строят дом.                  |
| 2. Бетономешалка  | Бетономешалка привозит бетон на стройке. |
| 3. Подъемный кран | Кран поднимает блоки.                    |
| 4. Доски          | Нет объяснения.                          |

В ходе выполнения задания Маша А., Юля И., Максим С. и Руслан Г. самостоятельно обосновывали необходимость той или иной информации для игровой деятельности, согласно профессии, которую они выбрали.

Так, например, Юля И. выбрала профессию «Врач», отобрала к ней мелкие картинки и обосновала свой выбор следующим образом:

| Отбор                    | Обоснование   |
|--------------------------|---|
| 1. Лекарство в бутылочке | Выливать в ложку, оно горькое, но надо пить, чтобы не болеть. |
| 2. Таблетки              | Давать больному, чтобы не болел.                              |
| 3. Градусник             | Измеряют температуру у больного ребенка и взрослого.          |
| 4. Шприц                 | Нужен для того, чтобы делать уколы.                           |
| 5. Вата                  | Если порезал палец, ватку прикладывают, чтобы не текла кровь. |

Диагностическая методика 4. «Интервью».

Цель: выявить у детей умение задавать вопросы на интересующую тему.

Материалы: атрибуты для принятия роли репортера: микрофон, диктофон, головные уборы; атрибуты для принятия роли людей разных профессий; картинки с изображением людей разных профессий: тренер, кондитер, летчик, водолаз, спасатель (представлены в приложение Г).

Содержание. Исследование проводится с детьми индивидуально. Перед ребенком выкладывают картинки с изображением представителей различных профессий, дают ему атрибуты для принятия роли репортера (микрофон, диктофон) и следующую инструкцию: «Ты сегодня будешь репортером. Представь, что тебе поручили взять интервью у представителя той или иной профессии и, потом, как можно интереснее рассказать о нем читателям твоей газеты. Посмотри, здесь несколько картинок, на которых нарисованы люди разных профессий. Выбери, у кого из них, ты хотел бы взять интервью (ребенок делает выбор). А теперь, давай представим, что я превратился в ... (называет профессию, выбранную ребенком). Тебе, необходимо узнать у меня как можно больше о моей профессии и о том, что я делаю на работе».

Критерии оценки результатов.

Проводится количественная и качественная оценка вопросов с учетом типа, характеристики и информационного поля вопросов.

1 балл – ребенок даже с помощью педагога не справляется с заданием: затрудняется задавать вопросы.

2 балла – ребенок задает вопросы только с помощью педагога. Типы вопросов не разнообразны, не развернуты, узконаправленны, т. е. касаются только одной из сторон деятельности человека данной профессии. Ребенок затрудняется сохранять последовательность и логичность.

3 балла – ребенок самостоятельно задает 3 и более вопроса, при этом данные вопросы разного типа (воображаемые, оценочные, каузальные, описательные). Ребенок в своем интервью сохраняет последовательность,

логичность, информационное поле вопросов достаточно широкое (т. е. вопросы касаются различных сторон деятельности по данной профессии).

Результаты.

Таблица 5 – Результаты выявления умения задавать вопросы на интересующую тему

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 15     | 8       | 2       |
| 100%         | 60%    | 32%     | 8%      |

Выполнение данного задания оказалось достаточно трудным для детей.

60% детей в основном слушали вопросы, задаваемые другими детьми, иногда повторяли их, но сами сформулировать вопросы не смогли. Также мы отметили такой факт, что эти дети не испытывали потребности в получении ответов на свои вопросы.

32% детей в основном осознавали значимость вопросов, смогли участвовать в коллективном обсуждении интересующей темы. Но задать вопросы на интересующую тему им удалось только при стимулировании со стороны педагога.

Только 2 ребенка справились с заданием, показав высокий уровень умения задавать вопросы на интересующую тему – Юля И. и Максим С. Эти дети проявляли инициативу, задавая развернутые, логически и тематически обоснованные вопросы на интересующую их тему; выстраивали их в логическую цепочку. Заканчивали интервью, только при получении достаточного объема информации.

По результатам, полученным в ходе выполнения данной методики, можно констатировать следующее: дети затрудняются задавать вопросы на определенную тему, затрудняются выстроить логическую цепочку вопросов, не знают как построить вопрос и зачастую не испытывают потребности в получении ответов на свои вопросы.

Диагностическая методика 5. «Наши привычки» (3 серии).

Цель: выявить у детей умение оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.

Материал: различные картинки с изображением предметов или явлений, воспринимаемых различными анализаторами: зрительным, обонятельным, вкусовым (представлены в приложение Д).

Проведение исследования: Исследование включает в себя 3 серии заданий, которые проводятся индивидуально. Ребенку предлагаются задания, выполнение каждого из которых, связано с участием одного из анализаторов: зрительного, обонятельного, вкусового. Ребенок оценивает социальные привычки на основе чувственного образа предмета или явления, воспринимавшегося им ранее. Используя свой чувственный опыт, ребенок сможет реалистично оценить социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой. За каждый правильный ответ или действие ребенок получает плюс (+) (до 5 (+) – в каждой серии).

1 серия «Что мы вдыхаем».

Материал: 5 картинок с символами: выхлопной газ, табачный дым, лакокрасочные вещества, заводские трубы, непроветренное помещение.

Содержание: ребенку предлагается рассмотреть 5 картинок с символами: выхлопной газ, табачный дым, лакокрасочные вещества, заводские трубы, непроветренное помещение и объяснить, какое влияние на здоровье человека оказывает каждое изображенное явление.

2 серия «Полезные продукты».

Материал: таблица с изображением 5 полезных (банан, морковь, молоко, рыба, яблоко), и 4 вредных (кока-кола, мороженое, «Чупа-чупс», конфеты) продуктов.

Содержание: ребенку предлагается рассмотреть таблицу с изображением полезных и вредных продуктов, отметить красной фишкой полезные для здоровья человека продукты и объяснить свой выбор.

3 серия «Назови знак!».

Материал: природоохранные знаки: на кругах  $d = 16$  см, в количестве – 5 штук.

Содержание: ребенку показываются природоохранные знаки, и предлагается следующая инструкция: «Назови и объясни, о чем говорит этот знак».

Критерии оценки результатов.

1 балл – ребенок даже при значительной помощи педагога набирает не более 11 плюсов.

2 балла – ребенок при незначительной помощи педагога получил 21–22 плюса за правильные ответы и действия по всем сериям заданий.

3 балла – ребенок самостоятельно без помощи педагога получил 22–25 плюса за правильные ответы и действия по всем сериям заданий.

Результаты.

Таблица 6 – Результаты выявления умения оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 3      | 10      | 12      |
| 100%         | 12%    | 40%     | 48%     |

При выполнении задания дети давали очень интересные ответы. Так, например, при выполнении первой серии «Что мы вдыхаем» дети объясняли следующим образом – какое влияние на здоровье человека оказывает каждое изображенное явление (выхлопной газ, табачный дым, лакокрасочные вещества, заводские трубы, непроветренное помещение).

Но 48% детей не справились с заданием, они или отстранились от выполнения задания, или же, заметив асоциальную направленность привычки, не смогли оценить ее вред для здоровья человека даже с помощью педагога. Примеры таких ответов детей: Артур К.: «От заводов грязные трубы»; Полина Л.: «Дым от заводов проникает в нос – неприятно»; Дима Ш.: «Дым от заводов идет в небо и оно темнеет».

40% детей смогли оценить социальные привычки, связанные со здоровьем, только при помощи наводящих вопросов педагога: Гриша О.: «Краска вредна, невкусно пахнет, болит сильно голова»; Арина К.: «Нельзя

бросать сигареты, потому что может загореться»; Кристина В.: «Когда куришь, надо открывать форточку».

12% детей смогли самостоятельно установить причинно-следственные связи при оценке социальных привычек, связанных со здоровьем. Они аргументировали свои высказывания, используя имеющиеся знания: Юля И.: «Газ от машин вреден, так как он плохо пахнет, может повредить в желудке»; Максим С.: «Если будешь дышать краской – заболит голова и закружится»; Маша А.: «Если комната не проветрена, то спать будет душно, и утром ты встанешь с больной головой».

При выполнении второй серии «Полезные продукты» дети отмечали красной фишкой на таблице с изображением полезных и вредных продуктов, полезные для здоровья человека продукты и объясняли свой выбор. Не всем детям удалось справиться с этим заданием.

48% детей, например, отметили, что мороженное – это полезный продукт, так как: Дима С.: «Люблю мороженное, значит оно полезное»; Лера Б.: «Мороженное полезно, потому что оно вкусное»; Альбина Б.: «Мороженное как молоко, значит оно полезное».

40% детей, правильно отметили фишками полезные продукты, но затруднялись в объяснении своего выбора даже при помощи педагога: Кристина В.: «Молоко, оно детям полезно»; Руслан Г.: «Морковь полезна, но я не люблю морковную запеканку»; Лера К.: «Бананы, но черные нельзя есть – можно отравиться».

И лишь 12% детей дали очень содержательные объяснения, обосновывая свой выбор полезных и вредных для здоровья на их взгляд продуктов: Юля И.: «Молоко – оно полезно для здоровья, в нем много витаминов как в яблоках». «Кока-кола вредная – в ней есть красители»; Максим С.: «Яблоки полезны для зубов, в них много витаминов и железа». «От конфет, если съесть очень много, может быть кариес»; Маша А.: «Рыба укрепляет кости». «Мороженное вкусное, но его нельзя много есть, так как оно холодное, и может заболеть горло».



При выполнении третьей серии «Назови знак!» детям показывали природоохранные знаки, и предлагали придумать им название и объяснить, о чем говорит этот знак.

Дети, равнодушные к оценке социальных привычек, связанных с окружающей средой, не смогли оценить асоциальную направленность знаков и не высказали своих суждений.

Дети, которые смогли придумать название знака только при помощи педагога, давали следующие объяснения: Гриша О.: «Сачком нельзя ловить бабочек». Нельзя ловить бабочек, пыльца стирается, и она не сможет летать»; Арина К.: «Нельзя носить ежа в шапке». Нельзя ловить, потому что они живые»; Кристина В.: «Не берите птенчиков». Могут упасть птички и разбиться»; Лера К.: «Не бросайте банки». На дорогу нельзя бросать мусор, банка может проткнуть колесо и будет авария».

Дети, успешно справившиеся с этим заданием, предлагали следующие варианты ответов: Юлия И.: «Не лови бабочек сачком». Нельзя ловить, потому что цветы завянут, пыльца исчезнет»; Максим С.: «Не приносите ежа домой». Задохнется пылью ежик в городе, в лесу нет пыли. И в городе ежу нечего будет есть, ведь в квартире нет грызунов»; Маша А.: «Нельзя брать птенцов». Птенцов нельзя брать даже посмотреть, потому что тогда их мама не вернется»; Руслан Г.: «Не оставляйте после себя мусор». Можно загрязнить лес, и тогда растения в лесу погибнут»; Кристина В.: «Нельзя разводить костер в лесу». Надо уважать труд деревьев, они дают чистый воздух».

Делая вывод по результатам данной методики, можно констатировать, что 48% детей не смогли оценить разнообразные социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой. Что свидетельствует о низком уровне умения оценивать данные ситуации.

При обработке полученных результатов по всем диагностическим методикам, мы опирались на степень самостоятельности выполнения ребенком каждой диагностической методики. По каждому из пяти

показателей мы выделили уровни сформированности информационной компетентности: высокий, средний или низкий.

Высокий уровень (оценивался в 3 балла) – ребенок самостоятельно выполняет диагностические задания, добивается результата.

Средний уровень (оценивался в 2 балла) – ребенок понимает инструкцию педагога, готов выполнить задание, но результативность появляется при помощи педагога (наводящие вопросы, показ отдельных способов действий и т. д.).

Низкий уровень (оценивался в 1 балл) – ребенок понимает смысл предлагаемого ему задания, но либо отказывается от его выполнения, либо затрудняется выполнить задание (не проявляет интереса, не уверен в достижении результата, отказывается от выполнения задания).

Подводя итоги констатирующего эксперимента, опираясь на критерии и показатели информационной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, мы условно разделили всех детей на 3 группы, по степени сформированности у них уровня информационной компетентности. Итоговый протокол приведен в приложении Е.

Низкий уровень (5-7 баллов). К этому уровню мы условно отнесли 12 детей (48%), которые не ориентируются в источниках информации, не осознают многообразие и целевое назначение информации, не заинтересованы возможностями поиска информации из различных источников даже после объяснения и показа педагога во время совместной деятельности. Дети не умеют делать выводы из полученной информации, не проявляют потребности в оценке необходимости той или иной информации для своей деятельности, достижения цели, равнодушны к оценке социальных привычек – могут заметить асоциальную направленность привычки, но не могут оценить ее даже с помощью педагога, не высказывают своих суждений, принимают имеющиеся стереотипы.

Средний уровень (8-12 баллов). К этому уровню мы условно отнесли 10 детей (40%). Для них характерно ориентироваться в различных источниках

информации по предложению и с участием взрослого. Их интерес к источникам информации неустойчивый и ситуативный. Дети могут делать выводы из полученной информации на основе аналогичного примера, но не всегда способны сделать выводы из новой информации. Под руководством педагога они делают попытки логически обосновать и оценить необходимость той или иной информации для своей деятельности, могут участвовать в коллективном обсуждении интересующей темы. При стимулировании со стороны педагога задают вопросы на интересующую тему. При помощи педагога могут оценить разнообразные социальные привычки.

Высокий уровень (13-15 баллов). К нему мы условно отнесли 3 ребенка (12%). Эти дети самостоятельно ориентируются в некоторых источниках информации (окружающие люди; детская познавательная литература: словари, энциклопедии, детские журналы и газеты; средства СМИ: телевидение, радио, компьютерные игровые программы и др.). Выделяют среди них наиболее содержательные и эффективные по целевой установке. Самостоятельно сравнивают информацию из различных источников, обобщают, анализируют, делают объективные, логически обоснованные выводы из полученной информации, применяют полученную информацию в практической деятельности, обосновывают необходимость той или иной информации для учебной, продуктивной, исследовательской, игровой деятельности, проявляют инициативу, задавая развернутые, логически и тематически обоснованные вопросы на интересующую его тему. Самостоятельно устанавливают причинно-следственные связи при оценке социальных привычек, связанных со здоровьем, потреблением и окружающей средой. Аргументируют свои оценки, используя имеющиеся знания. Прогнозируют последствия своего поведения.

Мы констатировали, что почти 50% детей имеют низкий уровень сформированности информационной компетентности.

Результаты констатирующего эксперимента наглядно представлены в итоговом протоколе в приложение Е, в таблице 8 и графически на рисунке 1.

Таблица 7 – Результаты выявления уровней сформированности информационной компетентности (констатирующий эксперимент)

| Кол-во детей | НУ  | СУ  | ВУ  |
|--------------|-----|-----|-----|
| 25           | 12  | 10  | 3   |
| 100%         | 48% | 40% | 12% |

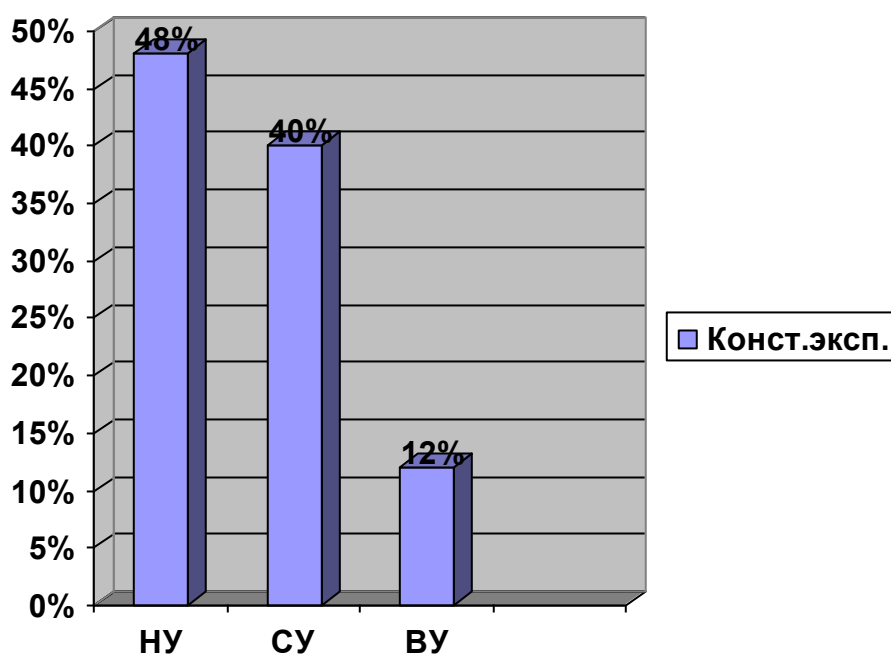


Рисунок 1 – Результаты выявления уровней сформированности информационной компетентности (констатирующий эксперимент)

Выводы:

– ориентируясь на данные констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что у 48% детей низкий уровень сформированности информационной компетентности, что свидетельствует о том, что эти дети не ориентируются в источниках информации, не осознают многообразие и целевое назначение информации, не заинтересованы возможностями поиска информации из различных источников. Они не умеет делать выводы из полученной информации;

– зачастую дети 6-7 лет не проявляют потребности в оценке необходимости той или иной информации для своей деятельности, достижения цели;

– дети затрудняются в формулировке вопросов, не испытывает потребности в получении ответов на вопросы;

– при оценке асоциальной направленности привычек, связанных со здоровьем, потреблением и окружающей средой, дети зачастую принимают имеющиеся стереотипы, не высказывают своих суждений.

Но, по нашему мнению, повысить уровень сформированности информационной компетентности у детей старшего дошкольного возраста возможно при целенаправленной педагогической работе.

В следующем параграфе мы опишем нашу экспериментальную работу по апробации использования метода проектов. В частности мы рассмотрим особенности организации проектной деятельности детей 6-7 лет в ходе реализации трех информационно-практико-ориентированных проектов.

## **2.2 Содержание работы по формированию у детей 6-7 лет информационной компетентности в процессе реализации метода проектов**

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил нам поставить цель формирующего эксперимента: организовать процесс формирования у детей 6-7 лет информационной в ходе применения метода проектов с использование разработанного методического обеспечения.

Первым этапом нашей работы стало обогащение информационно-развивающей среды в группе – создание информационного ресурса для самостоятельной деятельности детей. Так как формирование информационной компетентности предполагает работу с информацией на различных информационных носителях, мы:

– пополнили Библиотеку группы разнообразными энциклопедиями и справочными материалами;

– в Познавательном центре группы расположили альбомы, книги, иллюстрации в соответствии с проблемой исследования;

– в Центре информационных технологий поставили DVD плеер, телевизор, магнитофон и пополнили комплекты дисков и кассет по различным тематикам;

– в Центре изобразительной деятельности пополнили материалы для рисования, лепки, аппликации.

Кроме того, в раздевалке была организована постоянно функционирующая выставка, экспозиция которой менялась 1 раз в 2-3 недели. Тематика и работы на выставке представляли собой продукты проектной деятельности самих детей, а также совместные работы детей и родителей.

На следующем этапе нашей работы мы разработали технологические карты и методические портфолио трех проектов. Представляем данные технологические карты в таблицах 8, 9, 10.

Таблица 8 – Технологическая карта педагогического проекта

«В здоровом теле – здоровый дух»

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Название проекта              | «В здоровом теле – здоровый дух»  |
| Тип проекта                   | Информационно-практико-ориентированный.<br>Средней продолжительности (1 месяц)  |
| Возраст детей                 | старший дошкольный возраст.   |
| Тематическое поле             | Правильное питание. Режим дня. Личная гигиена.<br>Закаливание.  |
| Цель проекта                  | Оформить в группе «Уголок здоровья».  |
| Проблема                      | Мы хотим научиться заботиться о своем здоровье, но не знаем, что несет пользу, а что может навредить нашему здоровью.   |
| Причины проблемы              | 1. У детей не достаточно знаний о правильном и полезном питании.<br>2. Дети не владеют навыками по соблюдению личной гигиены и выполнению режима дня.<br>3. У детей нет знаний по закаливанию своего организма.<br>4. В группе отсутствует информационный наглядный материал по теме. |
| Задачи проектной деятельности | 1. Расширить знания детей о правильном и полезном питании.  |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Научить детей соблюдать правила личной гигиены и режим дня.</li> <li>3. Познакомить детей с видами и правилами закаливания своего организма.</li> <li>4. Оформить в группе информационный наглядный материал по теме проекта.</li> </ol>  |
| <p>Мероприятия</p> | <p style="text-align: center;">I. Мероприятия по решению первой задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогу провести с детьми беседу на тему «Наши помощники в сохранении здоровья».</li> <li>2. Организовать просмотр детьми видеосюжетов о пользе здоровой пищи, обсудить увиденное.</li> <li>3. Разделить детей на две команды и предложить им подготовить вопросы для соперников, чтобы провести Брейн-ринг по теме «Здоровое питание».</li> <li>4. Педагогу подготовить материал и оформить вместе с учащимися папку-передвижку для родителей по теме «Режим питания вашего ребенка».</li> <li>5. Детям подготовить материал для сценария агитбригады о пользе здоровой пищи.</li> </ol> <p style="text-align: center;">II. Мероприятия по решению второй задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогу провести анкетирование родителей по теме «Правильно ли живет ваш ребенок?».</li> <li>2. Педагогу попросить детей разработать содержание Листовок «Режим дня».</li> <li>3. Провести в группе конкурс на лучшую Листовку, обсудить содержание каждой Листовки.</li> <li>4. Педагогу дать задание детям разработать Листовки «Правила личной гигиены», обсудить их содержание.</li> <li>5. Педагогу подготовить материал и оформить вместе с детьми папку-передвижку для родителей по теме «Главный фактор здоровья – режим дня».</li> <li>6. Детям подготовить материал для сценария агитбригады о правилах личной гигиены и режиме дня.</li> </ol> <p style="text-align: center;">III. Мероприятия по решению третьей задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пригласить в группу медсестру для проведения беседы с детьми о полезных продуктах.</li> <li>2. Педагогу попросить детей вместе с родителями подобрать материал о закаливающих процедурах.</li> <li>3. Детям обсудить подобранный материал, проанализировать его и отобрать материал для альбома «Закаляйся, если хочешь быть здоров».</li> <li>4. Попросить детей подобрать стихи, загадки, пословицы и поговорки о здоровье.</li> <li>5. Педагогу подготовить материал и оформить вместе с детьми папку-передвижку для родителей по теме «Если устали глаза».</li> <li>6. Детям вместе с родителями подготовить материал для сценария агитбригады о закаливании.</li> </ol> <p style="text-align: center;">IV. Мероприятия по решению четвертой задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогу попросить детей подобрать иллюстрации о полезных продуктах питания, оформить их в альбом и</li> </ol> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>придумать соответствующие комментарии к каждой иллюстрации.</p> <p>2. Детям подобрать интересные рецепты полезной еды, изучив подборки научно-популярных журналов, и оформить найденные рецепты в «Кулинарную книгу здоровой пищи».</p> <p>3. Педагогу попросить детей проиллюстрировать Листовки на темы: «Режим дня» и «Правила личной гигиены» и оформить их в альбом.</p> <p>4. Оформить альбом «Закаляйся, если хочешь быть здоров», в котором представлен подобранный учащимися материал о закаливающих процедурах.</p> <p>5. Оформить альбом «Красное словцо о здоровье», в котором разместить стихи, загадки, пословицы и поговорки о здоровье; сделать иллюстрации.</p> <p>6. Провести конкурс рисунков детей на тему «Нет вредным привычкам».</p> <p>7. Вместе с детьми оформить в группе Уголок здоровья, разместив там все промежуточные результаты, полученные в ходе проектной деятельности.</p> <p>9. Детям разработать сценарий агитбригады на тему «В здоров теле здоровый дух!».</p> |
| Результат   | Оформленный в группе «Уголок здоровья».   |
| Критерии результата   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Содержание материала, представленного в уголке, соответствует теме.</li> <li>– Содержание материала доступно детям для понимания.</li> <li>– Информационный материал оформлен по блокам.</li> <li>– Информационный материал оформлен эстетически и доступен детям для использования в своей деятельности.</li> </ul>   |
| Ресурсы   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Дети старшего дошкольного возраста, педагог, родители, родственники детей, медсестра.</li> <li>– Альбомы, цветная бумага, краски, карандаши, клей, кисточки, иллюстрации, книги.</li> </ul>  |
| Форма презентации   | Выступление агитбригады «В здоров теле – здоровый дух!».  |
| <p>В ходе реализации проекта формируются следующие умения информационной компетентности:</p>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение делать выводы из полученной информации,</li> <li>– умение понимать необходимость той или иной информации для своей деятельности,</li> <li>– умение осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных носителей;</li> <li>– умение оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.</li> </ul> |   |

Таблица 9 – Технологическая карта педагогического проекта «И помнить страшно, и забыть нельзя»

|                   |  |
|-------------------|--|
| Название проекта  | «И помнить страшно, и забыть нельзя»   |
| Тип проекта       | Информационно-практико-ориентированный.<br>Средней продолжительности (1 месяц) |
| Возраст детей     | Старший дошкольный возраст.  |
| Тематическое поле | Города-герои ВОВ.  |
| Цель проекта      | Оформить альбом «Города-герои нашей Родины».                                   |
| Проблема          | Мы знаем, что была Великая отечественная война, что есть                       |



|                               |  |
|-------------------------------|--|
|                               | города-герои, но, какие же это города? А, может быть, в таком городе живут наши родственники? Чем же прославился каждый из этих городов?   |
| Причины проблемы              | 1. У детей нет достаточных знаний городах-героях ВОВ.<br>2. В группе отсутствует систематизированный информационный наглядный материал по теме.  |
| Задачи проектной деятельности | 1. Расширить и углубить представления детей о городах-героях ВОВ.<br>2. Собрать, систематизировать и оформить в группе информационный наглядный материал по теме проекта.  |
| Мероприятия                   | <p>I. Мероприятия по решению первой задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогу провести с детьми беседу о ВОВ на тему «И помнить страшно и забыть нельзя».</li> <li>2. Педагогу организовать посещение детьми тематической выставки, посвященной ВОВ в Краеведческом музее.</li> <li>3. Педагогу организовать посещение детьми фотовыставки, посвященной ВОВ в Краеведческом музее.</li> <li>4. Детям разработать вопросы для проведения интервью с ветеранами ВОВ.</li> <li>5. Детям взять интервью у ветеранов ВОВ.</li> <li>6. Детям подобрать и выучить стихи о ВОВ.</li> <li>7. Педагогу организовать беседу и обсудить с детьми содержание собранного ими материала по теме проекта.</li> </ol> <p>II. Мероприятия по решению второй задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогу распределить детей на подгруппы по сбору информации о каждом городе-герое.</li> <li>2. Детям предложить поработать в подгруппах с разнообразными источниками информации: СМИ, Интернет, видеозаписи, энциклопедии, взрослые; и подобрать материал о каждом городе-герое.</li> <li>3. Педагогу обсудить с детьми, как они будут иллюстрировать подобранный материал.</li> <li>4. Попросить родителей оказать помощь в сборе иллюстративного материала.</li> <li>5. Детям по подгруппам оформить свои странички альбома «Города-герои нашей Родины».</li> <li>6. Детям в своей подгруппе подготовиться к презентации своих страничек.</li> </ol> |
| Результат                     | Оформленный в группе альбом «Города-герои нашей Родины».   |
| Критерии результата           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Содержание материала, представленного в альбоме, соответствует теме.</li> <li>– Содержание материала доступно детям для понимания.</li> <li>– Информационный материал оформлен эстетически, ярко и доступен детям для использования в своей деятельности.</li> </ul>  |
| Ресурсы                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Дети старшего дошкольного возраста, педагог, родители, работники музея, ветераны ВОВ.</li> <li>– Альбом, цветная бумага, краски, карандаши, клей, кисточки, ножницы, иллюстрации, фотоматериалы, книги.</li> </ul>  |
| Форма презентации             | Устный журнал «По страницам альбома «Города-герои нашей Родины»».  |

|   |
|---|
| В ходе реализации проекта формируются следующие умения информационной компетентности:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение делать выводы из полученной информации,</li> <li>– умение понимать необходимость той или иной информации для своей деятельности,</li> <li>– умение задавать вопросы на интересующую тему,</li> <li>– умение получать информацию из внешних источников,</li> <li>– умение пользоваться информационными ресурсами.</li> </ul> |

Таблица 10 – Технологическая карта педагогического проекта «Памятные места города Тольятти»

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Название проекта              | «Памятные места города Тольятти»   |
| Тип проекта                   | Информационно-практико-ориентированный. Средней продолжительности (1 месяц)  |
| Возраст детей                 | Старший дошкольный возраст.  |
| Тематическое поле             | Достопримечательности г. Тольятти.   |
| Цель проекта                  | Оформить сборник-альманах «За что я люблю город Тольятти».   |
| Проблема                      | Мы все часто бываем в городе Тольятти, но, что мы знаем об этом городе, можем ли мы гордиться этим городом?  |
| Причины проблемы              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. У детей недостаточно знаний о достопримечательностях города Тольятти.</li> <li>2. В группе отсутствует оформленный информационный наглядно-демонстрационный материал по теме.</li> </ol>   |
| Задачи проектной деятельности | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Расширить и углубить представления детей о достопримечательностях г. Тольятти.</li> <li>2. Собрать и оформить в группе информационный наглядно-демонстрационный материал по теме проекта.</li> </ol>   |
| Мероприятия                   | <p style="text-align: center;">I. Мероприятия по решению первой задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогу провести с детьми беседу на тему «Город Тольятти – какой он?».</li> <li>2. Педагогу организовать посещение детьми тематической выставки, посвященной родному городу в Краеведческом музее.</li> <li>3. Детям подобрать или сочинить стихи о родном городе.</li> <li>4. Детям рассмотреть слайды «Достопримечательности города Тольятти».</li> <li>5. Детям провести консультацию с родителями «История города Тольятти».</li> <li>6. Родителям организовать экскурсии для своих детей по памятным местам города Тольятти.</li> <li>7. Педагогу провести викторину с детьми «Я знаю и люблю город Тольятти».</li> </ol> <p style="text-align: center;">II. Мероприятия по решению второй задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Детям нарисовать рисунки на тему «Достопримечательности Тольятти».</li> <li>2. Детям предложить поработать с разнообразными источниками информации и подобрать материал о достопримечательностях города Тольятти для альбом-альманаха.</li> </ol> |

Продолжение таблицы 10

|   |   |
|---|---|
| Мероприятия   | 3. Педагогу организовать сбор фотографий, открыток, значков о городе Тольятти.<br>4. Попросить родителей оформить с детьми фотогазету «Тольятти – город, который я люблю».<br>5. Детям во время индивидуальных экскурсий сделать зарисовки на тему «Где я люблю бывать».<br>6. Детям оформить странички в сборнике-альманахе «За что я люблю город Тольятти». |
| Результат   | Оформленный сборник-альманах «За что я люблю город Тольятти».   |
| Критерии результата   | – В сборнике-альманахе представлены творческие работы детей.<br>– Содержание материала соответствует теме и доступно детям для понимания.<br>– Информационный наглядно-демонстрационный материал оформлен эстетически.<br>– Альбом-альманах доступен детям для использования в своей деятельности.  |
| Ресурсы   | – Дети старшего дошкольного возраста, педагог, родители, работники музея.<br>– Альбом, цветная бумага, картон, ватман, краски, карандаши, клей, кисточки, ножницы, иллюстрации, фотоматериалы, открытки, значки, наклейки.  |
| Форма презентации   | Игра-путешествие «Мои любимые места».   |
| В ходе реализации проекта формируются следующие умения информационной компетентности:   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение делать выводы из полученной информации,</li> <li>– умение понимать необходимость той или иной информации для своей деятельности,</li> <li>– умение ориентироваться в источниках информации,</li> <li>– умение получать информацию из внешних источников.</li> </ul> |   |

Также мы разработали методические Портфолио для каждого проекта в соответствии с технологическими картами. Портфолио педагогического проекта понимается нами как своеобразная «копилка» разнообразных материалов, полученных в ходе организации всей проектной деятельности и, отражающих не только промежуточные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению.

В методических Портфолио каждого проекта с точки зрения «накопительной» функции были представлены следующие материалы: конспекты бесед; наглядный материал; методические рекомендации; материалы для папок-передвижек, выставок; подбор художественного слова: загадки, пословицы, поговорки, стихи и т. д.; тексты консультаций для

родителей; фотоматериалы; разработанные анкеты для родителей; сценарии презентаций и др.

На третьем этапе формирующего эксперимента были осуществлены три информационно-практико-ориентированных проекта, в которых участвовали как дети, так и родители. Все проекты были средней продолжительности – по 1 месяцу.

Так, например, проект «В здоровом теле – здоровый дух» был направлен на осознание детьми потребности в информации, которая непосредственно нужна для осуществления заботы о своем здоровье.

В ходе поискового этапа перед детьми была поставлена проблема – мы хотим научиться заботиться о своем здоровье, но не знаем, что несет пользу, а что может навредить нашему здоровью.

В ходе проекта мы познакомили детей с программой здорового питания, анкетировали родителей, проводили беседы и консультации о закаливании и правильном питании. Дети подбирали информационный материал о способах закаливания. Так, например, Алина Г. вместе с мамой нашла материал о закаливании в журнале «Здоровье», а Артур К. принес распечатанную страничку из Интернета. Дети оформляли наглядный материал о продуктах питания. Юля И. и Саша Д. оформили на листах А-4 информацию о полезных продуктах. Гриша О., Полина Л., и Лера К., напротив – оформляли информацию о вредной для здоровья пищи. Дети смотрели видеосюжеты о пользе здоровой пищи. Дети сделали подборку художественного слова по теме проекта: стихи, поговорки, пословицы. Рафаэль К. и Стефан В. оформили альбом художественного слова, систематизировав весь материал, который принесли дети. Мы провели конкурс рисунков «Нет вредным привычкам».

Результатом проектной деятельности стал оформленный в группе Уголок здоровья, в котором были представлены все материалы собранные, разработанные и оформленные детьми за время реализации проекта.

В ходе представленных проектов осуществлялась работа по формированию всех умений информационной компетентности детей 6-7 лет.

Таким образом, мы считаем, что организация проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, позволила внести некоторые коррективы в формирование умений информационной компетентности детей 6-7 лет. Каким образом это сказалось на уровне сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности, нам предстоит выяснить на этапе контрольного среза.

### **2.3 Выявление динамики уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности**

Формирующий этап исследования привел к изменениям в состоянии уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности. Насколько велики эти изменения, можно оценить, проведя контрольный этап исследовательской работы. Его цель – выявить динамику формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности.

На этом этапе мы использовали те же диагностические методики и критерии оценки результатов в работе с детьми, что и на этапе констатации, изменив содержание проблемной ситуации в диагностической методике 1 и взяв за основу другой материал в диагностической методике 2. Это обусловлено необходимостью оценки изменения позиций детей после оказания формирующих воздействий.

Мы, как и на констатирующем этапе исследования, использовали следующие диагностические методики определения уровня сформированности информационной компетентности: «Помоги другу», «Юный зоолог» (модификация «Одежда»), «Что нужно для профессии», «Интервью» и «Наши привычки».

В первой диагностической методике «Помоги другу», мы выявляли, насколько изменилось у детей умение ориентироваться в источниках информации.

Педагог предлагал ребенку решить проблемную ситуацию, в ходе которой ребенок должен предложить варианты получения необходимой информации.

Проблемная ситуация была следующая: «Сереже на день рождения подарили попугайчика, а он совсем не знает о том, как за ним ухаживать, чем его нужно кормить. Что бы ты посоветовал мальчику сделать, для того чтобы он сам смог найти ответы на свои вопросы?».

Оценивалось количество предложенных ребенком источников информации и их оптимальность в соответствии с предложенной темой.

Результаты.

Таблица 11 – Результаты выявления умения ориентироваться в источниках информации

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 4      | 11      | 10      |
| 100%         | 16%    | 44%     | 40%     |

В ходе выполнения задания дети предлагали варианты получения необходимой информации. Детям предлагали источники информации, соответствующие критерию оптимальность в соответствии с предложенной темой.

Так, например, Стефан В. предложил мальчику посмотреть детскую энциклопедию: «Надо найти раздел о птицах, и там обязательно есть информация о попугаях: как за ними ухаживать». Артур К. предложил обратиться к маме и спросить у нее. Полина Л. сказала, что обязательно надо съездить на рынок, где продают попугайчиков, и спросить у продавца, как за ними ухаживать и чем кормить. А Юлия Е. посоветовала съездить в Зоомагазин и получить необходимую информацию у продавца. Рафаэль К. предложил следующий вариант: «Надо спросить в группе, у кого есть

попугайчик, и ребята все расскажут Сереже». А Денис К. сказал, что чаще надо смотреть программу «В мире животных» по телевизору.

Ответы детей показали, что они достаточно хорошо ориентируются в различных источниках информации (взрослые; детская познавательная литература: детские энциклопедии и журналы; телевидение; сверстники; окружающая действительность). Дети смогли выделить источники информации наиболее содержательные и эффективные по целевой установке.

Только 16% детей затруднились в выполнении задания, в основном предложив лишь один вариант – надо спросить у кого-нибудь, у кого попугай есть. Эти дети не смогли проанализировать источники информации с точки зрения их оптимальности.

44% детей с незначительной помощью со стороны педагога назвали по два-три источника информации в соответствии с предложенной темой.

40% детей самостоятельно называли четыре и более источника информации, предлагали источники наиболее оптимальные в соответствии с предложенной темой.

Целью второй диагностической методики «Юный зоолог» (модификация «Одежда») было выявить, повысился ли у детей уровень сформированности умения делать выводы из полученной информации.

На этапе контрольного среза мы модифицировали данную методику, используя следующий материал, представленный в приложение Ж: карточки с изображением следующих предметов одежды: платье, юбка, куртка, носки, брюки, шуба.

Результаты.

Таблица 12 – Результаты выявления умения делать выводы из полученной информации

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 6      | 11      | 8       |
| 100%         | 24%    | 44%     | 32%     |

Лера Б., Альбина Б., Алина Г., Ира К., Дима С., Дима Ш. не сумели сделать выводы из полученной информации даже при помощи педагога. Хочется отметить, что никто из детей не отказался выполнять задание.

44% детей справились с этим заданием при прослушивании информации второго блока или с помощью педагога конкретизировали и обосновали информацию после прослушивания третьего блока.

Полина Л., Стефан К., Юля Е., Артур К., Саша Д., Максим С. смогли сделать выводы из полученной информации на основе аналогичного примера.

32% детей справились с этим заданием самостоятельно, после прослушивания первого блока информации. Эти дети показали умение анализировать, делать объективные, логически обоснованные выводы из полученной информации.

Информационные блоки, которые вызвали наименьшие затруднения у детей – это карточки «Брюки», «Платье»; самым трудным оказался блок информации по карточке «Куртка».

Третья диагностическая методика «Что нужно для профессии» была направлена на определение динамики состояния у детей умения оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности.

Как и на этапе констатирующего эксперимента, мы раскладывали перед ребенком иллюстрации с изображением профессий. Ребенку предлагалось выбрать, в кого бы он хотел поиграть, отобрать картинки с изображением предметов, которые могут потребоваться для этой игры и объяснить назначение всех отобранных предметов. Пользуясь протоколом, заполненным на этапе первичной диагностики, мы следили за тем, чтобы ребенок выбрал профессию, не совпадающую с его первым выбором.

Оценивался правильный отбор картинок и их обоснование по отношению к выбранной профессии.

Результаты.



Таблица 13 – Результаты выявления умения оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 3      | 11      | 11      |
| 100%         | 12%    | 44%     | 44%     |

12% детей даже при значительной помощи педагога затруднялись в отборе и обосновании предметов для своей игровой деятельности. Эти дети в основном выбрали лишь по одной картинке. Дети в основном затруднялись именно в обосновании отбора картинок, относящихся к выбранной профессии.

44% детей затруднялись в самостоятельном отборе и обосновании картинок, относящихся к выбранной профессии. Им понадобилась помощь педагога.

Так, например, Стефан В. выбрал профессию «Пожарный», к ней отобрал 4 мелкие картинки и обосновал свой выбор:

| Отбор             | Обоснование                             |
|-------------------|---|
| 1. Шланг          | Из него пожар тушат.                    |
| 2. Машина         | На ней пожарный на пожар ездит.         |
| 3. Подъемный кран | На нем можно подняться на высокий этаж. |
| 4. Каска          | Нет объяснения.                         |

44% детей в ходе выполнения задания самостоятельно без помощи педагога правильно отобрали и обосновали картинки, относящиеся к выбранной профессии.

Так, например, Кристина В. выбрала профессию «Учитель», отобрала к ней мелкие картинки и обосновала свой выбор следующим образом:

| Отбор       | Обоснование  |
|-------------|--|
| 1. Указка   | Чтобы показать на доске слово, или картинку, или цифры.        |
| 2. Мел      | Им записывают тему и все самое важное по теме.                 |
| 3. Учебник  | Там темы, которые учитель рассказывает и там домашнее задание. |
| 4. Ручка    | Нужна, чтобы тетради проверять и в журнале писать.             |
| 5. Портфель | Чтобы книги и тетради домой носить.                            |

Целью четвертой диагностической методики «Интервью» было выявить у детей умение задавать вопросы на интересующую тему.

Результаты.

Таблица 14 – Результаты выявления умения задавать вопросы на интересующую тему

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 8      | 10      | 7       |
| 100%         | 32%    | 40%     | 28%     |

Выполнение данного задания оказалось опять достаточно трудным для детей.

32% детей в основном даже с помощью педагога не справились с заданием – затруднялись задавать вопросы.

Хочется привести пример «интервью» Димы Ш., который выбрал профессию «Водолаз»: «А, ты кто, водолаз?», «А, в воде страшно?», «Я не знаю, что еще спросить. Я не видел водолаза» (педагог предлагает ребенку спросить о том, что водолаз делает в воде), «Да, я знаю, он там плавает».

40% детей в основном задавали вопросы только с помощью педагога. Типы их вопросов не отличались разнообразием, были не развернуты, узконаправленны, то есть, как правило, касались только одной из сторон деятельности человека данной профессии. Эти дети затруднялись сохранять последовательность и логичность своих вопросов.

Так, например, Маша А. выбрала профессию «Кондитер», и у нее получилось следующее интервью: «Скажите, почему вы стали кондитером?», «А, зачем вам нужно надевать колпак и халат, когда вы готовите?», «Почему мне мама редко покупает пирожное?» (пауза: педагог предлагает ребенку спросить о том, что нужно, чтобы приготовить торт), «А, я забыла, что вам нужно?».

Только 7 детей справились с ним, показав высокий уровень умения задавать вопросы на интересующую тему. Эти дети самостоятельно задали по 3 и более вопроса, при этом данные вопросы были разного типа: воображаемые, оценочные, каузальные, описательные. Дети в своих интервью сохраняли последовательность, логичность, информационное поле их вопросов было достаточно широкое - вопросы касались различных сторон деятельности по данной профессии.

Так Руслан Г. выбрал профессию «Летчик» и задал следующие вопросы: «А, когда вы захотели стать летчиком?», «Почему вам захотелось стать летчиком?», «А, чтобы стать летчиком, надо много знать, а где надо учиться?», «А, чем легче управлять вертолетом или самолетом?», «Скажите вам трудно управлять самолетом?», «Скажите, вы не боитесь перевозить много людей?».

Результаты, полученные в ходе выполнения данной методики, показали, что достаточно большое количество детей все еще затрудняются задавать вопросы на определенную тему, затрудняются выстроить логическую цепочку вопросов, не знают, как построить вопрос.

Пятая диагностическая методика «Наши привычки» была направлена на выявление изменения у детей умения оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.

Результаты.

Таблица 15 – Результаты выявления умения оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой

| Кол-во детей | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|--------------|--------|---------|---------|
| 25           | 4      | 11      | 10      |
| 100%         | 16%    | 44%     | 40%     |

При выполнении первой серии «Что мы вдыхаем» 16% детей не справились с заданием, не заметив асоциальную направленность привычки, не смогли оценить ее вред для здоровья человека даже с помощью педагога. Примеры таких ответов детей: Ира К.: «Нельзя дышать краской, будет грязный воздух».

44% детей смогли оценить социальные привычки, связанные со здоровьем, только при помощи наводящих вопросов педагога: Артур К.: «Нельзя нюхать дым от машины, плохо пахнет»; Полина Л.: «От сигареты дым, можно задохнуться»; Юлия Е.: «В комнате курить нельзя».

40% детей смогли самостоятельно установить причинно-следственные связи при оценке социальных привычек, связанных со здоровьем. Они аргументировали свои высказывания следующим образом: Гриша О.: «Если

будешь нюхать краску – заболит голова и закружится»; Арина К.: «Газ от машин убивает траву и цветы».

При выполнении второй серии «Полезные продукты» 16% детей не справились с этим заданием: Дима Ш.: «Бананы любят обезьяны»; Лера Б.: «Рыба плавает, она живая, ее есть нельзя»; Альбина Б.: «Морковка красивая, я ее люблю»; Кирилл Ш.: «Яблоки красные бывают, зеленые и желтые».

44% детей, правильно отметили фишками полезные продукты, но затруднялись в объяснении своего выбора: Стефан В. «Можно сделать молочную кашу, суп»; Саша Д. «Морковь полезна детям»; Артур К. «Я очень люблю бананы».

40% детей дали очень содержательные объяснения, обосновывая свой выбор полезных и вредных для здоровья на их взгляд продуктов, например: Кристина В.: «Молоко – оно полезно для здоровья, а когда болеешь, то им можно лечиться – пить теплым и с медом. Кока-кола вредная – в ней консерванты»; Руслан Г.: «Яблоки полезны, в них много витаминов и яблоко можно съесть в школе, когда есть очень хочется, это удобно. От конфет могут заболеть зубы, потому что зубы от конфет разрушаются»

При выполнении третьей серии «Назови знак!», 16% детей не смогли оценить асоциальную направленность знаков и не высказали своих суждений о социальных привычках, связанных с окружающей средой.

Дети, которые смогли придумать название знака только при помощи педагога, давали следующие объяснения: Маша А.: «Не ловите бабочек». Они маленькие и беззащитные»; Лера Б.: ««Еж в шляпе». Нельзя ловить ежа, так как он проткнет палец»; Стефан В.: «Не трогайте птиц». Нельзя трогать птиц»; Артур К.: «Не назвал знак». Может загореться лес».

Дети, успешно справившиеся с этим заданием, предлагали следующие названия природоохранных знаков: Гриша О.: «Нельзя разорять гнезда». Птенцы разобьются, ведь они не умеют летать»; Денис К.: «Берегите птиц». Птицы живут в лесу, гнездо их дом»; Кристина В.: «Нельзя бросать мусор в

лесу». Нельзя бросать мусор, лес станет грязным, растения погибнут, и никто не придет в лес».

Подводя итоги контрольного среза, опираясь на критерии и показатели информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста, мы условно разделили всех детей на 3 группы, по степени сформированности у них уровня информационной компетентности. Итоговый протокол приведен в приложение И.

К высокому уровню сформированности информационной компетентности мы условно отнесли 10 детей (40%). К среднему уровню сформированности информационной компетентности мы условно отнесли 11 детей (44%). К низкому уровню сформированности информационной компетентности мы условно отнесли 4 ребенка (16%).

Результаты контрольного среза показали, что 88% детей имеют высокий и средний уровни сформированности информационной компетентности.

Количественные результаты контрольного среза наглядно представлены в таблице 17 и графически на рисунке 2.

Таблица 16 – Результаты выявления уровня сформированности информационной компетентности (контрольный срез)

| Кол-во детей | НУ  | СУ  | ВУ  |
|--------------|-----|-----|-----|
| 25           | 4   | 11  | 10  |
| 100%         | 16% | 44% | 40% |

Таким образом, сравнив результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах, мы можем проследить динамику уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности, которая отражена в таблице 17 и на рисунке 3.

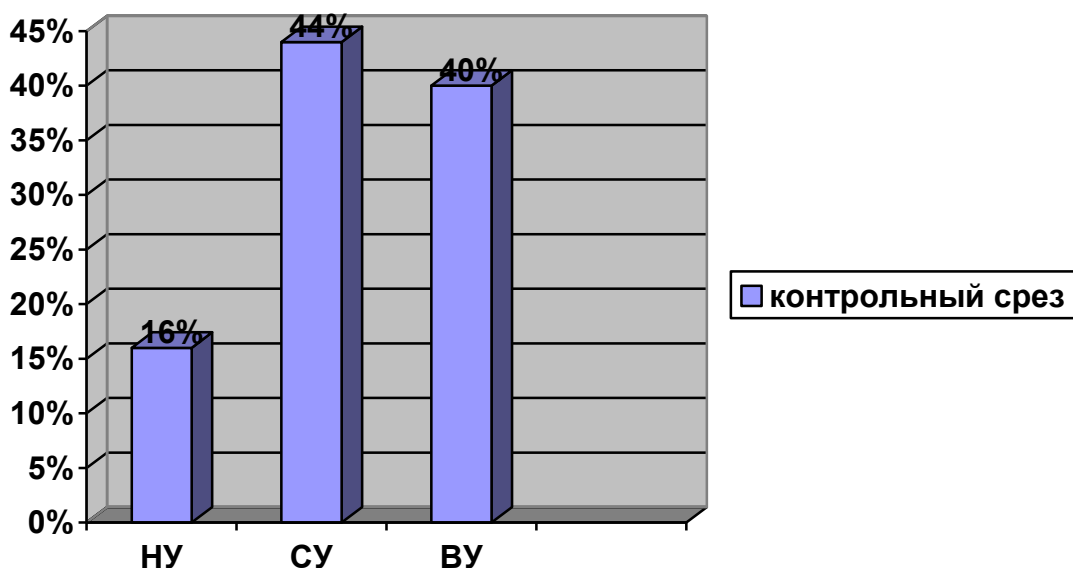


Рисунок 2 – Уровень сформированности информационной компетентности (контрольный срез)

Таблица 17 – Показатели динамики уровней сформированности информационной компетентности у детей старшего дошкольного возраста

| Кол-во детей               | НУ       | СУ       | ВУ       |
|----------------------------|----------|----------|----------|
| Констатирующий эксперимент | 12 (48%) | 10 (40%) | 3 (12%)  |
| Контрольный срез           | 4 (16%)  | 11 (44%) | 10 (40%) |

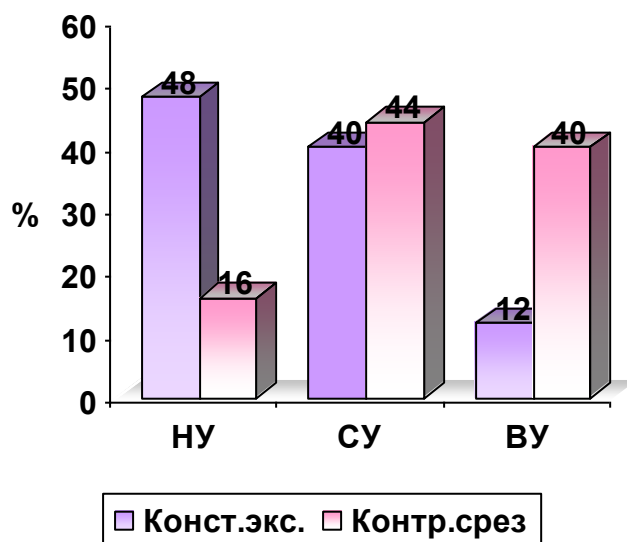


Рисунок 3 – Динамика уровня сформированности у детей 6-7 лет информационной компетентности

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу и доказало, что применение педагогической метода проектов действительно способствует формированию у детей 6-7 лет информационной компетентности. Об этом свидетельствует сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов исследования – динамика формирования информационной компетентности при реализации метода проектов значительна: количество детей, условно отнесенных к низкому уровню, снизилось на 32%, количество детей, условно отнесенных к высокому уровню, повысилось на 28%.

## Заключение

Формирование информационной компетентности у детей старшего дошкольного возраста – важная задача, стоящая перед образовательными организациями разных уровней.

Перестройка системы образования в новых социально-экономических условиях России в 21 веке выдвинула новые целевые ориентиры образовательного процесса: «поворот» к личности, создание условий для ее развития; приоритет самостоятельности, самопознания и саморазвития личности, свободы выбора и поисковой активности; сформированные компетентности воспитанников: компетентность решения проблем, информационная, коммуникативная – так как ценностью становятся не знания как таковые, а самореализация личности благодаря этим знаниям.

Исследования С.Е. Шишова, В.А. Болотова, А.Г. Каспржак, В.В. Башева, Г.С. Ковалевой, Л.М. Долговой и др. подтверждают необходимость и возможность формирования информационной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в аспекте компетентностно-ориентированного образования.

В Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области (2004), также, как и в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, четко обозначен новый результат образования – сформированные ключевые компетентности.

Реализация Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области заставляет педагогов постоянно находиться в поисках новых методов, форм и технологий, отвечающих запросу компетентностно-ориентированного образования.

Одной из общепризнанных педагогических технологий, отвечающих запросу компетентностно-ориентированного образования, является технология метод проектов.



В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Это подтверждается в работах таких отечественных ученых, как Е.С. Полат, В.М. Монахова, Н.Ю. Пахомовой, Л.С. Киселевой, Л.В. Загрековой, В.В. Николиной.

Мы в своем исследовании ставили цель – изучить возможность применения метода проектов в процессе формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности.

Мы предположили, что процесс формирования информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста должен быть специально организован. К числу условий, повышающих эффективность данного процесса, мы отнесли: внедрение метода проектов в процесс формирования информационной компетентности детей старшего дошкольного возраста; изменение роли педагога, который должен стать организатором проектной деятельности, руководителем проекта, консультантом; разработка методического обеспечения применения метода проектов: технологических карт и методических портфолио проектов; наличие информационного ресурса, обеспечивающего самостоятельность учащегося в ходе работы над проектом.

Это предположение получило свое полное подтверждение в ходе экспериментального исследования: достигнута положительная динамика формирования у детей 6-7 лет информационной компетентности за счет реализации трех информационно-практико-ориентированных проектов в работе с детьми старшего дошкольного возраста; разработки методического обеспечения, обеспечивающего эффективность организации проектной деятельности и обогащения информационно-развивающей среды в группе. Динамика формирования информационной компетентности при реализации метода проектов значительна: количество детей, условно отнесенных к

низкому уровню, снизилось на 32%, количество детей, условно отнесенных к высокому уровню, повысилось на 28%.

Проведенное нами экспериментальное исследование не исчерпывает всех возможностей осуществления процесса формирования информационной компетентности в старшего дошкольного возрасте и может быть углублено и дополнено.

## Список используемой литературы

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 г. N 2765-р) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420244216>
2. Анфисова, С.Е. Роль метода проектов в образовательном процессе ДООУ [Текст] / С.Е. Анфисова // В сб. Психолого-педагогические аспекты социального развития детей дошкольного возраста: Материалы Всероссийской научной конференции. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2003. – С. 66-70.
3. Гузеев, В.В. Метод проектов как частный случай интегративной технологии обучения [Текст] / В.В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39-47.
4. Демидов, В.В. Информационно-аналитическая работа в международных отношениях [Электронный ресурс] : учебное пособие / В.В. Демидов. – М. : Вузовский учеб. : ИНФРА-М, 2013. – 199 с. // Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/search#p=4&q=%D0%94%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2%20%D0%92.%D0%92>.
5. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Дж. Дьюи. – М. : «Лабиринт», 1999. – 192 с.
6. Дыбина, О.В. Компетентностный подход в практике дошкольного образования / О.В. Дыбина [и др.] // Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] : Учебно-методическое пособие. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 114 с. // Режим доступа: <http://uchebana5.ru/cont/2696451-p2.html>
7. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высшая школа, 2004. – С. 81-91.

8. Иванов, Д.Л. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие [Текст] / Д.Л. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов. – М. : АПКиППРО, 2005. – 101 с.
9. Ильин, Г.Л. Инновации в образовании [Электронный ресурс] : Учебное пособие / Г.Л. Ильин. – М. : Прометей, 2015. – 427 с. // Режим доступа: <http://www.bibliorossica.com>
10. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М.В. Кларин. – М., 1989. – 226 с.
11. Ковалева, Г. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы [Текст] / Г. Ковалева [и др.]. – М. : РАО, 1999. – 184с.
12. Коган, Е.Я. Технологии компетентностно-ориентированного образования [Текст] / Е.Я. Коган. – Самара, 2007. – 80 с.
13. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст] : Пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2006. – 368 с.
14. Краевский, В.В. Предметное и обще предметное в образовательных стандартах [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42-50.
15. Лернер, И.Я. Внимание: технологии обучения [Текст] / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 138-140.
16. Лошкарева, Д.А. Совокупность методов компетентностно-ориентированного совершенствования дополнительной профессиональной образовательной программы [Электронный ресурс] : Автореферат дисс. исследования: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. – Н. Новгород, 2012 – 24 с. // Режим доступа: [http://www.docme.ru/doc/214587/sovokupnost.\\_-metodov-kompetentnostno-orientirovannogo-sov...](http://www.docme.ru/doc/214587/sovokupnost._-metodov-kompetentnostno-orientirovannogo-sov...)

17. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования [Текст] / Н.В. Матяш // Педагогика. – 2000. – №4. – С. 38-43.
18. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов [Текст] : Книга для учителя / О.В. Акулова [и др.]; под общ. ред. В.В. Лаптева. – СПб., 2002. – 456 с.
19. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований [Текст] / В.М. Монахов // Школьные технологии, 2001. – № 5. – С. 75-89.
20. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
21. О Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области [Текст] // Диалог. – 2004. – № 8. – С. 3.
22. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы [Текст] // Под ред. С.Е. Шишова. – М., 2001. – 242 с.
23. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст] : Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2003. – 112 с.
24. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения [Текст] : Пособие для руководителей и практических работников ДООУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева [и др.]. – 3-е изд. испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2011. – 96 с.
25. Реализация компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Сайт Виртуальные МО отдела образования // Режим доступа: <https://vmo.kst-goo.kz/index.php?lang=ru>
26. Российские СМИ в контексте современных коммуникативных стратегий. Информационные технологии в организации производства [Электронный ресурс] : материалы студенческой конференции АПНП-2007 /

Отв. ред.: Н.Г. Витковская, С.В. Краснов // Режим доступа:  
<https://search.rsl.ru/ru/search#q=%D0%92%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%9D.%D0%93>

27. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

28. Совет Европы [Электронный ресурс] : Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996. // Режим доступа: <http://skachate.ru/informatika/80626/index.html>

29. Чечель, И.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула [Текст] / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.

30. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 2000. – С. 73-74.

## Приложение А

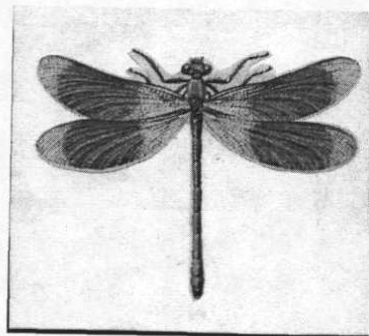
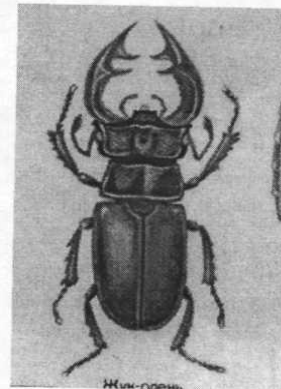
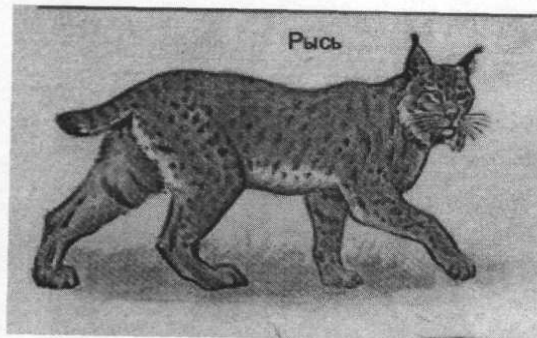
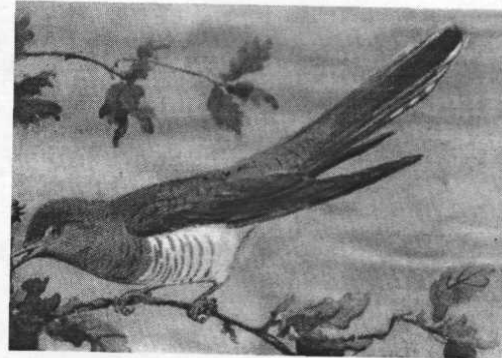
Список детей подготовительной к школе группы,  
участвующих в экспериментальной работе

| Имя Ф. ребенка | Возраст |
|----------------|---------|
| 1. Маша А.     | 6,11    |
| 2. Маша А.     | 6,3     |
| 3. Лера Б.     | 6,4     |
| 4. Альбина Б.  | 6,6     |
| 5. Кристина В. | 6,7     |
| 6. Стефан В.   | 6,3     |
| 7. Руслан Г.   | 6,8     |
| 8. Алина Г.    | 6,4     |
| 9. Саша Д.     | 6,8     |
| 10. Юлия Е.    | 6,5     |
| 11. Юлия И.    | 6,10    |
| 12. Денис К.   | 6,8     |
| 13. Лера К.    | 6,7     |
| 14. Арина К.   | 6,8     |
| 15. Ира К.     | 6,4     |
| 16. Артур К.   | 6,6     |
| 17. Рафаэль К. | 6,7     |
| 18. Полина Л.  | 6,4     |
| 19. Гриша О.   | 6,8     |
| 20. Дима С.    | 6,3     |
| 21. Максим С.  | 6,10    |
| 22. Кирилл Т.  | 6,9     |
| 23. Настя Ч.   | 6,7     |
| 24. Дима Ш.    | 6,6     |
| 25. Кирилл Ш.  | 6,5     |

## Приложение Б

### Материал к диагностическому заданию 2 «Юный зоолог»

*Материал для проведения методики № 2 «Юный зоолог»*

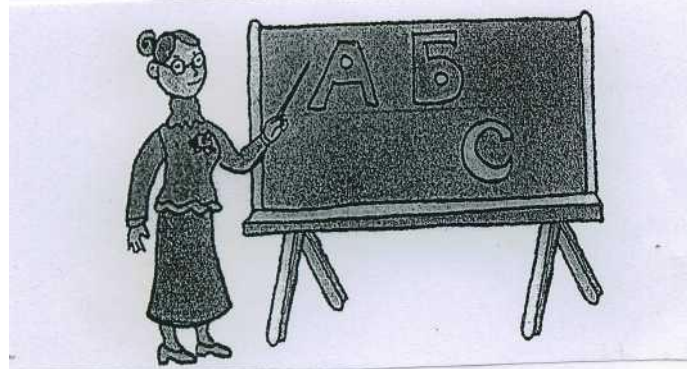
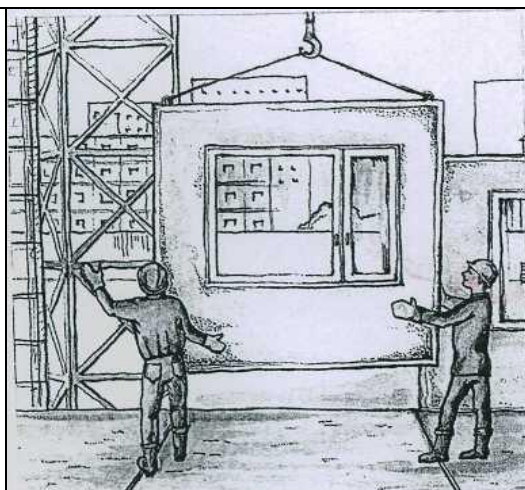
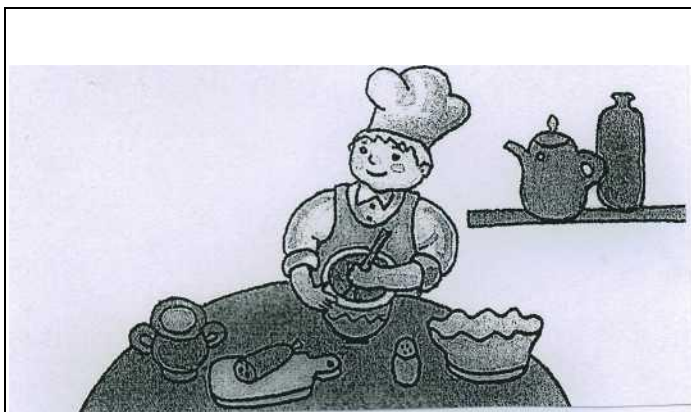


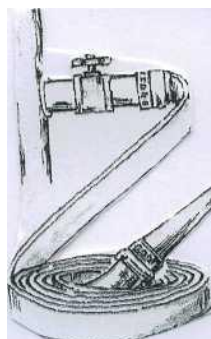
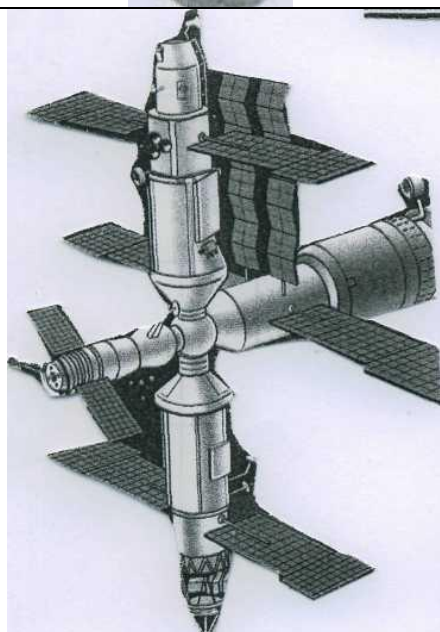
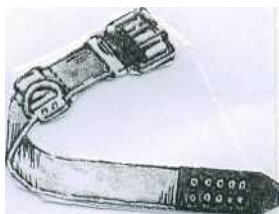
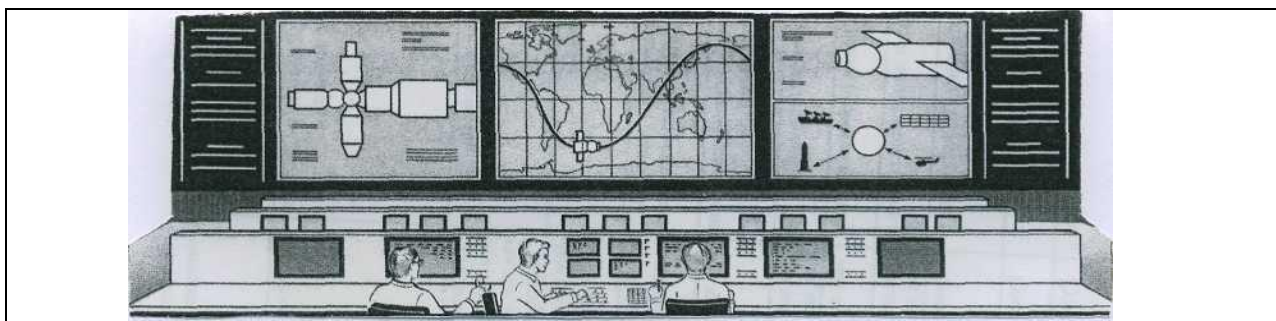


## Приложение В

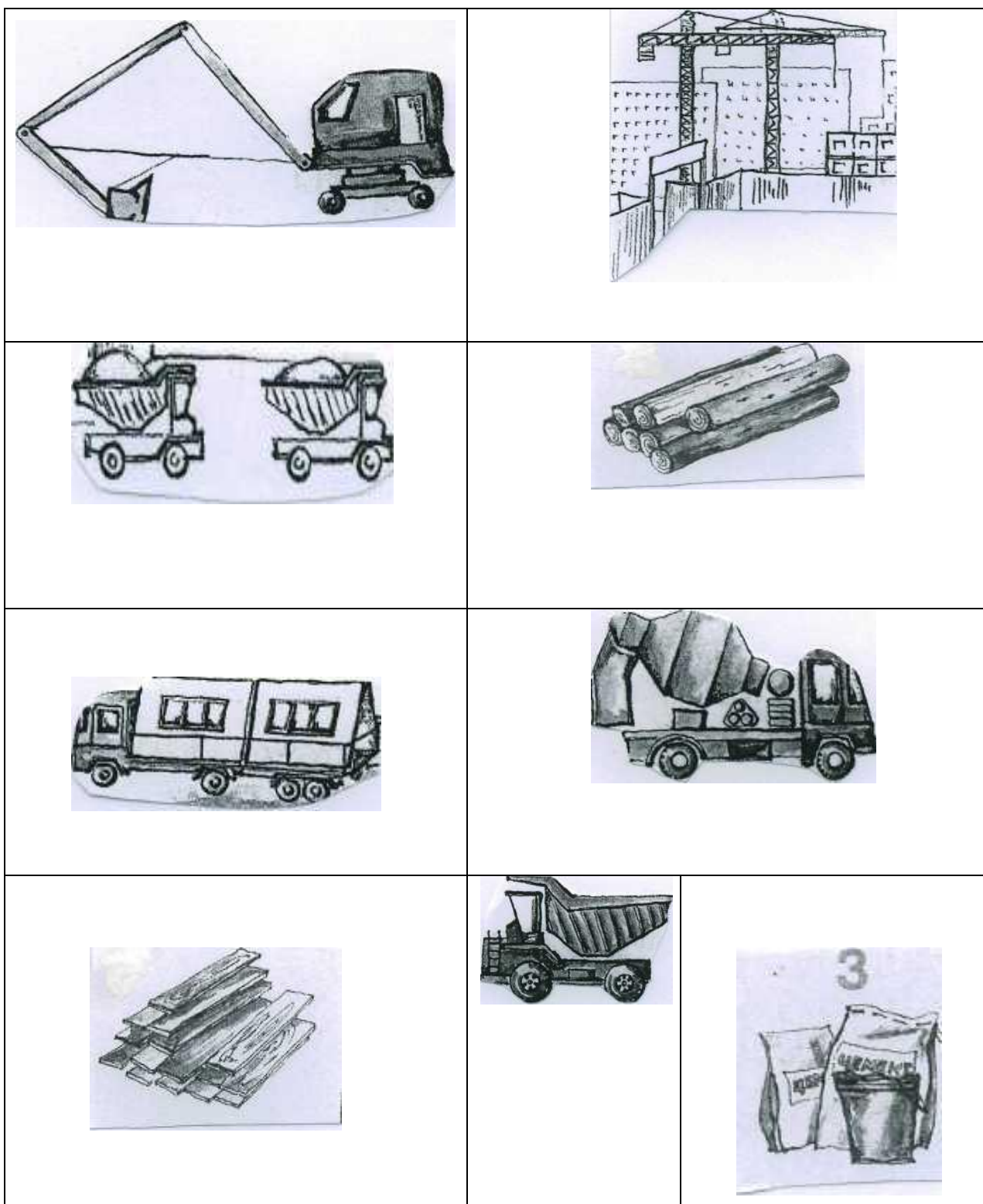
Материал к диагностическому заданию 3 «Что нужно для профессии»

Лист 1











## Приложение Г

Материал к диагностическому заданию 4 «Интервью»



СПАСАТЕЛЬ



ТРЕНЕР



ВОДОЛАЗ



КОНДИТЕР

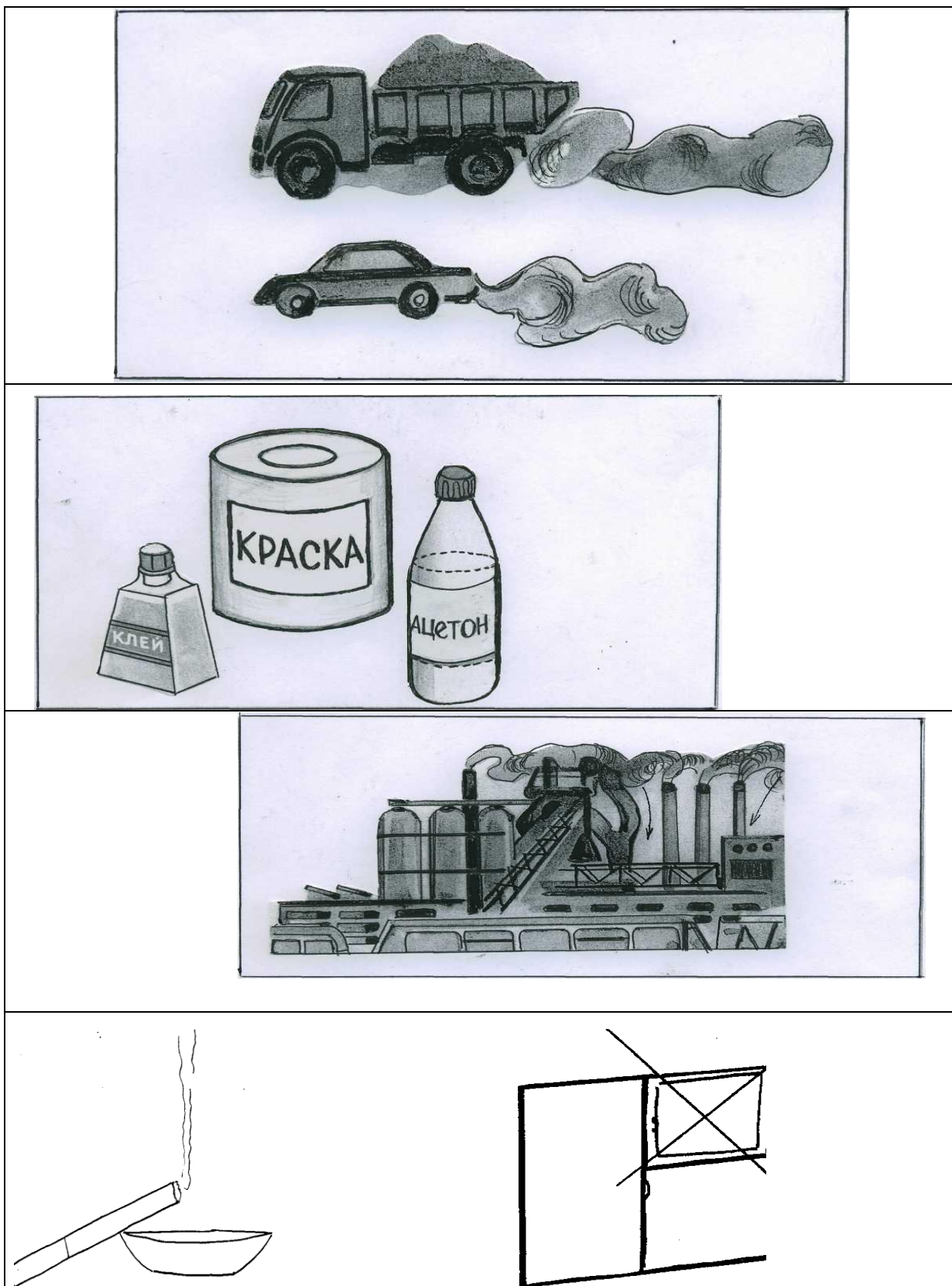


ЛЁТЧИК


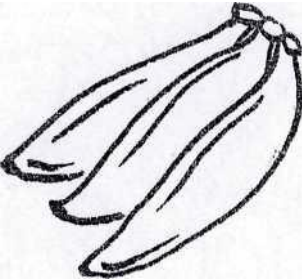
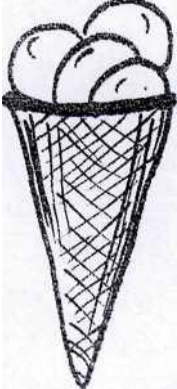

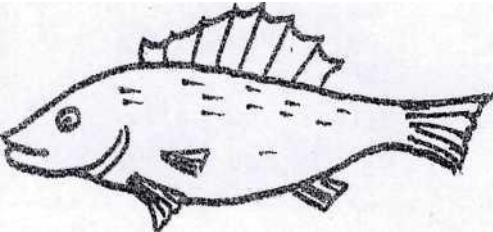
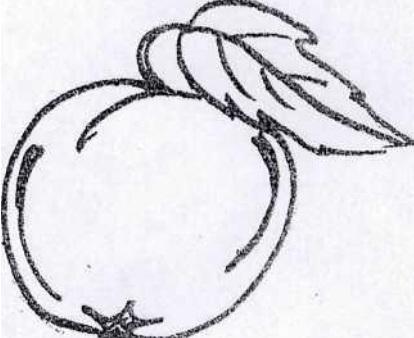
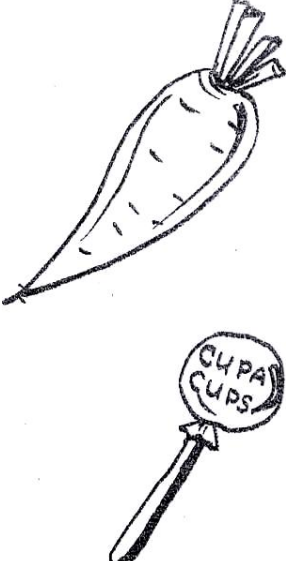
## Приложение Д

Материал к диагностическому заданию 5 «Наши привычки»

Первая серия «Что мы вдыхаем»

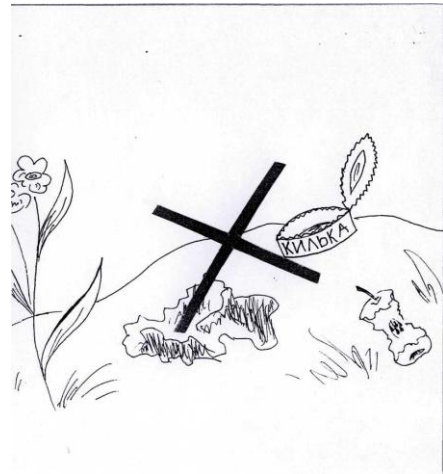
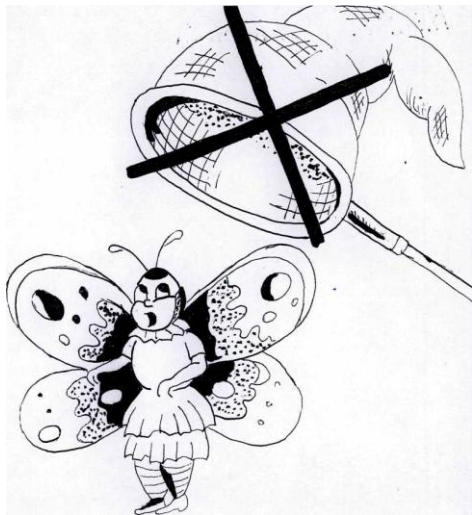


Вторая серия «Полезные продукты»

|   |  |
|---|--|
|    |    |
|   |   |
|  |  |
|   |  |



Третья серия «Назови знак»



## Приложение Е

Сводная таблица результатов диагностики уровня сформированности у детей 6-7 лет  
информационной компетентности (констатирующий эксперимент)

| Имя Ф. ребенка | Показатели информационной компетентности в баллах |                            |                            |                             |                                   | Итого | Уровень |
|----------------|---|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------|---------|
|                | Критерий интеллектуальных проявлений              |                            |                            | Критерий волевых проявлений | Критерий поведенческих проявлений |       |         |
|                | Диагностическая методика 2                        | Диагностическая методика 3 | Диагностическая методика 4 | Диагностическая методика 1  | Диагностическая методика 5        |       |         |
| 1. Маша А.     | 3   | 3                          | 3                          | 3                           | 3                                 | 15    | ВУ      |
| 2. Маша А.     | 1   | 1                          | 1                          | 1                           | 1                                 | 5     | НУ      |
| 3. Лера Б.     | 1   | 2                          | 1                          | 1                           | 1                                 | 6     | НУ      |
| 4. Альбина Б.  | 2   | 1                          | 2                          | 1                           | 1                                 | 7     | НУ      |
| 5. Кристина В. | 1   | 3                          | 2                          | 3                           | 2                                 | 11    | СУ      |
| 6. Стефан В.   | 1   | 1                          | 1                          | 1                           | 1                                 | 5     | НУ      |
| 7. Руслан Г.   | 2   | 2                          | 2                          | 3                           | 3                                 | 12    | СУ      |
| 8. Алина Г.    | 1   | 2                          | 1                          | 1                           | 1                                 | 6     | НУ      |
| 9. Саша Д.     | 2   | 2                          | 2                          | 2                           | 1                                 | 9     | СУ      |
| 10. Юлия Е.    | 1   | 1                          | 1                          | 1                           | 1                                 | 5     | НУ      |
| 11. Юлия И.    | 3   | 3                          | 3                          | 3                           | 3                                 | 15    | ВУ      |
| 12. Денис К.   | 1   | 2                          | 2                          | 2                           | 2                                 | 9     | СУ      |

|                |   |   |   |   |   |    |    |
|----------------|---|---|---|---|---|----|----|
| 13. Лера К.    | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 11 | СУ |
| 14. Арина К.   | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 | СУ |
| 15. Ира К.     | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7  | НУ |
| 16. Артур К.   | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5  | НУ |
| 17. Рафаэль К. | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 8  | СУ |
| 18. Полина Л.  | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7  | НУ |
| 19. Гриша О.   | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 10 | СУ |
| 20. Дима С.    | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5  | НУ |
| 21. Максим С.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | ВУ |
| 22. Кирилл Т.  | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 8  | СУ |
| 23. Настя Ч.   | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6  | СУ |
| 24. Дима Ш.    | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7  | НУ |
| 25. Кирилл Ш.  | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 7  | НУ |

Высокий уровень сформированности информационной компетентности – 13-15 баллов.

Средний уровень сформированности информационной компетентности – 8-12 баллов.

Низкий уровень сформированности информационной компетентности – 5-7 баллов.

## Приложение Ж

Материал к диагностическому заданию 2 «Юный зоолог» («Одежда»)



## Приложение И

Сводная таблица результатов диагностики уровня сформированности у детей 6-7 лет  
информационной компетентности (контрольный срез)

| Имя Ф. ребенка | Показатели информационной компетентности в баллах |                            |                            |                             |                                   | Итого | Уровень |
|----------------|---|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------|---------|
|                | Критерий интеллектуальных проявлений              |                            |                            | Критерий волевых проявлений | Критерий поведенческих проявлений |       |         |
|                | Диагностическая методика 2                        | Диагностическая методика 3 | Диагностическая методика 4 | Диагностическая методика 1  | Диагностическая методика 5        |       |         |
| 1. Маша А.     | 3   | 3                          | 3                          | 3                           | 3                                 | 15    | ВУ      |
| 2. Маша А.     | 2   | 2                          | 1                          | 2                           | 1                                 | 8     | СУ      |
| 3. Лера Б.     | 2   | 2                          | 1                          | 3                           | 1                                 | 9     | СУ      |
| 4. Альбина Б.  | 2   | 1                          | 2                          | 1                           | 1                                 | 7     | НУ      |
| 5. Кристина В. | 2   | 3                          | 3                          | 3                           | 2                                 | 13    | ВУ      |
| 6. Стефан В.   | 2   | 1                          | 1                          | 3                           | 1                                 | 8     | СУ      |
| 7. Руслан Г.   | 2   | 2                          | 3                          | 3                           | 3                                 | 13    | ВУ      |
| 8. Алина Г.    | 1   | 2                          | 1                          | 1                           | 1                                 | 6     | НУ      |
| 9. Саша Д.     | 2   | 2                          | 2                          | 3                           | 2                                 | 11    | ВУ      |
| 10. Юлия Е.    | 2   | 2                          | 1                          | 2                           | 1                                 | 8     | СУ      |
| 11. Юлия И.    | 3   | 3                          | 3                          | 3                           | 3                                 | 15    | ВУ      |

|                |   |   |   |   |   |    |    |
|----------------|---|---|---|---|---|----|----|
| 12. Денис К.   | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 13 | ВУ |
| 13. Лера К.    | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 14 | ВУ |
| 14. Арина К.   | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 | СУ |
| 15. Ира К.     | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 10 | СУ |
| 16. Артур К.   | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 8  | СУ |
| 17. Рафаэль К. | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 13 | ВУ |
| 18. Полина Л.  | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 12 | СУ |
| 19. Гриша О.   | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 14 | ВУ |
| 20. Дима С.    | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8  | СУ |
| 21. Максим С.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | ВУ |
| 22. Кирилл Т.  | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 8  | СУ |
| 23. Настя Ч.   | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 6  | СУ |
| 24. Дима Ш.    | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7  | НУ |
| 25. Кирилл Ш.  | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 7  | НУ |

Высокий уровень сформированности информационной компетентности – 13-15 баллов.

Средний уровень сформированности информационной компетентности – 8-12 баллов.

Низкий уровень сформированности информационной компетентности – 5-7 баллов.