



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Подготовка будущего учителя к осуществлению метода проектов в школе

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01. Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Педагогика высшей школы»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

83 % авторского текста
Работа рецензия к защите
«16» мая 2020
зав. кафедрой РЯиЛиМОРЯиЛ
Шиганова Г.А. ms-

Выполнила:

студентка группы ЗФ-308/160-2-1
Чалина Ксения Николаевна
Научный руководитель:
д.ф.н., профессор
Свиридова Анна Валерьевна
AS

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЕ.....	12
1.1 Генезис и современное состояние проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.....	12
1.2 Теоретико-методическая основа подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.....	35
1.3 Особенности педагогической модели подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.....	64
1.4 Педагогические условия подготовки будущего учителя к осуществлению метода проектов в школе.....	70
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЕ	72
2.1 Этапы опытно-поисковой работы по подготовке будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.....	72
2.2. Методика оценки реализации педагогических условий подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе	76
2.3 Результаты проведения опытно-поисковой работы по подготовке будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. Характер изменений социальной, культурной, информационно-технологической, экономической среды влечет за собой изменения и в образовании. Возникают новые требования к качеству подготовки педагогических работников, к личностным качествам специалистов, к содержанию образования и технологиям, применяемым в образовательном процессе.

Развитие общества третьего тысячелетия тесно связано с проектной культурой, затрагивающей многие сферы деятельности человека: искусство, производство, экономику, образование и прочие. Этим обстоятельством обусловлено возникновение образовательных стандартов, предусматривающих обязательное использование учителем проектного метода в своей профессиональной деятельности.

Введение стандартов нового поколения сделало метод проектов чрезвычайно популярным. Рассматриваемый как инновационная технология, несмотря на свой солидный «возраст», метод проектов рекомендуется к применению на уроках и во внеурочной деятельности, в качестве метапредметного компонента образовательного пространства.

ФГОС нового поколения, который определяет задачи для педагогических кадров, ориентирован на становление личности выпускника школы, готового к сотрудничеству, способного осуществлять учебно-исследовательскую, информационно-познавательную и проектную деятельность, способного достигать успешного взаимодействия, мотивированного на образование и самообразование в течение всей жизни. (ФГОС от 17.05. 2012 г. № 413 утвержден приказом Минобрнауки РФ).

Наряду с задачами для педагогических работников, определенными ФГОС, существует цель профессионального образования, выделяемая Законом об образовании (ФЗО № 273), как основная - подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда,

компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к непрерывному профессиональному росту. В связи с обозначенной целью профессионального образования и основным направлением развития образования в "Федеральной целевой программе на 2016-2020гг." наиболее важными показателями профессионализма современного педагога, которые призывают формировать среди студентов педагогических вузов, СПО, курсов повышения квалификации педагогических работников, выступают умения планировать, прогнозировать, моделировать и проектировать свою профессиональную деятельность.

Для успешного осуществления проектного обучения в школе требуется качественная подготовка учителя к планированию и организации проектирования, созданию дидактического и материально-технического обеспечения.

Таким образом, актуальность обусловлена тем, что на сегодняшний день наиболее остро встает проблема организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе. Выявлено, что методическая подготовка будущих педагогов позволяет им осознать, что проектная деятельность на уроках способствует выработке у учеников таких качеств личности, которые позволяют адаптироваться к социально-экономическим условиям, развивают творческое мышление, умение увидеть и решить проблему, самостоятельно конструировать свои знания.

Актуальность также обусловлена степенью достаточности изученности данной проблемы в научных исследованиях. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о наличии устойчивого научного и практического интереса к изучению организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе. Но, отмечая огромный вклад теоретиков и практиков в развитие педагогической научной мысли, мы констатируем, что в научно-

педагогических исследованиях не установлены в должной степени научные основы разработки педагогической модели подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе. А также наличием ряда противоречий в науке и необходимостью поиска путей организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Анализ современных исследований в области общего образования позволил выделить ряд противоречий между:

- сложившимися традиционными подходами с доминирующими репродуктивными, где к использованию которых склоняются педагоги, и недостаточным использованием активных, к которым можно отнести метод проектов;

- необходимостью реализации будущими учителями метода проектов в школе и недостаточностью теоретических знаний студентов о сущности, структуре и механизмах реализации метода проектов;

- между необходимостью совершенствования будущими учителями собственных возможностей для успешной реализации метода проектов и отсутствием у многих студентов подобного стремления;

- требованиями, предъявляемым обществом к современному учителю, способному к саморазвитию и самообразованию в инновационной профессиональной среде, и неразработанностью соответствующего научно-методического сопровождения, позволяющего эффективно использовать проектную деятельность в процессе профессиональной подготовки;

- активизацией роли проектной деятельности в основной школе как особого вида познавательной, исследовательской деятельности, актуальной в условиях модернизации общего среднего образования, и недостаточным уровнем подготовки будущих учителей к организации проектной деятельности учащихся;

- эффективностью метода проекта в образовательном процессе и ограниченном использованием этого метода в практике работы основной школы.

Выделенные противоречия определяют проблему исследования: какая педагогическая модель обеспечивает эффективность подготовки студентов педагогических специальностей к проектной деятельности в основной школе.

Несмотря на обозначенный во ФГОС курс на актуализацию и реализацию метода проектов в общем образовании проблема формирования готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению проектной деятельности требует изучения, поиска новых форм и методов работы, а также разработки методического обеспечения данного направления профессиональной подготовки будущих учителей.

Кроме того, одной из основных проблем образования многие практики и авторы научных исследований образовательного процесса, выделяют содержание образования. Быстрое устаревание научных знаний предполагает поиск источников новых знаний, как в процессе образования в целом так и в отдельных его звеньях - учебных занятиях. Одним из источников получения новых знаний способно быть проектирование.

Обозначенные проблемы, важность научно-теоретического обоснования проблемы нашего исследования и необходимость поиска эффективных путей ее практического решения обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Подготовка будущего учителя к осуществлению метода проектов в школе».

Цель исследования: педагогическая модель организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Гипотеза исследования: организация подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе будет более эффективной, если:

1. процесс будет построен в соответствии с педагогической моделью, спецификой которого является использование подходов (андрологический, компетентностный, праксиологический).

2. успешность реализации модели подготовки студентов педагогических вузов к осуществлению проектной деятельности в вузах, зависит от использования андрогогического подхода в синтезе с компетентностным, системным и личностно-ориентированным подходом.

3. праксиологический подход также выбран нами в качестве методико-технологической основы формирования проектной деятельности будущего учителя.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретико-методологические аспекты проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе с целью заявленного совершенствования проблемы.

2. Теоретически обосновать педагогическую модель успешной подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе;

3. Выявить в экспериментальном режиме педагогические условия по подготовке будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Объект исследования – проектная компетенция будущих учителей.

Предмет исследования – педагогическая модель успешной подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Методологическая и теоретическая основа исследования. Методологической и теоретической основой исследования являются: Конституция РФ, ФЗ «Об образовании», Рабочая программа учебной дисциплины МДК 02.01 «Организация движения» для специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)», ФГОС ВО.

Вопросы проектной компетенции рассматривали в своих работах Антюхов А.В., Иванова Л.В., Соловьева Ю.А. , Матяш Н.В. Решением проблем формирования проектных знаний и умений у студентов

педагогических вузов занимались С.Х. Абдулаев, Б.В. Сименач, Н.В. Петрова, Т.В. Горбунова, И.А. Жаринова. В настоящее время изучают педагогическое проектирование и развивают применение метода проектов в образовании Е.С. Полат, А.Л. Ховякова, Е.Н. Веракс, Л.Д. Морозова, В.С. Буркова, В.В. Гузеев. Исследовали активные методы обучения А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер, А.Л. Блохин.

Между тем, несмотря на довольно большое количество публикаций на эту тему, очень мало внимания уделено подготовке будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по исследуемой нами проблеме,
- терминологический анализ;
- изучение педагогического опыта;
- опрос,
- наблюдение,
- педагогический эксперимент,
- моделирование.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

В эксперименте приняло участие _____ человек, возраста _____ (___ курс).

Эксперимент проходил в два этапа: констатирующий и контрольный этапы.

Констатирующий этап проводился в период _____

Контрольный этап _____

Научная новизна исследования состоит в разработке педагогической модели успешной подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе. Кроме того, на основе исследованных теоретических

материалов были сделаны предположения, что обоснованная педагогическая модель подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе позволяет решить проблему организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что обоснованная педагогическая модель подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе позволяет решить проблему организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе. Полученные результаты могут служить теоретической базой исследования организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Практическая значимость определяется возможностью использовать разработанную модель при организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Логика исследования обусловила структуру диссертационного исследования.

Работа включает в себя введение, основную часть из трех глав, заключение, библиографический список и приложения.

На защиту выносятся следующие положения:

обоснованная педагогическая модель подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе позволяет решить проблему организации подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

успешность реализации модели подготовки студентов педагогических вузов к осуществлению проектной деятельности в вузах, зависит от использования андрогогического подхода в синтезе с компетентностным, системным и личностно-ориентированным подходом.

Результаты исследования изложены в научных статьях, опубликованных в сборниках:

- 1.

2.

Апробация и внедрение результатов исследования происходило на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЕ

1.1 Генезис и современное состояние проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Отношение учителей в истории применения метода проектов в образовании менялось от активного использования, как основной ведущей образовательной технологии (школы ручного труда в Америке конца 19 века, Руфус У. Стимпсон "домашний проектный план", Дж. Дьюи, Килпатрик, К. Вудворт начало 20 века, из отечественных деятелей, Л.Н. Толстой, позднее С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко) до полного отречения от метода в 1940 годах как в зарубежных, так и в отечественных школах. Сегодня же метод признан "одной из наиболее эффективных форм работы, формирующих личность учащегося. В технологии учебного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность. При обобщении, закреплении и повторении учебного материала, при отработке навыков и умений его практического применения этот метод принадлежит к числу наиболее эффективных".

Проектная деятельность и метод проектов в образовании не являются принципиально нововведением в мировой практике. Можно отметить, что этот метод обучения (другое название метод проблем), связанный с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработали в начале XX века в Америке Дж. Дьюи и У. Х. Килпатриком.

Дж. Дьюи и У. Х. Килпатрик предлагают строить обучение на активной основе, через соответствующую деятельность студента, в соответствии с его личным интересом к этим знаниям. Это определило

важность задачи, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для студента, для решения которой ему необходимо применить полученные знания. Педагог в этом контексте может подсказать новые источники информации или направить мысли студентов в нужное русло для самостоятельного поиска, стимулирования.

Существует также более детальное определение понятия деятельности как специфической формы активного отношения человека к окружающему миру, содержанием которого является соответствующее изменение и трансформация мира на основе развития и развития различных форм культуры. При этом активность всегда выступает системообразующей силой, формирующей человека, его образ жизни и мысли. Такое определение дал Е. Г. Юдин.

Вопрос практической направленности деятельности интересовал многих исследователей, среди которых можно выделить работы таких авторов, как Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н. и ряд других. Они рассматривали понятие деятельности как деятельность человека, направленную на познание и преобразование окружающего мира, а также состояние существования. Любой деятельностный процесс - это осуществление комплекса взаимосвязанных действий, таких как постановка целей, уточнение задач, разработка плана действий, собственно предметных действий, процедура сравнения промежуточных результатов с целью исследования и самой деятельности.

По данным исследования А. Обухова, учебно-исследовательская деятельность студентов определяется как творческий процесс взаимодействия преподавателя и студентов к поиску решения неизвестного, в ходе которого перевод культурных ценностей между ними осуществляется, результатом которой является развитие исследовательской позиции по отношению к миру, другому и по его мнению, исследовательскую деятельность следует рассматривать не только в рамках работы над заданной проблемой и написание научно-

исследовательской работы студентов, но в процессе совместных исследований студента и педагога, что положительно влияет на овладение учебной и научно-исследовательской деятельностью.

Помимо вышеописанного понятия деятельности выделяют также понятие учебной деятельности как совместной взаимосвязанной деятельности между педагогом и обучающимися, иначе это форма сотрудничества, в процессе реализации которой осуществляется образование, воспитание, а также развитие личности. Содержание учебной деятельности предполагает процесс познания окружающего мира через накопленный опыт, но и овладение различными интеллектуальными и практическими умениями. Согласно работам Д.Б. Эльконина - это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Начинается процесс деятельности с процесса систематизации знаний. В процессе самой учебной деятельности обучающиеся оперируют научной терминологией, тем самым усваивая её. При этом значение имеет то, что студенты становятся субъектом в процессе осуществления деятельности. Центральным звеном учебной деятельности при этом выступает организация учебной деятельности через решение учебных задач, создаваемых педагогом. Студенты при этом овладевают обобщёнными способами учебных действий, необходимых для решения однотипных задач.

Выделяют также понятие учебно-исследовательской деятельности, представляющей собой вид самостоятельной познавательной деятельности. Так, в работах В.В. Розанова само понятие исследование связано с понятием познание. Ученый выделяет две формы проявления человеком исследовательской деятельности: исследование как вторичное познание чего-либо неизвестного и исследование как первичное познание чего-либо неизвестного. По мнению учёного, эти две формы отличаются задачами и содержанием деятельности. Вторичное познание направлено на изменение исследуемого объекта, предмета или явления с целью улучшения его

качеств. Первичное познание предполагает открытие нового знания об объекте, раскрытие его существенных характеристик без его изменения.

Н.В. Матяш пишет, что в структуру проектной компетенции входят мотивационно-регуляторные, когнитивные, оперативно-практические и рефлексивные компоненты, определяющие успешность интеграции внутренних и внешних условий для решения задач профессионального роста и личностного развития. Особенность рассматриваемой структуры заключается в том, что каждый из ее компонентов раскрывается в содержании компетенций и указывает на конкретный объект, по отношению к которому формируются соответствующие операции (методы деятельности). В то же время значимость человека в той или иной компетенции накладывает ограничение на ее содержание. Исходя из концепции и структуры проектной деятельности, которая является основой для формирования желаемой компетенции, структура и содержание проектной компетенции соотносятся с требованиями к выпускнику высшего учебного заведения, закрепленными в образовательных стандартах. На различных этапах проектной деятельности проектная компетентность формируется и выражается уровнем развития предметных характеристик как показатель отношения студентов к результатам [1].

Е.С. Полат, профессор Института средств и методов обучения Российской академии образования, доктор педагогических наук выделяет метод проектов как один из наиболее эффективных и способствующих достижению цели современного образования. "Соотношение проблемы и практической реализации полученных результатов её решения или рассмотрения и делает метод проектов столь привлекательным для системы образования. В последние годы метод проектов вновь возродился в российской системе образования, но уже в новом качестве. Метод проектов, наряду с некоторыми другими методами, отражает основные принципы лично ориентированного подхода, гуманистической

педагогики, которые также заявлены в качестве приоритетных во всех нормативных документах. " []

Проект представляет собой комплекс усилий (включающий анализ цели и проблемы), которые должны управляться и планироваться для достижения желаемых изменений в организациях, окружении людей, знаниях, отношении к жизни, включает новую сложную задачу или проблему и должен быть завершен в заранее определенное время.

Основные особенности проекта:

скоординированное выполнение многочисленных взаимосвязанных действий; уникальность;

временный характер, ограниченное время с четко определенными началом и концом; специфика целей, задач и результатов;

постепенное уточнение в процессе разработки и реализации;

наличием неопределенности, которая является следствием уникальности проекта и не позволяет точно сформулировать параметры проекта; последовательное развитие;

координация работы группы (членов команды) наставник (тьютор, фасилитатор).

Использование интерактивных, ориентированных на спрос методов и технологий обучения является неременным атрибутом подготовки творческих, адаптивных и гибких в применении своих компетенций выпускников, личностные характеристики которых в полной мере отвечают требованиям быстро меняющейся мировой экономики. Несмотря на значительное количество инновационных технологий организации образовательного процесса, проектно-ориентированное обучение представляет особый интерес для решения проблемы подготовки специалистов, компетенции которых (профессиональные, социальные, личностные) соответствуют приоритетным направлениям и особенностям развития российской экономики, особый интерес представляет проектно-ориентированное обучение.

Необходимым компонентом в формировании профессиональных компетенций выступает проектно-ориентированное обучение.

Их интерес к определенным проблемам, предполагающим обладание определенным объемом знаний, и через проектную деятельность, предполагающую решение одной или нескольких проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, в логике проектного обучения предполагает постепенный переход от теории к практике, соединение академических знаний с практическими, с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

По мнению авторов методики проектного обучения, для того, чтобы студент воспринимал знания как действительно необходимые, ему необходимо поставить перед собой и решить значимую для него задачу. В этом смысле внешний результат можно увидеть, понять, применить на практике, а внутренний результат включает в себя приобретение опыта, совмещение знаний и навыков, компетенций и ценностей. В процессе проектного обучения, по сути, возникает ситуация, когда есть возможность обучаться на практике и активно проектировать знания.

Рассмотрим отличие между учебным проектом и проектом вообще. Так во время становления этого метода, акцент в учебном проектировании делался на достижение значимой цели, что предполагает воплощение замысла в жизнь. Это различие хорошо иллюстрирует определение, данное еще в советском словаре:

Метод проектов – это самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, личностной или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или интеллектуального продукта.

Проект –

- 1) реалистичный план, план на желаемое будущее;

2) комплект документов (расчеты, чертежи, макеты) для создания продукта, содержащий рациональное обоснование и конкретный метод реализации;

3) метод обучения, основанный на постановке социально значимых целей и их практическом достижении, как и проект направлен на решение конкретной проблемы, разработку определенного продукта, соответствующего заданным требованиям.

Следует отметить, что на сегодняшний день, говоря о проекте, имеют в виду не только этап предварительной разработки идеи, а также ее воплощение, как это изначально было заложено в учебных проектах. Так, В.Н. Бурков и Д.А. Новиков определяет проект как ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расходов средств и ресурсов и специфической организацией [8].

Проектная деятельность - совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченная целевым заданием, сроками и достигнутыми результатами (или продуктами).

Проект предоставляет возможность проявить творческий потенциал студентов, представить продукт своей деятельности. Студенческие проекты являются результатом самостоятельной работы по разработке программ учебных дисциплин, обязательным компонентом курсовых и выпускных квалификационных работ, волонтерской деятельности, включения студентов в общественные организации.

Проектная деятельность в образовании относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности. При этом данная деятельность строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Как технология проектирование имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования и позволяет более эффективно

осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции, обеспечивая в итоге более высокую конкурентоспособность специалиста.

Таким образом, говоря о методе проектов, мы фактически имеем дело с проектом в трех ипостасях: проектированием как видом деятельности, проектом как методом обучения и проектом — учебной работой.

Проект как метод обучения своей основной целью ставит формирование у студента значимых компетенций, достижение образовательных результатов, средством чего является вовлечение студентов в проектную деятельность и выполнение ими учебной работы - проекта. Метод проектов с точки зрения дидактики относится к личностно ориентированному обучению. Его также правомерно будет отнести к педагогике сотрудничества, учитывая особый характер взаимоотношения между учителем и учеником в ходе учебного проектирования.

Характерными чертами метода являются:

- 1) высокий уровень самостоятельности студентов;
- 2) проблемность проектного задания;
- 3) взаимодействие студента и преподавателя в режиме консультирования;
- 4) проектный и исследовательский характер деятельности студента.
- 5) двойственность результата: достижение образовательных целей и получение значимого продукта, причем эффективность достижения первого результата напрямую зависит от того, является ли второй результат самоценным для студента.

Если мы говорим о проектировании как о деятельности студента, то для нее характерны [14]:

- 1) наличие цели, инициированной конкретной проблемой;
- 2) упорядоченность;
- 3) наличие реального результата.

Особенности проектной деятельности определяют внутреннюю структуру проекта [8]:

1. Проблема, требующая решения.
2. Составляющие проекта:
 - 4) предмет исследования;
 - 5) цель исследования;
 - 6) гипотеза;
 - 7) задачи;
 - 8) методы решения проблемы.
- 3) Практически значимый материальный или культурный продукт

В обобщенном виде внутреннюю структуру проекта можно представить следующим образом (рисунок 1):



Рисунок 1 – Внутренняя структура проекта

Результатом проектной деятельности студента становится проект как учебная работа. Под учебной работой подразумеваются должным образом оформленные и представленные результаты соответствующего вида деятельности обучающегося. Те материалы, которые должен предоставить ученик по окончании проектной деятельности, определяют «внешнюю» структуру проекта (рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура проектной работы

Связь проектирования с учебной и исследовательской деятельностью зачастую приводит к смешению данных понятий, это вызывает разночтения в наименовании различных видов работ, выполняемых обучаемыми. На наш взгляд, основным фактором отграничения проектной деятельности является основной предполагаемый результат, определяемый с позиции студента. На схеме ниже рассмотрим взаимосвязь проектной, учебной и исследовательской деятельности (рис. 3).

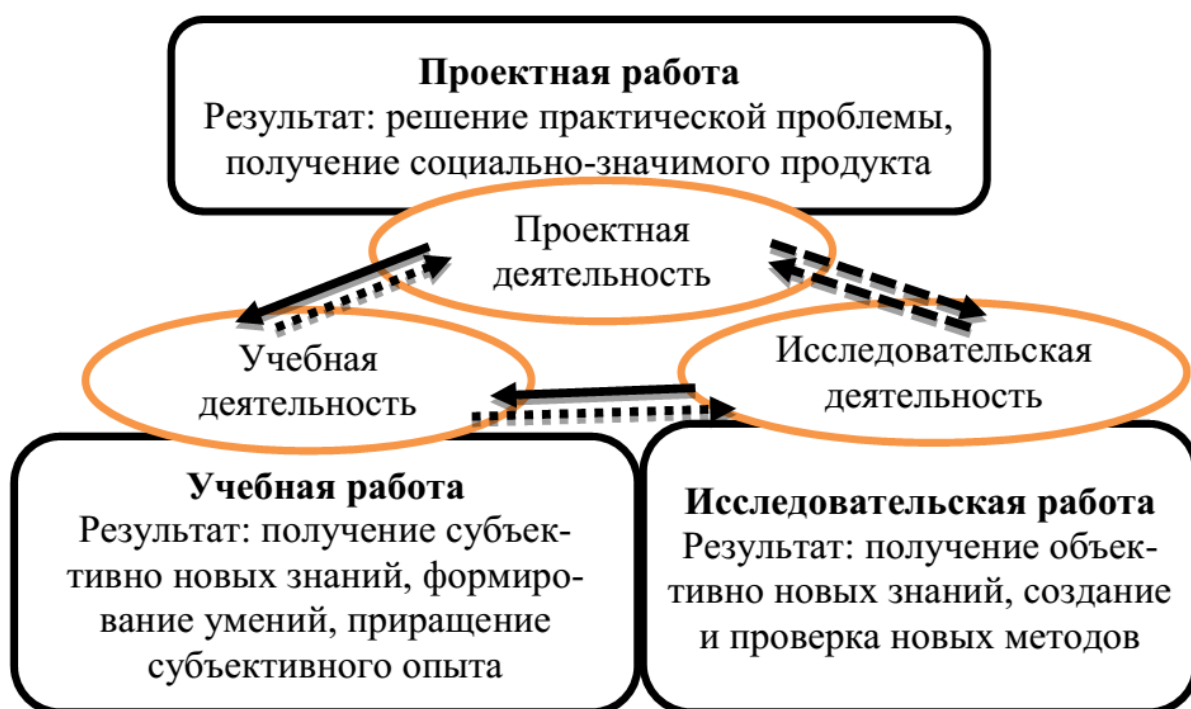


Рисунок 3 – Проектная работа

Исследователем установлено, что при выполнении проектных и исследовательских работ, имеет место учебная деятельность: обозначение границ знания, актуализация нужных знаний, поиск и усвоение необходимой для обозначения путей достижения результата информации.

При выполнении проектных работ применяется исследовательская деятельность, также, наличие исследовательского компонента в проектной деятельности обязательно, вместе с тем на ранних этапах знакомства с учебным проектированием деятельность сводится к сравнительному анализу источников и методов решения проблем и не предполагать получения принципиально нового знания. В ходе освоения проектирования исследовательский компонент в работах необходимо усиливать. Исследовательская работа, в свою очередь, может включать элементы проектной деятельности, но в данном случае принципиально значимым является получение нового знания, любые практические продукты носят побочный характер. В учебной работе могут присутствовать и элементы исследования, и элементы проектирования, однако сама работа не предполагает практического решения проблемы или получения объективно нового знания и носит, скорее, тренировочный характер. Яркий пример — рефераты, лабораторные и курсовые работы, и т.п. Всякая исследовательская или проектная работа обучаемого будет учебной, но не всякая учебная работа будет проектной или исследовательской. Данный анализ позволяет разграничить исследовательские проекты и исследовательские работы: при всей их внешней схожести для исследовательского проекта первичным является получение значимого продукта: изделия с новыми свойствами, справочника, словаря и т.п., тогда как в исследовательской работе такой продукт если и присутствует, то носит вспомогательный характер, а первичным является открытие нового знания

Ученики и студенты должны учиться работать в проектной команде и решать конкретные прикладные задачи, поочередно выполняя роль то

лидера, отвечающего за успех проекта, распределение заданий в группе, принятие окончательных согласованных решений, то роль исполнителя, умеющего слушать и слышать своих партнеров по команде, рассматривать альтернативные точки зрения, ответственно выполнять порученные ему задания. Каждому будущему специалисту необходимо владеть умениями работать с информацией в своей профессиональной деятельности: находить нужную информацию в рамках поставленной задачи, сопоставлять представленные в ней данные с ранее изученными, делать аргументированные выводы, обобщения, оценивать ее, применять полученные знания на практике, оформляя ее в документированном виде или в виде уже конкретного проекта, представлять предложения для разработке в форме научного отчета, уметь убедительно аргументировать результаты своей деятельности. Задача преподавателя стимулировать и всячески способствовать развитию данных компетенций.

Курсовые работы также могут и должны отражать результаты проектной деятельности по созданию проекта, представляющей самостоятельную – как теоретическую, так и практическую – деятельность студента. Было бы интересно предложить студентам в качестве курсовой работы групповой проект с обозначением вклада каждого в общий труд.

Очень важно в проектной деятельности предусмотреть рефлексии, т.е. аргументированной оценки собственной деятельности и деятельности своих однокурсников – партнеров. Это дает возможность вдуматься в причины успеха и неуспеха творческой группы и свои собственные, делая соответствующие выводы на будущее.

Создание проекта происходит в несколько этапов и тесно связано с жизненным циклом проекта, который, в сущности, является моделью его создания и использования, отражающей различные состояния, начиная с момента осознания необходимости появления данного проектного обеспечения и заканчивая моментом его полного выхода из употребления.

Существует несколько моделей жизненного цикла, каждая из которых определяет различную методологию создания проекта. Преподаватель должен быть знаком с этими моделями и должен стремиться реализовывать эти модели со своими учениками.

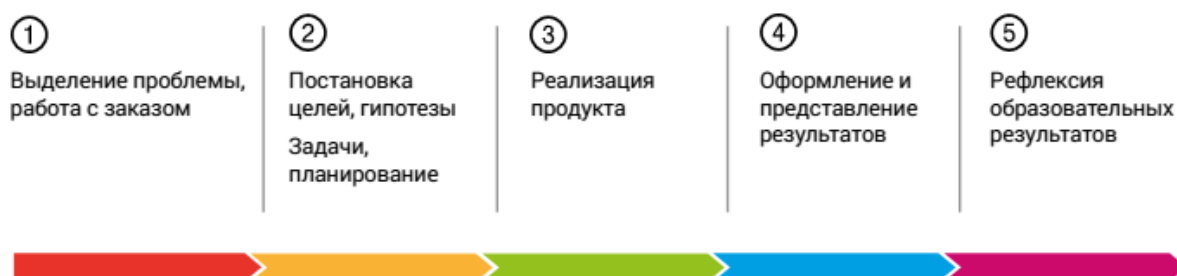


Рисунок 4 – Цикл жизни инновации:

Все модели ЖЦ включают в себя пять этапов и связей между ними с детальным описанием действий, моделей и результатов каждого этапа.

Приведем названия и краткое содержание каждого этапа в соответствии с ГОСТ 19.102-77

1. Техническое задание:

- постановка задачи;
- выбор критериев эффективности;
- проведение предварительных научно-исследовательских работ;
- разработка ТЗ.

2. Эскизный проект:

- структура входных и выходных данных;
- уточнение методов решения;
- общий алгоритм;
- разработка документации эскизного проекта.

3. Технический проект:

- уточнение структуры входных и выходных данных;
- разработка алгоритмов;
- формы данных;
- семантика и синтаксис языка;
- структура проекта;

- конфигурация технических средств;
- план работы

4. Рабочий проект

- проектирование и отладка;
- разработка документов;
- подготовка и проведение испытаний;
- корректировка проекта и документов по нему;

5 Внедрение

- передача проекта и документов для сопровождения;
- оформление акта;
- передача.

Анализируя ФГОС различных направлений подготовки выпускников, проектная компетенция или ее элементы в различной степени акцентуации прослеживаются в любой профессии, т.е. она является инвариантной. Значимость проектной компетенции объясняется с позиций увеличения общественных потребностей и ограниченности ресурсов их удовлетворения. Общественные потребности создают объективные основания для проблемной ситуации, которые осмысливаются и разрешаются в процессе проектирования. Поэтому, проектирование тесно связано с механизмом возникновения и разрешения проблемной ситуации, которая присутствует во всех областях профессиональной деятельности. На основании проектной деятельности выстраивается проектная компетенция, которая в то же время может применяться как метод, и как результат обучения, в связи с этим и обнаруживается ведущая взаимосвязь проектной компетенции и проектной деятельности.

Следует заметить, что формирование всевозможного рода компетенций играет ключевую роль при подготовке специалистов. Приведены следующие компоненты учебно-исследовательской деятельности:

- 1) субъекты исследовательской деятельности,
- 2) мотивы исследовательской деятельности,
- 3) цели исследовательской деятельности,
- 4) объекты исследовательской деятельности,
- 5) средства исследовательской деятельности,
- 6) осуществление исследовательской деятельности,
- 7) результаты исследовательской деятельности.

Выделенные компоненты отражают содержание учебно-исследовательской деятельности по отношению к другим видам деятельности.

В рамках образовательного процесса в соответствии со Стандартом предусмотрено, что:

– инициатором проекта может выступать преподаватель, сотрудник университета, обучающийся или работодатель, который определяет потребность в проекте и предлагает осуществимую концепцию его реализации;

– руководитель образовательной программы отвечает за организацию проектной деятельности, выбор тематики проектов обучающимися, осуществляет консультирование в течение всего периода реализации проектов;

– руководитель проекта (преподаватель структурного подразделения, участвующий в реализации программ бакалавриата и/или магистратуры по направлениям подготовки) осуществляет координацию деятельности конкретной проектной команды на протяжении всего жизненного цикла выполнения проекта (от выбора темы до защиты проекта), принимает наряду с руководителем направления участие в организации процедуры защиты проекта, а также оценивании результатов проектной деятельности.

При реализации сетевых образовательных программ возможно вовлечение в выполнение проектов участников из разных структурных подразделений и высших учебных заведений.

Можно выделить следующие организационные роли в студенческом проекте, которые может занимать один человек. Фактически, мастер проекта в разные моменты времени занимает одну из следующих позиций:



Рисунок 5 – Участники проекта

Карту компетенций участников проекта можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1– Карта компетенций участников проекта

Позиция в проекте	Технологические компетенции	Проектные компетенции	Педагогические компетенции
Куратор	Базовая научно-техническая подготовка (профессиональное обучение и опыт), позволяющая удерживать инновационный / научно-технический проект целиком.	Организационное проектирование	Сопровождение, организация и поддержка проектной команды без вмешательства в работу
		Определение проблемы	
		Работа с требованиями	
	Опыт реализации проектов.	Постановка задач и их решение	
	Понимание устройства профессионального сообщества или даже включенность в него	Организация работы команды	
		Коммуникация внутри проекта	
	Основы инженерной/ научной деятельности и культуры: моделирование, постановка эксперимента, конструирование	Взаимодействие с внешними участниками, коммуникация вне проекта	
Владение или хотя бы представление о типовом профессиональном оборудовании и специализированном ПО (быстрое прототипирование, электроника, 3Д моделирование, математическое моделирование и расчеты ит.д.)	Управление жизненным циклом продукта/технологии		
	Понимание инновационной экосистемы в России и мире - прогнозирование будущего развития проекта		
	Основы предпринимательства		
Тьютор	Общая осведомленность о предмете деятельности, понимание профессиональной сферы	Взаимодействие в команде, коммуникация между участниками проекта – как студентами, так и преподавателями	Работа с зоной развития
			Помощь в управлении собственным временем, самоорганизации и т.д.
		Помощь в самоопределении в отношении к проекту и к собственному будущему	Помощь в профессиональной навигации

Продолжение таблицы 1

Преподаватель	Владение передаваемыми знаниями и умениями	Не требуются	Принципы развивающего обучения, постановка и решение
Лаборант	Владение оборудованием и специализированным ПО	Не требуются	Базовые педагогические навыки
Эксперт	Глубокое понимание темы, уникальный опыт, включенность в профессиональное сообщество	Реальный опыт реализации сложных проектов, которым он может поделиться	Способность и приоритет работы в созидательной стратегии

При подготовке будущих специалистов следует ориентироваться на типы компетенций и на стандарты профессиональной деятельности, которые обеспечивают качественное выполнение должностных обязанностей. Ориентация на эти стандарты в процессе профессиональной подготовки поможет студенту осознать, какие действия, операции и поведение необходимы ему в сфере будущей профессиональной деятельности, а также поможет обладать профессиональными умениями и навыками в сфере анализа имеющегося законодательства, нормативно-правовых актов, которые в той или иной степени имеют отношение к конкретному социальному проекту. Процесс формирования проектной компетентности носит сложный, многоступенчатый характер. Становление студента в качестве субъекта профессиональной деятельности происходит в процессе интериоризации внешних регуляторов (профессиональные нормы и принципов) во внутриличностный план, в результате чего формируется система профессиональных ценностных ориентаций и субъектная позиция будущего специалиста как система его взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития.

Для студентов высших учебных заведений проектная деятельность может стать эффективным средством профессионально-личностного развития, усовершенствования окружающей действительности и себя.

Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

Актуальность овладения основами проектирования обусловлена:

- технология с широким спектром применения для всех без исключения социальных профессий;

- владение логикой и технологией проектирования для более эффективного выполнения аналитических, организационных, управленческих, консультационных и методологических функций в социокультурной сфере;

- проектные технологии, которые обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда, умение разработать социально значимый проект и подать заявку на его финансирование - это реальная возможность создать себе рабочее место как в рамках существующих учреждений и организаций, так и вне их.

Проектирование - обязательная часть профессионального обучения. В качестве его продуктов хорошо известны учебные и технические проекты. Опыт вузовского обучения проектной деятельности используется в разные направлениях. С одной стороны, традиционно дипломное проектирование является обучающей и одновременно контролирующей формой организации подготовки специалиста. Создание курсового или дипломного проекта выступает в качестве результирующего акта, свидетельствующего о способности студента к самостоятельному созданию и публичному предъявлению профессионального продукта. С другой - проектирование все шире начинает применяться как особый вид педагогической деятельности, в том числе для решения задач гуманитаризации образования. Проектирование в подготовке будущих специалистов социальной работы рассматривается: во-первых, как индивидуальная деятельность студентов по разработке и реализации

проектов; во-вторых, как педагогическая технология, в основе которой лежит метод проектов. Существует масса интерпретаций метода проектов (воплощение идеи в жизнь, освоение социального мира, разрешение проблемных вопросов, обучение грамотно и квалифицированно выполнять определенную работу), но все выделяют главную задачу - выбор содержания деятельности, определяемый интересами создателя проекта и продиктованный самой окружающей жизнью.

Проект обеспечивает возможность проявления творчества студентов, презентацию продукта его деятельности. Студенческие проекты - это результат самостоятельной работы по освоению программ учебных дисциплин, это обязательный компонент курсовых работ и выпускных квалификационных работ, волонтерской деятельности, включения студенческой молодежи в общественные организации. Таким образом, занимаясь проектированием субъект данной деятельности не только развивается в личностно-профессиональном плане, но и обогащает поле профессиональной деятельности, выдвигая новые формы и средства решения той или иной проблемы, но, и одновременно, порождая новый круг проблем, которые в динамике станут необходимым решить, и тем самым, можно наблюдать диалектическую форму развития проектной деятельности.

Метод проектов представляет собой самостоятельную деятельность студентов, осуществляемую под руководством преподавателя, направленную на решение творческой, исследовательской, личностно или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или интеллектуального продукта. С целью организации проектной деятельности обучающихся в процессе профессионального обучения обучающихся в учебном процессе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета применяются различные способы организации проектов.

Образовательные результаты, которые достигают студенты, участвуя в проектной деятельности, можно разделить на две основные группы:

приобретение, закрепление или развитие практически значимых знаний и умений (компетенций), необходимых в выбранной профессиональной деятельности;

личностные компетенции, опыт самоорганизации.

На основе выделенной классификации можно произвести классификацию учебно-исследовательских умений (таблица 2).

Таблица 2 – Классификация учебно-исследовательских умений

Учебно-исследовательские умения	Содержание учебно-исследовательских умений
Организационные	- Планировать предстоящую деятельность - Определять рациональные способы достижения результата
Поисковые	- Выявлять и формулировать проблему - Формулировать цель и задачи исследования - Формулировать предположение (гипотезу) - Соблюдать последовательность основных этапов исследования - Собирать необходимую информацию - Проводить наблюдение, опыт - Изучать предметы на основе сравнения - Проводить опрос, анкетирование - Оформлять полученные данные в виде таблиц, схем, графиков, рисунков
Информационные	- Пользоваться различными источниками информации (справочные источники и информационное пространство сети Интернет) - Анализировать информацию в соответствии с поставленной задачей - Грамотно излагать свои мысли, аргументировать и обосновывать свою точку зрения
Коммуникативные	- Взаимодействовать с другими людьми (в паре, в группе) - Внимательно слушать и понимать выступающего - Задавать вопросы по теме
Презентационные	- Оформлять результаты своего исследования - Владеть требованиями, предъявляемыми к выступлению
Оценочные	- Оценивать правильность своих действий в соответствии с целью - Выявлять достоинства и недостатки своей работы

Организация учебно-познавательного процесса благоприятно способствует овладению учебно-исследовательскими умениями. Главным показателем сформированности исследовательской позиции является самостоятельность и активность в процессе познания. Следовательно,

образовательный процесс целесообразно выстраивать с позиции самопознания, стимулирования. Это достигается наилучшим образом тогда, когда для обучающихся создаются условия для самостоятельной постановки задач исследования, выбора объекта, попыток анализа, выдвижения гипотез развития исследуемого явления. При этом каждый действует в соответствии со своими интересами и предпочтениями, занимает творческую, авторскую позицию при выполнении исследования. Из этого следует, что в ходе осуществления этапов учебно-исследовательской деятельности необходимо предоставлять обучающимся определённую свободу в работе, иначе исследование может постепенно превратиться в обычную последовательность стандартных учебных этапов.

Основные аксиомы проектного обучения показаны на рис. 6.

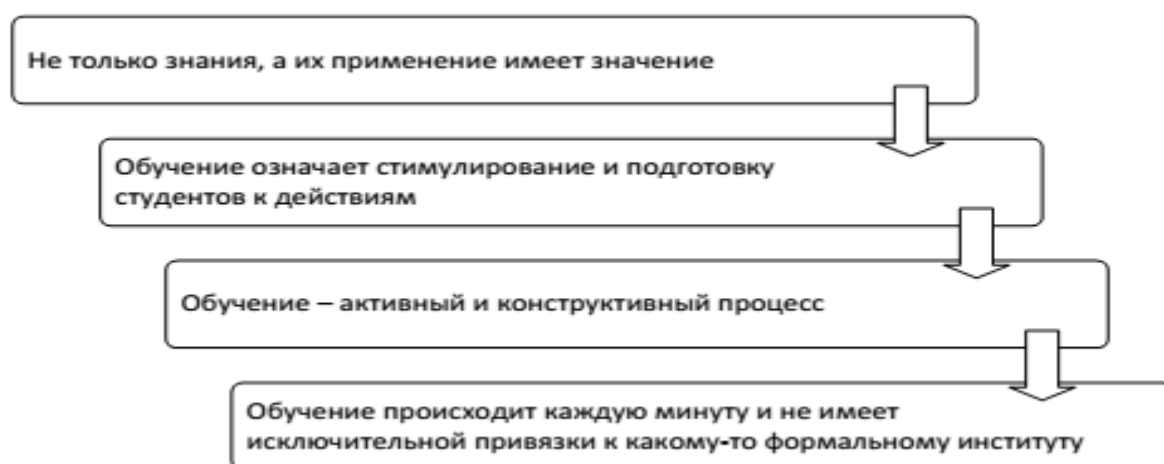


Рисунок 6 – Проектное обучение

В соответствии с вышеизложенным сформулированы требования к проектной подготовке:

1. Наличие существенной исследовательской задачи или задачи, требующей комплексных знаний, поиск ее решения, ведущий к созданию конкретного продукта.
2. Самостоятельная (индивидуальная и групповая) деятельность студентов.
3. Структурирование содержания проекта (с пошаговыми результатами).

4. Работа над проектом должна осуществляться в рамках жизненного цикла любого проекта (планирование проекта, исследование, разработка, презентация результата).

5. Практическая, теоретическая, когнитивная значимость ожидаемых результатов, оригинальность и новизна результатов (продукта) и пути решения задачи.

6. Как правило, работа должна иметь возможность продолжаться и коммерциализировать результаты (совершенствование проектного продукта, решение сопутствующих проблем).

В ходе изучения генезиса и современного состояния проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе, мы смогли сделать следующие выводы:

Сегодня метод проектов относят к одним из ведущих инновационным методам в образовании, несмотря на то, что история практического использования проекта, как образовательного метода насчитывает более трехсот лет.

Можно отметить, что этот метод обучения (другое название метод проблем), связанный с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработали в начале XX века в Америке Дж. Дьюи и У. Х. Килпатриком

По данным исследования А. Обухова, учебно-исследовательская деятельность студентов определяется как творческий процесс взаимодействия преподавателя и студентов к поиску решения неизвестного, в ходе которого перевод культурных ценностей между ними осуществляется, результатом которой является развитие исследовательской позиции по отношению к миру, другому и по его мнению, исследовательскую деятельность следует рассматривать не только в рамках работы над заданной проблемой и написание научно-исследовательской работы студентов, но в процессе совместных

исследований студента и педагога, что положительно влияет на овладение учебной и научно-исследовательской деятельностью.

Говоря о методе проектов, мы фактически имеем дело с проектом в трех ипостасях: проектированием как видом деятельности, проектом как методом обучения и проектом — учебной работой.

Проект представляет собой комплекс усилий (включающий анализ цели и проблемы), которые должны управляться и планироваться для достижения желаемых изменений в организациях, окружении людей, знаниях, отношении к жизни, включает новую сложную задачу или проблему и должен быть завершен в заранее определенное время.

Проект как метод обучения своей основной целью ставит формирование у студента значимых компетенций, достижение образовательных результатов, средством чего является вовлечение студентов в проектную деятельность и выполнение ими учебной работы - проекта

Таким образом, проектная деятельность в педагогических вузах - это вид учебной деятельности студентов, при котором студенты вовлекаются в процесс работы над проектом, постигают реальные процессы, используют имеющиеся методики и методы проектирования (исследования), характеризуют конкретные объекты, описывают виды деятельности, выявляют особенности и характеристики анализируемых объектов, оценивают социально-экономические ограничения и ресурсные возможности.

Проект конструируемой образовательной среды строится с учетом постоянного акцента на актуальности и своевременности разработанного подхода.

1.2 Теоретико-методическая основа подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Теоретико-методическая основа определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых – упорядочение терминологического поля науки, определение особенностей и свойств подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе, выявление основных закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом.

Различные подходы к проектированию учебного процесса представлены в работах С.Я. Батышева, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, С.М. Марковой, В. Оконя и др.

Опишем основные научные подходы:

- андрогогический подход;
- коммуникативный подход;
- праксеологический подход.

Отличие профессионального модуля от учебного состоит в том, что его содержание профессионально ориентировано и при реализации осуществляется на основе андрологических и коммуникативных парадигмальных взглядов, обусловленных составом обучающихся и обучающихся в рамках программ обучения будущих педагогов.

Рассмотрим основные подходы.

Наш XXI век объявлен ЮНЕСКО «веком образования», и пришло осознание того, что благосостояние людей и наций будет определяться наукой и образованием. Во всем мире меняются приоритеты образования, определяются общемировые и европейские тенденции его развития и признается ведущее значение гуманитарного образования [1].

Мировая цивилизация переживает настоящий «образовательный бум», вызванный рождением «информационного общества», революцией в технике, технологиях, экономике, изменившимся пониманием прав, свобод и ответственности личности. Человек становится подлинным субъектом посредством активной коммуникативной деятельности с другими «Я»,

культурами, самим собой, обретает собственный образ, определяет жизненную стратегию [2].

Глобализация как общепланетарное явление, затрагивающее все сферы бытия, актуализировала вопрос о глобальном образовании в поликультурном образовательном пространстве, ведущим механизмом функционирования которого является педагогическая коммуникация. Сегодня образование функционирует как поликультурно-образовательное пространство - особая сфера вхождения индивидуального сознания в мировое общественное сознание, диалога культур, менталитетов на основе гармонии, интеграции, человеческого единения, и формирования готовности к личностно-профессиональному совершенствованию [3].

Для современного общества совершенствование образования является одним из ведущих условий его прогрессивного развития.

Приоритетным направлением модернизации российского образования является повышение качества общего и профессионального образования, и, в первую очередь, педагогического образования, определяющего эффективность и учебно-воспитательный потенциал всей образовательной системы страны. Необходимость повышения качества общего и профессионального образования обусловлена рядом факторов, в числе которых: вхождение в единое образовательное пространство; глобализация как общепланетарное явление; постиндустриальное информационное общество; компетентностный подход как базовая стратегия развития общего и профессионального образования и др.

Андрагогическое образование можно определить от термина «андрагогика», означающего раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога [7], введенным в 1833 году А. Каппом [8, с. 5]. Под обучением, понимается с одной стороны - целенаправленный процесс, направленный на получение знаний,

навыков, компетенций обучающимися, а с другой - вид учебной деятельности, реализуемый с целью освоения обучающимися определенной совокупностью знаний и умений в соответствии с качественными и количественными требованиями, доведенными до определенного уровня, согласно целей обучения.

Следовательно, под андрагогическим образованием следует понимать процесс и результат обучения взрослых людей, направленный на получение ими знаний, навыков, компетенций в соответствии с качественными и количественными требованиями, доведенными до определенного уровня, согласно целей обучения.

По мнению С.И. Змеева, современный уровень социально-экономического развития человечества характеризуется все более ускоряющимися темпами научно-технологической революции и изменения ноосферы. Это требует от человека «...не сравнительно простой и относительно однородной подготовки к производственной и социальной жизни, а все более разнообразной и многообразной, многоуровневой и разнонаправленной подготовки, позволяющий индивидам с минимальными издержками адаптироваться ко все более быстрым и резким изменениям в экономической, общественной, политической, культурной жизни» [9].

В зарубежной литературе можно встретить предложенное французским социологом П. Берто такой термин как «период полураспада компетентности». Сущность термина заключается в том, что выявлено устаревание знаний, приобретенных человеком за время обучения, примерно на половину по истечению десяти лет. Однако, исследование проводилось в 50-х годах, когда мир еще не знал возможностей сети Internet. Изменение скорости распространения знаний и передачи информации привело к более быстрому устареванию знаний - так 3-5 лет, а в некоторых сферах деятельности и профессиях скорость устаревания

знаний, а следовательно, их пополнения и обновления характеризуется еще более высокими темпами.

В исследованиях Г.А. Ключарева, Д.В. Диденко, Ю.В. Латова, Н.В. Латовой отмечено, что «... необходимость постоянного пополнения и обновления человеческого капитала привела к возникновению понятий «непрерывное образование» (continuing education) и «образование в течение всей жизни» (lifelong learning)» [10].

Актуализация вопроса образования среди взрослых представляет собой достаточно новое понятие, особенно для стран бывшего СНГ, т.к. образовательный аспект представляет собой часть всей профессиональной деятельности современного члена общества.

Известно мнение американского ученого А. Маслоу, описавшего «пирамиду потребностей» человека в соответствии с которой, по мере удовлетворения человеком основных физиологических потребностей в части еды, крова, безопасности и заботы, возникает необходимость реализации более сложных потребностей (например, в части уважения, получения признания и т.п.). На вершине, предложенной А. Маслоу пирамиды находится потребность в самоактуализации, которая как раз и связана с обеспечением возможности достижения поставленных им целей, заниматься любимым делом, проявляя свою сущность, как в личностном плане, так и в общечеловеческом.

Следует отметить, что не является достаточным лишь указать в законодательстве об образовании нормы относительно реализации образования для взрослых. Необходимо сформировать механизмы ее практической реализации. Действительно, основываясь на теории институтов по Д. Норту, формирование института (в том числе и института образования для взрослых) связана, прежде всего, с формированием норм и правил, механизмов их реализации, гарантов и ответственности за их исполнение. И лишь при наличии этих взаимосвязанных условий институт можно считать сформированным и жизнеспособным. Никакие

декларативные меры не способны реализовать на практике то, что не понятно, не имеет практического механизма получения результата. Человек характеризуется «ограниченной рациональностью» по Г. Саймону, т.е. его действия в определенной мере рациональны и одновременно не рациональны, т.к. вступают в действие (проявляются) человеческие слабости, привычки и т.п.

Если человек не привык учиться, не привык самообразовываться, то, следовательно, необходимо создать условия, которые способствовали бы выработке такой потребности. Так, например, на ряде предприятий требуют подтверждения о прохождении повышения квалификации, прохождения переподготовки при проведении аттестации кадров или конкурса на избрание на должность. Еще одним моментом может быть введение определенных норм в законодательном порядке - например, в части подтверждения своих компетенций в установленных государством центрах для осуществления своей профессиональной деятельности.

Таким образом, потребность в непрерывном андрогогическом образовании может носить двойственный характер:

- внутренний - в основе, которого лежат собственные желания, взгляды и потребность в самоактуализации;
- внешний - в основе, которого лежит требование, не исполнение которого приведет не желательным для человека последствиям (например, понижение в должности, увольнение с работы по несоответствию и т.п.).

Как показали исследования специализированным учреждением Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры - ЮНЕСКО (англ. UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) выделяется и признается три формы образования: формальное, неформальное и информальное, следовательно для андрогогического образования можно выделить такие же три формы (рисунок 7).



Рисунок 7 – Формы образования и механизмы реализации

Как следует из рисунка 7 формальное андрагогическое образование приобретает обучающимися в вузах, техникумах и др.

специализированных образовательных учреждениях и подтверждением о его получении является диплом или свидетельство государственного образца, выдаваемое учреждением после успешного его окончания. Неформальное образование осуществляется в неспециализированных образовательных учреждениях.

Подтверждением о получении образования в неспециализированных учебных заведениях являются сертификаты и справки, подтверждающие их посещение. Информальное андрагогическое обучение не носит организованный и/или целенаправленный характер, осуществляется обучающимся самостоятельно через получение информации через посещение им библиотек, театров, музеев, выставок, чтение СМИ, общение с друзьями.

Исследования показали, что причинами интереса к андрагогическому образованию являются:

- объективные потребности в освоении новых технологий;
- усложнение социальной среды, связанные с необходимостью осуществления выбора;
- предъявляемые обществом новые нравственно-этические и нравственно-психологические требования и потребности развития личности.

Изучение опыта осуществления непрерывного профессионального образования в зарубежных странах позволяет выделить его персонифицированную направленность. Идея такого подхода в части реализации непрерывного профессионального образования отражается в принятых международных правовых актах.

Так, основным документом регулирующем сферу повышения квалификации и профессиональной переподготовки на международном уровне, является Конвенция о развитии человеческих ресурсов

Международной организации труда (МОТ) от 1975 г.; Резолюция Совета европейских сообществ (СЕС) по вопросу о непрерывном профессиональном обучении от 1989 г.

Основные функции непрерывного профессионального обучения, согласно Резолюции СЕС, и их сущность отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Основные функции непрерывного профессионального обучения, согласно Резолюции СЕС от 1989

Функция	Характеристика реализации функции
Постоянной адаптации	Приспособление к эволюции профессии и к содержанию рабочей деятельности в выбранной сфере деятельности
Повышения компетентности и квалификации	Направлена на укрепление конкурентоспособности предприятия и персонала
Социального продвижения	Направлена на избежание застоя среди работников в части обретения профессиональной квалификации и направленная на улучшение положения работников
Превентивности	Направленная на опережение возможных негативных последствий изменения внутреннего рынка и позволяющая преодолеть трудности, с которыми может столкнуться отрасль и предприятия при реализации экономической/технологической структурной перестройки

Развитие дополнительного профессионального образования (ДПО) коррелирует с развитием системы непрерывного профессионального образования и реализуется посредством предоставления таких образовательных услуг, оказываемых учебными заведениями различного уровня обучения; научными и иными организациями. Одним из важных элементов для развития ДПО является установление и укрепление имиджа, как самой формы образовательного процесса, так и организаций, осуществляющих ее реализацию.

Выводы. Непрерывное образование касается каждого человека и касается и должно проходить через всю его жизнь. Оно связано с периодическим дополнением имеющихся знаний, умений, навыков, в той степени, в которой этого требуют постоянно меняющиеся условия современной жизни, а кроме этого важнейшая цель человека -

самореализация. Непрерывное образование включает в себя формальное и неформальное, а также информальное образование. Потребность в непрерывном андрогогическом образовании может носить двойственный характер: внутренний и внешний. Выявлены причины и функции непрерывного профессионального обучения.

Пересмотр образовательной политики государства и её составных компонентов даёт возможность помочь человеку правильно ориентироваться в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях, свойственных индустриальному и информатизационному обществу. Социальные перемены, способность понимания проблем современного мира на глобальном и региональном уровне, экономический кризис, расширение спектра профессиональной деятельности человека, информатизация производственных процессов, устаревающий багаж знаний и профессиональных умений, способствует формированию понимания изменения уровня и степени образования современного человека и стратегии образования взрослых. Такие изменения и тенденции развития системы образования свойственны не только образовательной политике в нашей стране, но и всему мировому сообществу.

Для современной системы образования, которая находится в крайне сложных и нестабильных социально-экономических условиях, основными целевыми задачами в паритете развития являются: единая образовательная политика; поддержка и развитие инновационных процессов; развитие государственного-частного партнёрства; материально-техническое оснащение структурных педагогическими кадрами; прогнозирование развития системы образования. Перечисленные госрочно социально-экономического развития России до 2020 года и рассматривается как один из результатов инновационного развития всех сфер жизнедеятельности государства.

Кризис компетентности преподавателя в системе современного образования связан со стрессогенностью, возможная абберация учебного

процесса, недостаточностью уровня комфортности при исполнении профессиональной деятельности, сложностью взаимоотношений межличностных и внутриличностных, нарушенный уровень адаптации, низкий уровень оплаты труда, нестабильность и постоянное реформирование процессов в сфере образования.

Анализ публикаций и литературных источников позволяет рассматривать термин андрагогика как составную часть педагогической науки, связывающую между собой теоретический и практический элементы образования, воспитания, самоопределения, самореализации, самоактуализации взрослых, причём необходимо понимать, что данные аспекты могут происходить не только в определённые промежутки жизни человека, но и на протяжении всего жизненного цикла.

Ю. Калиновский в монографии «Введение в андрагогику» трактует понятие андрагогика как дисциплину, которая готовит взрослых в процессе социально-педагогического творчества двигаться к вершинам профессионального мастерства, развивая способность к самостоятельному ответственному мышлению. По мнению В.А. Дресвянникова в работе «Андрогогика: принципы практического обучения для взрослых» андрагогику следует понимать как науку личностной самореализации человека в течение всей его жизни. Система непрерывного педагогического образования стоит наиболее остро и воздействует на мотивационную сферу деятельности педагогических работников, влияет на повышение профессиональных и ключевых компетенций, меняет ценностные ориентации, влияет на самосовершенствование творческой и профессиональной деятельности. С позиции С.И. Змеева отражённой в работе «Технология обучения взрослых» преподаватель является экспертом в области технологии обучения взрослых, организатором совместной с обучающимся деятельности, наставником, консультантом, вдохновителем, соавтором индивидуальной программы обучения, создателем необходимых комфортных условий процесса обучения и,

наконец, источником знаний, умений, навыков и новых качеств. Поэтому, возникает необходимость понимать, что для осуществления образования взрослых личностей необходимо участие преподавателя, исполняющего роль наставника, консультанта, эксперта, являющегося источником знаний, умений, навыков, умеющего организовать индивидуальную программу обучения, умеющего совмещать в своей профессиональной деятельности все вышеперечисленные качества. Процесс обучения взрослого обучающегося должен осуществляться в несколько этапов, предусматривающих диагностику психологическую и профессиональную, оценивание вводных данных, планирование, реализацию, оценивание результата обучения и коррекцию.

Зональное развитие преподавательского состава образовательного учреждения, возможно обеспечить при соблюдении преемственности всех уровней современного непрерывного образования, к которым следует отнести: додипломное, базовое и постдипломное образование.

С. Вешловский в работе «Образование взрослых в России: вопросы теории» говорит о необходимости включения образования «...в качестве органичного компонента в практически-созидательную деятельность взрослого и в общение как ведущий вид деятельности лиц третьего возраста. Если на этапе активной созидательной деятельности образование выступает преимущественно как средство решения значимых проблем в различных сферах жизни (и, прежде всего в производственной), то в старости оно привлекает своей самоценностью, т.е. способностью делать жизнь более полноценной». Под самоценностью также следует понимать способность: адекватно оценивать себя и свои действия, а также вертикально развивать свои способности и уже приобретённые знания и умения.

В настоящий период времени для преподавателя, находящегося в современном образовательном пространстве не достаточно обладать тремя квалификационными признаками: соответствующим образованием по

профилю специальностей образовательного учреждения, психофизиологической и социальной адаптированностью к выполнению профессиональных функций, стаж работы по профилю специальности или в образовательном учреждении. Необходимо обладать определёнными личностными качествами, общими и стержневыми компетенциями, умениями проектировать, мыслить глобально, анализировать и оценивать свою деятельность.

Основными компонентами педагогической деятельности, по мнению Т.С. Поляковой в работе «Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей» можно выделить следующие: проективно-целевые; информационно-методические; коммуникативные; стимулирующе-регулирующие; контрольно-оценочные. Ею также определены компоненты, необходимые для реализации полноценного учебного процесса: овладение новыми учебными программами; развитие мышления у учащихся; формирование навыков учебного труда и воспитательная деятельность.

Таким образом, у преподавателя должно сформироваться осознание того, что находясь в современном образовательном пространстве он не только должен обладать определёнными компетенциями, но и быть способным совершать «скачок» в получении и использовании совершенно новых знаний, приобрести умение преодолевать трудности и исполнять свою работу в соответствии со стратегическими целями, требованиями и ценностями образовательного учреждения, позволяющими обеспечить превосходное качество выполнения порученной работы. Испытывая профессиональные трудности, преподаватель начинает осознавать необходимость преодолевать и находить пути выхода из сложившихся затруднений, которые возможно устранить только путём применения образовательных технологий с учётом точной ориентации на функциональные и должностные обязанности

Представляется несомненным влияние андрогогического подхода в синтезе с компетентностным, системным и личностно-ориентированным подходом на систему переподготовки педагогических кадров в системе высшего и среднего профессионального образования. Необходимо отметить, что проблема переподготовки в педагогической среде приобрела особую актуальность в связи с тем, что она пронизывает собой огромный пласт проблем сложившихся в социальной, экономической, производственной и культурной сфере жизнедеятельности человека. Поскольку одной из главных задач в образовании взрослых является реализация потребностей взрослого обучающегося в личностном развитии и самосовершенствовании, то необходимо обращать внимание не только на профессиональную переподготовку педагогических кадров, как взрослых обучающихся, но и на изменение ценностно-смысловых потребностей преподавателя для жизни и развития в социуме. Современное понимание обучения проявляется как взаимодействие человека с миром, реальностью, окружающими людьми, информацией которые имеют свойство динамично изменяться и развиваться, что делает очевидным необходимость продления образования на протяжении всей жизни. Приобретение новых, современных знаний полученных в ходе переподготовки или постдипломного образования предоставляет возможность продлить «жизненный цикл» преподавателя, так как позволяет ему адаптироваться под современные реалии образовательной системы и современного окружающего мира

Основателем компетентностного подхода некоторые исследователи считают Аристотеля, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим “*atere*”- «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала качеством личности».

Становление компетентностного подхода в образовании связано с введением в научный аппарат теории языка (Н.Хомский, Р.Уайт) понятий «компетенция» (английское «*competence*» - достаток, состоятельность),

«коммуникативная компетентность» и разработкой содержания понятия «социальные компетенции-компетентности» [4].

Как отмечает немецкий исследователь УтеКлемент, «привлекательность» термина «компетенция» в сравнении с термином «квалификация» состоит в его «открытом и всеобъемлющем значении»: «если «квалификация» описывает функциональное соответствие между требованиями рабочих мест и специальной целью образования, то компетентность должна включать возможность действовать адекватно ситуации в широких областях» [5].

Джон Равен разрабатывает 37 компетентностей, отмечая, что одни из них могут относиться к интеллектуальной, другие к эмоциональной сфере, что они могут заменять друг друга, и представляют собой «мотивированные способности». Он определяет компетентность как специфическую способность необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [6].

Сущность компетентностного подхода анализируется в трудах В.И.Байденко, Э.Ф.Зеера, И.А. Зимней, Г.И.Ибрагимова, Н.В.Кузьминой, АК.Марковой, А.В.Хуторского и др.) предлагаются версии методологических оснований компетентностной модели качества высшего профессионального образования, ведется поиск наиболее значимых, ключевых компетентностей- компетенций и др.

Ключевые компетентности - это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Профессиональные и учебные компетентности и формируются, и проявляются в этих видах деятельности. Социальные компетентности, характеризуют взаимодействие человека с миром, социумом, другими людьми. Важно отметить, что в самом широком смысле все компетентности социальные, поскольку все они

формируются и проявляются в социуме, и они социальны по своему содержанию.

Совет Европы (1996) назвал пять групп ключевых компетенций, которыми должны владеть «молодые европейцы» для оптимальных межкультурных, социальных, общественно-политических и межличностных коммуникаций. Это - политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции связанные с возрастанием информатизации общества; компетенции в сфере непрерывного образования [7].

Это определяет интегрирующее значение коммуникативной компетенции, обеспечивающей самые важные стороны общей жизненной и профессиональной компетентности молодого поколения, и подтверждает наше представление о коммуникативной компетентности, как способности войти в глобальную сферу образовательного, профессионального и социокультурного коммуникативного пространства [8].

Профессионально-педагогическая компетентность учителя определяется с разных теоретических позиций и предстает как сложное, целостное явление, имеющее множество специфичных для педагогической деятельности сущностных граней. Так, например, А.К.Маркова, исследуя профессиональную компетентность учителя, выделяет специальную, социальную, личностную, индивидуальную компетентность и определяет группы умений для решения профессионально-педагогических задач, которые всегда являются коммуникативными задачами (В.А.Кан-Калик); Л.М. Митина, акцентируя внимание на социально-психологическом и коммуникативном аспекте профессиональной компетентности учителя, выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную [9].

Более детальный поиск ключевой компетенции приводит к коммуникативной компетенции, как самой востребованной во всех видах педагогической деятельности, и инвариантной составляющей социальной

компетенции специалиста, определяющей взаимодействие личности с социумом. Социальная компетентность личности реализуется через различные виды и формы коммуникации, коммуникативную деятельность в единстве трех ее сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной, и является, по сути, коммуникативной компетентностью.

В нашем исследовании коммуникативная компетентность понимается как: многомерное полифункциональное явление, включающее когнитивную, мотивационную, этическую, социальную, поведенческую и технологическую составляющие; инвариантный компонент профессиональной компетентности, интегрирующий все педагогические компетенции; средство и условие всестороннего воспитания и профессионально-личностного формирования и саморазвития будущего учителя; основная, интегральная характеристика качества профессиональной подготовки современного специалиста. Она включает личностные качества и профессиональные умения в области культуры мышления, речи, культуры взаимодействия, эмоциональной культуры и др. Это дает основание рассматривать коммуникативную компетентность педагога как ключевую, как «метакомпетентность», как «интеграл» профессиональной компетентности педагога.

Вероятно, коммуникативная компетентность имеет такое интегрирующее значение для отдельных компетенций всех видов профессионального образования. Однако ее особое значение для педагогической профессии определяется ролью учителя в развитии материальной и духовной культуры общества. В этом отношении коммуникативная компетентность в педагогической профессии приобретает определенное новое качество, превращающее ее в коммуникативную культуру. Коммуникативная культура учителя понимается как высший уровень и гуманистическое качество коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность становится коммуникативной культурой, обретая уровень и качество,

соответствующие современной культурологической гуманитарной стратегии: гуманистическую направленность, внепрагматическую духовную ценность, творческое содержание, проявляющиеся в гуманотворчестве личности учителя [10].

Формирование коммуникативной компетентности (специалиста) педагога - сложный многокомпонентный процесс, в котором главное - формирование гуманистического коммуникативного ядра личности, предполагающего достижение такого уровня отражения любого человека, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как самая большая ценность (А.А. Бодалев).

Для определения возможностей формирования коммуникативной компетентности современного учителя в процессе вузовской подготовки было необходимо проанализировать государственный стандарт высшего педагогического образования. Для анализа образовательного стандарта были выделены четыре методологических подхода: философский подход связан с представлениями о сущности коммуникации как об универсальном явлении, формирующем общественное и индивидуальное сознание в процессе трудовой деятельности людей, и современных противоречивых тенденциях развития глобальных мировых коммуникативных процессов; культурологический подход обусловлен актуальностью гуманитарной стратегии развития материальной и духовной культуры, противостоящей современным глобальным противоречиям. При этом коммуникативной культуре отводится роль фундамента, на котором строится и благодаря ее гуманистической направленности позитивно развивается вся совокупность материальной и духовной культуры общества [11]; общенаучный системный подход связан с представлениями об индивидуальной коммуникативной культуре личности как о сложной самоорганизующейся системе, находящейся в глобальном коммуникативном пространстве и развивающейся по синергетическим механизмам, взаимодействуя с окружающими коммуникативными

системами - другими личностями или более сложными социальными институтами (структурами); психолого-педагогический подход связан с развитием теории и практики формирования коммуникативной культуры в свете современных достижений психолого-педагогических наук, с акцентом на активной деятельной, субъектной позиции личности в своем саморазвитии и самореализации под влиянием педагогической среды и социума.

Анализ содержания профессиональной подготовки учителя позволяет создать системное представление о коммуникативной компетентности, раскрывая ее сложную структуру, представляющую собой, с одной стороны, «интеграл» в структуре общей профессиональной компетентности педагога, с другой, - сложную систему коммуникативных «субкомпетенций». В нашем исследовании определена субкомпетентностная структура коммуникативной компетентности современного педагога и выделены пять групп субкомпетенций: философская (определяющая осознанный уровень коммуникативной компетентности, выражающийся в понимании сущности коммуникации и значения коммуникативной культуры в личностно-профессиональном развитии будущего специалиста); общенаучная, (определяющая системный подход к технологиям развития коммуникативной компетентности и личности специалиста по кибернетическим и синергетическим механизмам); культурологическая (определяющая современное культурологическое содержание коммуникативной компетентности как области культуры и включающая гуманистическую и этическую субкомпетенции); психолого-педагогическая (определяющая подход к формированию коммуникативной компетентности с позиций современных достижений психолого-педагогических наук и включающая аксиологическую, акмеологическую, деятельностную и др. субкомпетенции); технологическая (определяющая техническую, практико-ориентированную сторону коммуникативной компетентности,

включающая речевую, информационно-технологическую и др. субкомпетенции).

Общеизвестно, что выпускник педагогического вуза еще не вполне представляет собой профессионального, опытного учителя именно из-за отсутствия коммуникативных умений общения с детьми в учебном процессе. Полученные студентам предметные и общепедагогические знания не всегда оказываются востребованными в повседневной практике решения коммуникативных ситуаций.

Коммуникативная компетентность проявляется в сотрудничестве и коллективной деятельности, наличии организаторских способностей. Коммуникативные способности выявляются и развиваются в процессе обучения в вузе к ним относятся способности понимать других людей, использовать их опыт; способность к сотрудничеству; способность отстаивать свою точку зрения, способность прогнозировать межличностные отношения. Коммуникативные умения включают навыки ясно излагать свои мысли, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия, умение слушать, общаться по телефону; умение работать в команде.

В структуре педагогических способностей большую роль играют не только академические знания, но и владение такими универсальными коммуникативными категориями, направленными на бесконфликтное общение, как чуткость, доброжелательность (в сочетании с требовательностью), вежливость, внимание к человеческому достоинству, умение одобрить, поддержать, способность к доброй шутке, мягкому юмору и др. Эти качества создают в учебном процессе атмосферу поиска, эмоциональной приподнятости, создающей потребность в общении, уверенность в способности овладеть ситуацией и сохранить достоинство каждого участника коммуникации.

Надо знать также и психолого-педагогические факторы, тормозящие речевую деятельность и не способствующие эффективности учебного

процесса: замечания, насмешки, излишнее подчеркивание трудностей, недоступности овладения богатствами языка, фиксирование внимания на промахах, ошибках, неудачах и т.п. Эти факторы создают атмосферу замкнутости, внутренней и внешней закрепощенности.

Ситуативно-прагматический подход в научно-методической подготовке учителя к коммуникативно-речевому общению с детьми в учебном процессе позволяет одновременно с коммуникативностью усваивать культуру человеческих взаимоотношений.

Коммуникативная компетентность аккумулирует в себе культуру общения, речи, поведения и взаимоотношений, рефлексия, культуру межнационального общения, определяет возможности вхождения в поликультурно-образовательное пространство, формирования толерантности, адекватной культурной чувствительности, успешность межкультурной коммуникации, является основой для формирования межкультурной компетентности. Все это определяет важность целенаправленного формирования коммуникативной компетентности педагога.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- в условиях гуманизации общества эффективность системы образования определяется коммуникативной культурой «учительства» как главного субъекта целостного педагогического процесса, обеспечивающего сохранение и передачу гуманистических ценностей, идеалов и традиций от поколения к поколению;

- в основе коммуникативной культуры педагога лежит его коммуникативная компетентность, интегрирующая сложно структурированный состав педагогических компетенций;

- коммуникативная составляющая является инвариантным компонентом целостного педагогического процесса, условием реализации всех функций и задач педагогической деятельности и личностно-

профессионального развития учителя. Это определяет общественную, профессиональную и личностную значимость коммуникативной компетентности современного педагога;

- целенаправленное, системное формирование коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе вузовской подготовки является приоритетным направлением его профессионально-личностного развития и одним из ведущих направлений модернизации профессионального педагогического образования

Актуальным направлением развития современного научно-педагогического образования является успешность будущих педагогов в дальнейшей профессиональной деятельности. Возникает необходимость поиска новых подходов к организации, содержанию и результатам учебного процесса. Одним из них является праксиологический подход.

Праксиологический подход выбран нами в качестве методико-технологической основы формирования проектной деятельности будущего учителя. Сущность праксиологического подхода (М. Вебер, Э.Г. Виноград, Дж. Дьюи, М.С. Каган, И.А. Колесникова, Т. Котарбинский, К. Курода, Л. фон Мизес, Е.В. Титова, А. Эпинас и др.) заключается в проникновении в закономерности преобразования практики с позиции «осознанного делания», изменяющего действительность

Праксиологический подход применяется во многих сферах. Сегодня он широко используется в организации различных видов деятельности, менеджменте, научной деятельности. В системе образования праксиологический подход применяется пока еще в недостаточной мере, это касается и системы высшего профессионального образования.

Праксиология – теория эффективной организации деятельности, наука о принципах и методах эффективной деятельности [1].

Термин «праксиология» впервые употреблен Л. Бурдье, но введен в оборот А. Эпинасом и воспринят Е. Слуцким и Т. Катарбинским. Т.

Катарбинский впоследствии обобщил свои взгляды в книгах «Принципы хорошей работы» и «Трактат о хорошей работе».

Проблеме праксиологического подхода в системе образования посвятили свои исследования В.Л. Абдушенко, И.К.Журавлев, Е.А. Маралова, А.Г. Огурцов, В.И. Чумаков, В.С. Федотова, Н.Р. Юсуфбеков и др.

Таблица 3 – Праксиологический подход в системе образования

Автор	Трактовка понятия	Доминанта
Л.Фон Мизес, А. Эспинас	Теория сознательного измерения, преобразования и усовершенствования природы, общества, человека на основе познанных законов и с помощью различного рода техник и технологий	Праксиология как философское учение
М. Вебер, Е.В. Титова	Наука, изучающая исторические типы и виды практики – рациональных форм организации человеческих действий, направленных на изменение природы, общества и самого человека	Праксиология как наука
Т. Которбинский, К. Курода	Образовательная практика формирования принципов организации практического отношения человека к миру, практического ума и щедрости	Праксиология как технология
Р. Шнайдер, И.А. Колесникова	Особая постановка обучения человека умению рационально жить и действовать в постоянно изменяющихся условиях в ситуациях риска и неопределенности	Праксиология как методический регулятор

Научно-педагогическая деятельность в последние годы, чаще всего, строится на основе нескольких подходов: системного, личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного, технологического и других методологических подходов [3].

Как методологическая реализация педагогических проблем, праксиологический подход интегрирует достоинства традиционных подходов в образовании, обеспечивает целостное восприятие проблемы и ее решение через раскрытие условий и средств, необходимых для достижения заданной извне цели и получение максимально высокого результата.

Праксиологический подход к организации научно-педагогического образования обеспечивает поиск, отбор и внедрение в педагогическую практику всевозможных современных средств, необходимых для ее реализации. Основными понятиями праксиологического подхода выступают: «эффективность» как достижение высокого результата минимальными ресурсами, «результативность» как соотношение поставленной цели и результата, и «оценка», характеризующая то или иное явление с точки зрения эффективности.

Цель учебного процесса в университете определяется социальным заказом общества и требованиями нормативных документов в системе высшего образования.

Главная задача праксиологии – формировать «практический» ум и жизненный опыт. В числе ведущих задач организации и содержания образовательного процесса мы определяем следующие:

- разработка и обоснование норм эффективной педагогической деятельности;
- изучение закономерностей становления и развития профессионализма обучаемого.

Праксиология как наука формирует представления о профессиональной деятельности, готовит молодёжь к самостоятельной жизни и адаптации к современным социально – экономическим условиям, даёт представления о многообразии мира, способствует формированию и развитию таких социально значимых качеств личности как самообразование, саморазвитие, самосовершенствование, самопознание, самооценка.

В научно-педагогической деятельности праксиологический подход реализуется через организацию деятельности преподавателей и студентов, которая дает возможность получать максимальный результат при минимальных затратах [2].

Предметом педагогической прaksiологии являются закономерности и условия, при которых могут быть достигнуты заданные результаты образовательного процесса вследствие рациональной, целенаправленной, преобразовательной активности преподавателей и будущих учителей в профессиональной деятельности.

Праксиологический подход мы активно применяем в организации и проведении научно-педагогической деятельности, предусматривающей все виды учебных занятий, включая самостоятельную работу студентов, педагогическую и производственную (научно-педагогическую) практики.

Процесс обучения обеспечивается содержанием учебных дисциплин и планируемой профессиональной подготовкой будущих учителей. К таким условиям мы относим учебное оборудование, средства, формы и методы обучения. Мы считаем, что современный процесс преподавания и обучения должны соответствовать основным положениям педагогической прaksiологии, которые обеспечивают достижение планируемых образовательных и воспитательных целей на уровне требований ФГОС ВО.

Самостоятельная работа студентов (СРС) является важной формой образовательного процесса. Она должна быть не только аудиторной, но и распространяться на внеаудиторные виды деятельности. Видами внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть: подготовка и написание докладов, рефератов, проектов, других творческих письменных работ на заданные темы, подготовка и участие в научно-теоретических конференциях, смотрах, олимпиадах, конкурсах, проводимых в высшем учебном заведении.

Реализация прaksiологического подхода выдвигает особые требования к преподавателям высшей школы в переосмыслении своего отношения к организации самостоятельной работы студентов. Это, в первую очередь, относится к внедрению новых методик и техно-логий взаимодействия участников образовательного процесса. Указанные виды

творческой деятельности востребованы с позиций методологии деятельностного подхода.

В контексте праксиологического подхода, ориентированного на получение максимального результата при минимальных ресурсных и временных затратах, категории «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» предполагают творческую познавательную деятельность студентов по приобретению профессиональных знаний, формированию компетентностного подхода к уровню профессиональной деятельности.

В Мы взяли за основу внедрения праксиологического подхода в научно-педагогической деятельности обобщенный вариант алгоритма В.И. Журавлева:

- 1) изучение задач, сформулированных в нормативных документах;
- 2) -анализ состояния практики и сопоставление данных с социальными требованиями;
- 3) построение эталона преобразования педагогической практики;
- 4) поиск идей, рекомендаций, которые могут быть внедрены;
- 5) -подготовка средств: дидактических, материальных, информационных, организаторских и др.;
- 6) - теоретическая, методическая, психологическая подготовка участников внедрения [4].

Опыт работы в системе высшего образования дает возможность проследить динамику качества знаний, умений студентов. Качество знаний студентов с внедрением элементов праксиологического подхода в обучении повысилось на 15-17 процентов по сравнению с реализацией общепринятых подходов. Повысился уровень творчества студентов в различных видах деятельности. Студенты заочной формы обучения отметили повышение уровня познавательной деятельности, развитие навыков самостоятельной работы.

Результаты нашего исследования и анализ возможностей применения в процессе обучения студентов основных положений праксиологического подхода предполагают разработку рекомендаций по совершенствованию технологий проведения лекционных и практических (в том числе и семинарских) занятий, педагогической и производственной (научно-педагогической) практики. Об этом свидетельствуют публикации различных исследователей по данной проблеме, в том числе, и публикации сотрудников кафедры начального образования ГБУО ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Праксиологический подход в научно-педагогической деятельности дает широкие возможности для разработки и совершенствования педагогических и образовательных технологий, которые могут обеспечить эффективность учебного процесса на максимально возможном высоком уровне усвоения студентами материала, при минимальных затратах времени и труда преподавателя и студентов.

Наши исследования дают возможность рекомендовать применять категории педагогической праксиологии при обучении студентов, что позволит существенно повысить качество образовательного процесса. Наши рекомендации позволяют студентам организовать и результативно использовать время, необходимое для изучения дисциплины, с учетом основных положений праксиологии.

Реализуя предложенные теоретические подходы к проблеме повышения качества высшего образования, мы пришли к выводу о целесообразности практического применению основных положений педагогической праксиологии на занятиях и в процессе педагогической и научно-педагогической (производственной) практики студентов 3-4-го курсов, магистрантов 1-2-го курсов. Особенно это касается студентов заочной формы обучения.

Значительное внимание мы уделяем подготовке и проведению практических и семинарских занятий. Практические и семинарские

занятия являются диалоговыми формами учебного занятия. В последнее время получили распространение проведения практических и семинарских занятий по двум вариантам: проведение занятия репродуктивного и творческого типа. Мы предпочитаем проводить занятия творческого типа.

Важнейшей задачей праксиологического подхода в современном научно-педагогическом процессе является возможность раскрытия эффективных механизмов применения (внедрения) будущими учителями педагогических технологий и методик, оптимальной инновационной деятельности внедрения в профессиональной деятельности.

Анализ результатов педагогической и производственной (научно-педагогической) практики подтверждают наши выводы о необходимости уделить особое внимание их организации, содержанию и результативности.

Основными критериями оценки результатов педагогической практики должны быть: степень сформированности профессионально-педагогических умений у каждого студента; уровень теоретического осмысления своей практической деятельности, её целей, задач, содержания и методов реализации; уровень профессиональной направленности интересов, уровень профессиональной культуры будущих педагогов, уровень готовности самостоятельного принятия решений в предполагаемых ситуациях.

Праксиологический подход в научно-педагогической деятельности студентов и преподавателей требует дальнейшего изучения и активного внедрения результатов исследований и практической деятельности в учебный процесс с целью повышения качества профессиональной подготовки специалистов системы образования.

В ходе изучения теоретико-методической основы подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе мы рассмотрели основные подходы к проектированию учебного процесса:

андрагогический подход; коммуникативный подход; праксеологический подход.

Под андрагогическим образованием следует понимать процесс и результат обучения взрослых людей, направленный на получение ими знаний, навыков, компетенций в соответствии с качественными и количественными требованиями, доведенными до определенного уровня, согласно целей обучения.

Несомненно влияние андрагогического подхода в синтезе с компетентностным, системным и личностно-ориентированным подходом на систему переподготовки педагогических кадров в системе высшего и среднего профессионального образования.

С точки зрения коммуникативного подхода, профессионально-педагогическая компетентность учителя определяется с разных теоретических позиций и предстает как сложное, целостное явление, имеющее множество специфичных для педагогической деятельности сущностных граней. Коммуникативная компетентность проявляется в сотрудничестве и коллективной деятельности, наличии организаторских способностей.

Актуальным направлением развития современного научно-педагогического образования является успешность будущих педагогов в дальнейшей профессиональной деятельности. Возникает необходимость поиска новых подходов к организации, содержанию и результатам учебного процесса. Одним из них является праксиологический подход.

Праксиологический подход также выбран нами в качестве методико-технологической основы формирования проектной деятельности будущего учителя.

1.3 Особенности педагогической модели подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Моделирование как метод научного исследования получило широкое применение в педагогических исследованиях благодаря ученым, внесшим большой вклад в разработку данной проблемы (В.С. Безрукова, Е.Э. Смирнова, Г.В. Суходольский, Н.Ф. Талызина и др.).

Создание моделей – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений. Моделирование рассматривается как метод опосредованного изучения объекта, в ходе которого исследуется или осваивается не сам интересующий исследователя объект, а некоторая промежуточная система.

Под моделью в широком смысле понимают созданную структуру, воспроизводящую часть действительности в упрощенной (схематизированной, идеализированной) форме, и одновременно средство научного исследования интересующего объекта.

По мнению Ю.К. Бабанского, моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций.

Модель должна не только давать теоретическое представление о явлении, но и быть средством реализации профессионально направленного процесса информационной, общетехнической и профессиональной подготовки как механизма функционирования, как системы действий по созданию условий формирования информационной культуры.

На основании этого модель должна иметь динамический характер, охватывать дидактические компоненты педагогической подсистемы и их связи и взаимовлияния. Охватывая множество дидактических объектов, позволяя описать функции, принципы, условия, содержание, средства,

различные связи и взаимовлияния, модель дает возможность снять противоречия между необходимостью изменения процесса формирования информационной культуры и недостаточной разработанностью проблемы в современных условиях [4].

Динамическая модель призвана ориентировать процесс, определить его конкретные цели и пути их достижения. На основе применения выделенных методологических подходов, позволяющих раскрыть целостность исследуемой системы, выявить механизмы, обеспечивающие эту целостность, найти многообразные типы связей и свести их в единую теоретическую картину, нами построена модель многоуровневой системы формирования информационной культуры в техническом вузе в процессе интеграции подготовок: информационной и профессиональной.

Основными внешними факторами по отношению к проектируемой системе являются тенденции социально-экономического развития, социальный заказ, реализованный в Федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования, научно-технический прогресс, образовательная и социальная среда.

К основным внутренним факторам, учитываемым при проектировании, относятся тенденции развития непрерывного многоуровневого профессионального образования, особенности образовательных систем и информацион-ных технологий, педагогические и производственные условия реализации деятельности обучаемых.

В основе формирования многоуровневой модели специалиста метод выработки компетенций, основой которых выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека.



Рисунок 8 – Модель формирования успешной подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

При проектировании модели формирования коммуникативной компетенции будущего учителя мы учитывали:

- а) профессиональную компетентность преподавателя, осуществляющего коммуникативное образование будущих специалистов;
- б) объективно существующие факторы: социальный заказ высшей профессиональной школы, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования;
- в) целостную образовательную сферу вуза;
- г) возможности семиотико-ситуационного подхода;
- д) уровень коммуникативной компетенции студентов вузов.

Результатом процесса моделирования является модель. Модель в методологии науки – аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности, концептуально-теоретическое образование. В частности, В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая отображая или, воспроизводя объект исследования, дает нам новую информацию об этом объекте.

Спроектированная модель успешной подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе имеет структурную организацию, задается содержанием андрологического, коммуникативного подхода, а также праксеологического подхода.

Характер модели выявляется на основании следующего содержательного компонента:

Будущий педагог должен:

знать о существовании метода проектов, уметь дать четкое и полное определение этому методу, а также основные требования к его использованию в школе

уметь организовать метод проектов в школе (правильная реализация метода проектов в учебно-воспитательном процессе школы)

Известно, что содержание высшего профессионального образования определяется квалификационной характеристикой выпускника вуза. В соответствии с этим построение модели подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе учителя происходило с учетом ряда определенных требований, которые, объединяясь в систему, детерминируют существо социального заказа на подготовку специалиста определенного уровня и квалификации.

Целевой компонент.

На основе разных трактовок понятия цели складывается ее понимание как образ желаемого результата с фиксированным временем получения, соотнесенного с возможностями его получения к требуемому сроку, мотивирующего будущих профессионалов действовать в направлении его достижения, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить полученный результат с ожидаемым (). При этом под ближайшей целью мы понимаем успешную подготовку будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе, необходимом для осуществления будущей эффективной профессиональной деятельности, а под перспективной – повышение качества образования обучаемых, обладающих высокой адаптационной и профессиональной конкурентоспособностью и мобильностью в условиях динамично развивающегося современного общества. В таком случае целеполагание и последующее прогнозирование становятся определяющими звеньями процесса формирования модели успешной подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе.

Исследованием установлено, что целевой компонент разработанной нами модели характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Он включает обучение студентов методу проектов.

Организационно-исполнительный компонент включает в себя следующие этапы:

интегрировать и применять ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам;

самостоятельно мыслить и принимать решения, проявлять изобретательность;

владеть методами исследования;

раскрывать свои способности и реализовывать их в разнообразных видах деятельности

Подача учебной информации. Суть данного этапа состоит в установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и обучаемым (рисунок 9).

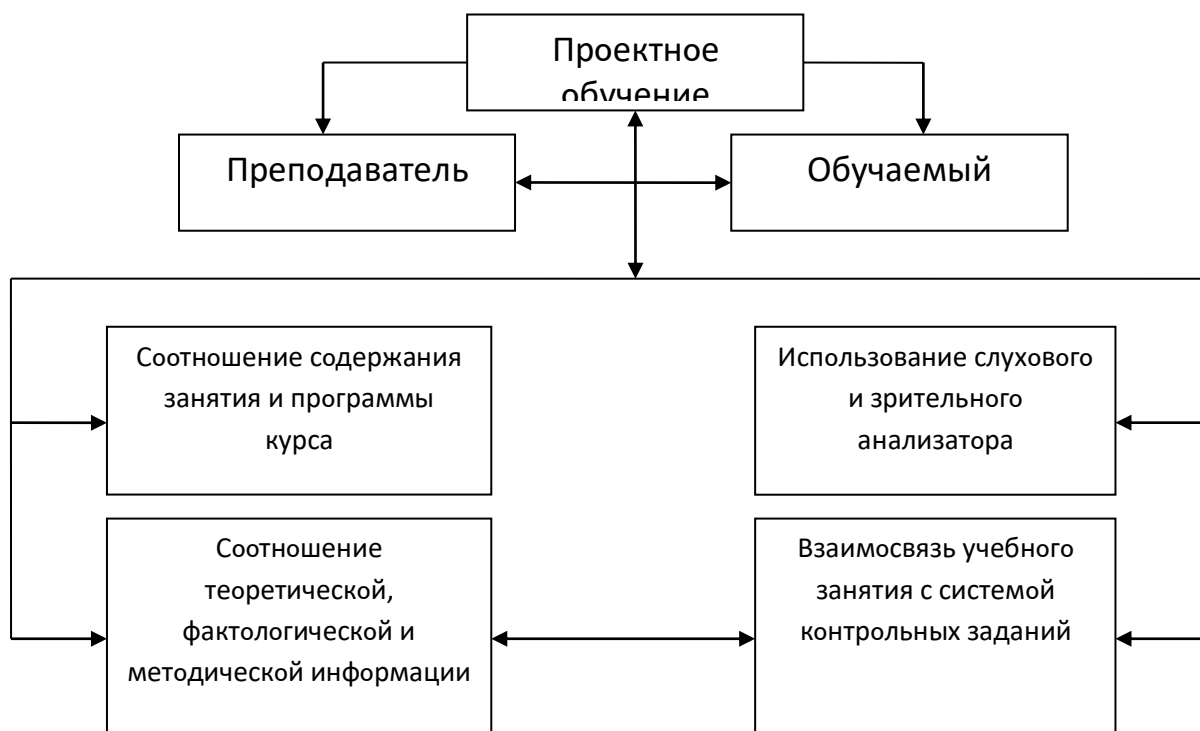


Рисунок 9 – подача учебной информации студентам при проектном обучении

Данный этап является ориентировочным и определяет существенные признаки и необходимые характеристики для достижения цели формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов. Он включает в себя:

а) определение целей управления;

б) учет качественного своеобразия учебного материала для реализации коммуникативного образования студентов;

в) учет индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых.

На основе данной модели определены дисциплины, в рамках которых могут быть сформированы, либо развиты те или иные компетенции (экономические). Задачи формирования и развития компетенций определяют технологии, методы и приемы, используемые в учебном процессе.

1.4 Педагогические условия подготовки будущего учителя к осуществлению метода проектов в школе

В рамках проектного обучения решаются следующие задачи:
получение знаний, которые не только запоминаются студентами, но и применяются на практике;

как научиться учиться;

научиться анализировать и решать проблемы;

учиться у других и вместе с ними;

формирование ответственности за собственный учебный процесс.

Важной особенностью проектной деятельности является наличие заранее разработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая оценку производительности.

В соответствии с данным проектом обучение направлено на решение следующих основных задач:

1) планирование обучения (уметь четко определить цель, описать основные шаги для достижения цели, определить результаты);

2) формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (уметь выбрать подходящую информацию и правильно его использовать);

3) умение анализировать (креативность и критическое мышление);

4) возможность написать письменный отчет, представить и защитить реформирование позитивного отношения к работе.

Метод проектов, всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов - индивидуальную или групповую, которая выполняется в течение определенного периода времени. Поэтому учебный процесс строится не в логике дисциплины, а в логике деятельности. Преподаватель становится не просто активным участником процесса, а тьютором и фасилитатором, который сопровождает и активизирует самостоятельную деятельность студентов по решению практически или теоретически значимых задач.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ШКОЛЕ

2.1 Этапы опытно-поисковой работы по подготовке будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Цель. Изучить готовность педагогов к проектированию метода проектов.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Выявить особенности готовности педагогов к проектированию образовательной деятельности в школе.

2. Изучить особенности проектировочных умений педагогов.

Для решения поставленных задач было проведено 3 этапа констатирующего эксперимента.

1-я этап решал задачу выявления особенностей готовности педагогов к к проектированию образовательной деятельности в школе.

С целью проведения эффективной диагностики был подобран оценочно-критериальный инструментарий, представленный в Таблице 3.

Таблица 3 – Оценочно-критериальный инструментарий диагностики

Компоненты готовности	Критерии	Диагностический инструментарий
Мотивационный	1. Положительное отношение педагогов к профессиональной деятельности	Эссе «Моя профессия - учитель» Тест-опрос
	2. Потребность педагогов добиться успеха в этом виде деятельности 3. Осознание педагогами значимости процесса	«Изучение мотивации профессиональной деятельности» К.Замфира в модификации А.Реана; Анкетирование
	проектирования образовательной деятельности	«Проектирование образовательной деятельности»
	4. Наличие интереса педагога к проектированию как к одному из	

Когнитивный	1. Знания этапов проектирования образовательной деятельности 2. Знание принципов к проектирования образовательной деятельности в школе. 3. Знание возрастных особенностей детей.	Анкетирование «Проектирование образовательной деятельности в рамках АОП ДО»
Операционно-деятельностный	Проектировочные умения педагогов: 1. Умение выбрать тему проектов в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями воспитанников. 2. Умение сформулировать проблему 3. Умение определить продукт совместной детской деятельности 4. Умение определить образовательные результаты для детей каждой возрастной группы 5. Умение выбрать виды детской деятельности для детей каждой возрастной группы 6. Умение выбрать формы детской деятельности	Деловая игра

На основе определённых критериев, выделяется три уровня показателей готовности педагогов к проектированию образовательной деятельности: интуитивный, репродуктивный, творческий. Разработана критериальная база оценки данных уровней.

Первый уровень - интуитивный. Педагог не удовлетворён своей профессиональной деятельностью, недооценивает значимость процесса проектирования АОП ДО. Демонстрирует отсутствие ценностных ориентаций, не ориентирован на достижение успеха, не стремится к саморазвитию и самосовершенствованию. На интуитивном уровне осуществляет процесс проектирования образовательной деятельности, слабо знает возрастные особенности детей, содержание программы. С трудом проектирует образовательный процесс: выбранный продукт детской деятельности не соответствует поставленным целям, образовательные результаты лишь частично отражают возрастные особенности детей, слабо ориентируется в видах детской деятельности, нерационален выбор методов, не учитывает принципы проектирования.

Второй уровень - репродуктивный. Педагог положительно относится к своей профессии, осознаёт значимость проектирования образовательной деятельности в рамках АОП ДО, необходимость самосовершенствования, но не работает над этим систематически, проявляет стремление к достижению успеха. Отсутствуют систематические знания об этапах, принципах проектирования, возрастных особенностях детей, видах детской деятельности методах и формах работы с детьми. При проектировании образовательной деятельности действует по шаблону, не проявляет творчества, затрудняется спроектировать образовательный процесс в нестандартных условиях (например, при изменении темы детской деятельности; на смежный возраст детей).

Третий уровень - творческий. Педагог обладает высокой мотивацией к своей профессиональной деятельности, осознаёт ценность проектирования образовательной деятельности в рамках АОП ДО, постоянно самосовершенствуется. Имеет установку на овладение новыми знаниями, умениями, навыками. Успешно решает задачи по проектированию образовательной деятельности. Владеет системой знаний об этапах и принципах проектирования, о возрастных особенностях детей, видах детской деятельности, методах и формах работы в разных возрастных группах. Хорошо ориентируется в программном материале разных возрастных групп. Творчески подходит к процессу проектирования АОП ДО, быстро ориентируется в изменяющейся ситуации, самостоятельно решает профессиональные задачи в нестандартной ситуации.

2- Этап эксперимента был направлен на изучение особенностей проектирования образовательной деятельности в компенсирующей группе. Для решения данной задачи был проведён анализ рабочих программ педагогов. Изучению подлежали следующие вопросы: проектируют ли педагоги совместную образовательную деятельность детей разного возраста, ориентируются ли педагоги в процессе проектирования на

возраст и индивидуальные особенности воспитанников компенсирующей группы в выборе темы детской деятельности, в определении целей и задач деятельности, в выборе методов и приёмов, педагогической технологии.

3 Этап констатирующего эксперимента был направлен на изучение возможности использования методической деятельности по подготовке воспитателей к проектированию в компенсирующей группе.

Таким образом, методика констатирующего эксперимента позволяет, с одной стороны, выявить уровень готовности каждого педагога к проектированию образовательной деятельности в условиях компенсирующей группы, определить слабые компоненты готовности, выявить трудности педагогов при проектировании образовательной деятельности, с другой стороны изучить возможности использования методической деятельности в процессе подготовки педагогов к проектированию.

I. Подготовительный этап.

- Была определена база проведения данной опытно – экспериментальной работы.

- Выделен контингент студентов (будущих учителей), участвующих в эксперименте.

Это две студентов – будущих учителей, учащихся двух направлений Челябинского государственного педагогического университета г. Челябинск.

1. Бакалавриат – 25 человек.

2. Магистратура – 25 человек.

Всего в количестве 50 человек.

Данные группы подобраны примерно с равными исходными характеристиками. Что было выявлено при сравнении средних баллов и процентном соотношении показателей, полученных на констатирующем этапе эксперимента.

В Магистратуре вводятся независимые переменные, а на Бакалавриате все сохраняется по-прежнему. По окончании эксперимента зависимые переменные были подвергнуты диагностированию, что позволило сравнить тенденции изменения уровня применения метода проектов в школе в обеих группах и сделать вывод о степени эффективности вводимого новшества. Для нормального хода эксперимента, его чистоты и правильности результатов были выявлены независимые и зависимые переменные и исключено влияние любых иных факторов.

- был разработан план проведения исследования, в котором были намечены основная цель и задачи;

- выстроена схема исследования;

При этом, высокий уровень связан с мотивацией достижения успеха и использования метода проектов, низкий уровень - с мотивацией избегания неудачи и не использованием метода проектов.

- подготовлены материалы для проведения занятий и мониторинга результатов эффективности методик и игр, направленных на повышение мотивации достижения успеха и необходимостью использования метода проектов в школе.

2.2. Методика оценки реализации педагогических условий подготовки будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Для изучения мотивационного компонента готовности используются следующие методы диагностики: написание эссе педагогами, анкетирование педагогов, тест-опрос.

Эссе педагогов «Моя профессия педагог» помогает оценить насколько осознанно педагоги пришли в профессию, как они относятся к профессиональной деятельности, стремятся ли они к

самосовершенствованию, какие трудности испытывают в своей профессиональной деятельности.

Анкета «Проектирование образовательной деятельности» представлена в Приложении 1. Вопросы анкеты к респонденту составлены таким образом, что позволяют оценить наличие интереса и осознание значимости педагогами процесса проектирования.

Тест-опрос основан на методике «Изучение мотивация профессиональной деятельности» К.Замфира в модификации А.Реана. (Приложение 2). В основе теста два понятия «внутренняя» и «внешняя» мотивация. По показателям мотивационного комплекса можно судить об удовлетворённости педагога своей профессиональной деятельностью.

Выявить уровень и характеристику когнитивного компонента готовности педагогов к проектированию в школе помогает анкетирование (Приложение 1). Анкетирование «Проектирование в образовательной деятельности» позволило получить информацию, что педагог прежде всего учитывает при проектировании образовательной деятельности, знает ли этапы проектирования, принципы проектирования.

В ходе проводимого эксперимента будущим педагогам было предложено заполнить анкету «Проектирование в образовательной деятельности» (Приложение 1), что явилось **второй частью 1-й серии констатирующего эксперимента**. Первые вопросы анкеты помогли узнать отношение педагогов к проектированию, как одному из видов профессиональной деятельности педагогов. Будущим педагогам было предложено обосновать, свой ответ, чтобы оценить значимость этого процесса для педагогов, интерес к этому виду деятельности.

Вторая часть опросника анкеты бала направлена на изучение когнитивного компонента готовности будущих педагогов к проектированию. Это и явилось второй частью первой серии констатирующего эксперимента.

Операционно-деятельностный компонент готовности педагогов к проектированию изучался в процессе деловой игры. Цель игры: выявить уровень владения педагогами механизмами проектирования. В ходе деловой игры педагогам предлагалось решить ряд профессиональных задач, связанных с определением темы образовательной деятельности, ориентированной на разный возраст детей; с формулировкой проблемы; с определением продукта детской деятельности и т.д. Педагогам в процессе игры предлагалось заполнить технологическую карту (Приложение 3)

Перед началом игры педагоги с помощью жеребьевки определили возрастную группу, для которой будет осуществляться проектирование.

Проектирование осуществлялось в рамках темы «Мир вокруг нас». В ходе игры проводилось небольшое обсуждение, после чего педагоги поэтапно рабочая программа, заполняя позиции в технологической карте. Ответы педагогов оценивались по 4-х бальной шкале

0 баллов - критерий не выполнен;

1 балл - критерий выполнен, но с помощью коллеги (ведущего), после наводящих вопросов;

2 балла - критерий выполнен самостоятельно, но не в полном объеме;

3 балла - критерий полностью выполнен

4 балла - критерий выполнен, педагог творчески подходил к выполнению задания.

При этом будет 3 критерия

1 низкий – 0 – 1 баллов.

2 средний – 2 – 3 балла

3 высокий – 4 балла.

Таким образом, методика констатирующего эксперимента позволяет, с одной стороны, выявить уровень готовности каждого педагога к проектированию образовательной деятельности в условиях компенсирующей группы, определить слабые компоненты готовности,

выявить трудности педагогов при проектировании образовательной деятельности, с другой стороны изучить возможности использования методической деятельности в процессе подготовки педагогов к проектированию.

2.3 Результаты проведения опытно-поисковой работы по подготовке будущих учителей к осуществлению метода проектов в школе

Выполнен сравнительный анализ результатов проведённых тестов в двух группах

Данный метод исследования был применён в экспериментальной работе для анализа количественных показателей. .

По результатам конституирующего этапа эксперимента, выявленных при обработке данных, была составлена сравнительная Таблица № 2.1. Уровни оценки готовности будущих педагогов применения метода проектов в школе:

«Низкий».

«Средний»

«Высокий» .

Таблица 4 Сравнительная таблица

Уровень	, чел	%	Магистратура, чел.	%
«низкий»	3	12	3	12
«средний»	16	64	17	68
«высокий»	6	24	5	20
Качественная мотивация (оптимальный уровень)	8 из 25	32	10 из 25	40

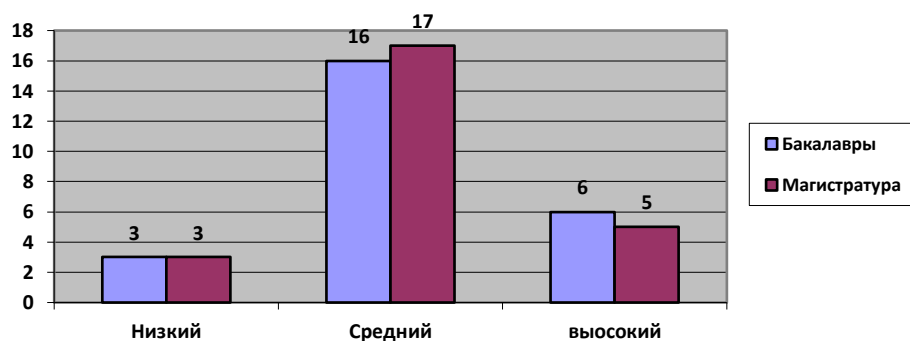


Рисунок 10 – Уровни оценки готовности применения метода проектов в школе

По результатам констатирующего эксперимента диагностики готовности использования метода проектов в школе, будущими учителями мы получили, что

1. Низкий уровень - в Бакалавриат и Магистратура одинаков.
2. Средний уровень – в Бакалавриат на 4% ниже, чем в Магистратура.
3. Высокий уровень у магистров и бакалавриата примерно одинаков (20 и 24%).

В таблицу были вынесены следующие показатели:

1. Данные, полученные при проверке результатов уровня готовности использования метода проектов в школе - магистратура:

- Отдельные количественные показатели студентов – будущих учителей, показавших результат на «низком», «среднем», «высоком» уровне.

- Отдельные процентные показатели тревожности учеников.

- Качественная мотивация необходимости использования метода проектов в школе.

2. Данные, полученные при проверке результатов тестов в группе магистратура:

- Отдельные количественные показатели студентов – будущих учителей, показавших готовность использования метода проектов на «низком», «среднем», «высоком» уровне.

- Отдельные процентные показатели студентов – будущих учителей, показавших готовность использования метода проектов на должном уровне.

- Качественная готовность использования метода проектов, выраженная в количестве и в процентах от общего числа студентов – будущих учителей в группе.

При проведении сравнительного анализа полученных показателей выявились следующие факты:

В группе Бакалавриат количество человек, показавших уровень готовности использования метода проектов на высоком уровне 6 человек, в группе магистры – 5 человек. Показатели готовности использования метода проектов уровня «среднего», «высокого» практически не имеют отличия, что показывает равное качество готовности использования метода проектов на начальном этапе обучения. Качественные показатели групп 32% и 40% соответственно.

При сравнении готовности использования метода проектов двух групп студентов – будущих учителей так же более высоким оказывается показатель Магистратура.

Данные таблиц наглядно демонстрируют результаты, что позволяет сделать выводы по данному исследованию. В группе бакалавриат, показатели ниже, чем в группе магистры.

Для проверки достоверности полученных результатов проверим их с помощью метода математической статистики.

Проведение констатирующего этап эксперимента было организовано и проведено в двух группах студентов – будущих учителей с помощью компьютерного тестирования по итогам практических занятий, что мы описали выше.

Далее с помощью метода математической статистики нами были обработаны результаты формирующего и контрольного этапа эксперимента. На основании чего были сделаны выводы.

На этапе эксперимента необходимо было доказать, что между уровнем готовности использования метода проектов в школе в группе бакалавры и в группе магистры существуют различия.

1. Вычисляем стандартное отклонение: $\delta = \sqrt{\frac{\sum d^2}{n-1}}$,

Где $\sum d^2$ - сумма квадратного отклонения

n – число испытуемых

$$\delta_1 = \sqrt{\frac{0,7}{24}} = 0,17$$

$$\delta_2 = \sqrt{\frac{1}{24}} = 0,2$$

2. Для установления различий между классами, вычислим критерий t-стьюдента:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\delta_1^2}{n_1} + \frac{\delta_2^2}{n_2}}}, \text{ где}$$

X1 – средний результат Бакалавры,

X2 – средний результат Магистры,

δ_1 – стандартное отклонение Бакалавры

δ_2 – стандартное отклонение Магистры,

n – число испытуемых.

$$t = 0,5 : 0,05 = 10$$

3. Установим достоверность полученного результата, используя таблицу критических значений:

$$(df) = (n_1 - 1) + (n_2 - 1), \text{ где}$$

n – число испытуемых,

$$(df) = (25 - 1) + (25 - 1) = 48$$

4. Выписываем из таблицы критическое значение критерий t-стьюдента:

для $P = 0,05 = 2,0$

для $P = 0,01 = 2,7$

1. Строим ось, на которой откладываем критические значения критерия t-Стьюдента:

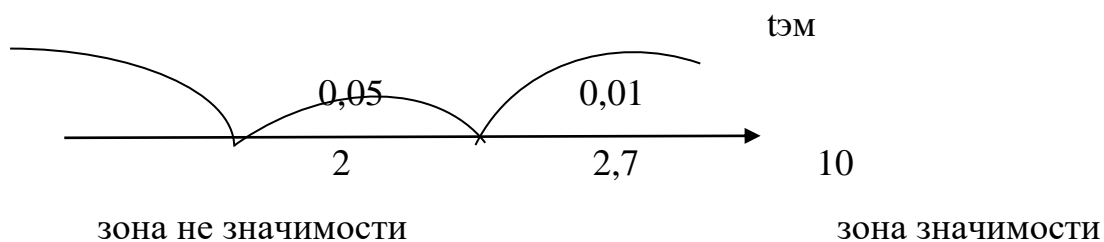


Рисунок 11 – Критерий t- Стьюдента

6. Откладываем эмпирическое значение $t_{эм}$.

Вывод: Так как эмпирическое значение попало в зону значимости, следовательно, на формирующем этапе эксперимента между уровнем готовности использования метода проектов в школе в группах бакалавры и магистры существуют различия, что и требовалось доказать.

Это утверждение полностью подтверждает гипотезу исследования, а значит, цель эксперимента достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметова М.Н. Опыт организации сотворчества преподавателей и студентов в процессе подготовки к проектированию и реализации педагогических технологий // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 6 (18). - С. 51-83.
2. Беловолов В.А., Султанбеков Т.И. Образовательная среда как социально-педагогический феномен // Мир науки, культуры, образования. - 2014. - № 2 (45). - С. 52-54.
3. Белозёрова С.И., Абара В.В., Колмыкова Т.К. Организация контроля знаний студентов, обучающихся с использованием традиционных и дистанционных образовательных технологий. Наука XXI века: сборник материалов IV Межвузовской методологической конференции магистрантов, Биробиджан, 14 февраля 2014 г. Ч. 1. - Биробиджан: Издательский центр ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2014. - С 76-79.
4. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для вузов / Н.М. Борытко. - М.: Академия, 2008. - 320 с
5. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. - М. : Логос, 2014. - 336 с
6. Гарькина И.А., Данилов А.М. Образовательный процесс с позиции с теории центральных мест // Вестник ПГУАС. Строительство, наука и образование. – 2016. – № 2. –С. 87 – 90.
7. Гарькина И.А., Тестирование как одна из форм мониторинга знаний студентов // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. – 2017. – №14. – С. 14 – 20.

8. Гладкова А.П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2017. - 26 с
9. Данилов А.М. Подготовка бакалавров компетентный подход, междисциплинарность // Региональная архитектура и строительство. – 2014. – № 2. – С. 192 – 199.
10. Емельянова, Н. В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н. В. Емельянова // Высшее образование сегодня. - 2016. - № 3. - С. 82-84
11. Емельянова, Н. В. Проектная технология обучения в условиях компетентного подхода / Н. В. Емельянова // Alma mater (Вестн. высш. шк.). - 2014. - № 10. - С. 42-46
12. Ларин, С.Н., Жилиякова, Е.В. Сравнение современных компьютерных сред, предназначенных для контроля уровня знаний обучаемых. // Приволжский научный вестник. – 2017. - №1(17). – С.69-76.
13. Ларин, С.Н., Малков, У.Х. Современные подходы к моделированию тестов: система требований, преимущества и недостатки, основные этапы разработки // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том 4. – № 5. – С. 36 – 38.
14. Мандель Б.Р. Студент и самостоятельная работа: долгий путь к научному исследованию? // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 3 (15). - С. 202-211.
15. Нургалеев В.С., Беловолов В.А., Беловолова С.П. Освоение сознания как вид когнитивной деятельности субъекта образовательного процесса в вузе // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 2 (14). - С. 73-75.
16. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. - М.: МШ У, 2006. - 224 с
17. Позолотина К.В., Белозерова С.И., Чуйко О.И. Анализ применения автоматизированных систем проверки знаний студентов в

Хабаровской государственной академии экономики и права. Перспективы развития информационных систем и технологий на Дальнем Востоке: Материалы городской научно-исследовательской конференции студентов и школьников - Хабаровск: Хабаровская государственная академия экономики и права, 2015. - С. 3-6.

18. Применение современных инструментов для диагностики качества освоения образовательных программ: материалы докладов заочной научно-практической конференции. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2016. 152 с.

19. Раззаков Ш.И., Нарзиев У.З., Рахимов Р.Б. Контроль знаний в системе дистанционного обучения // Молодой ученый, 2014. - №7. - С. 70-73.

20. Рогова А.В. Личностно-ориентированная парадигма современных подходов к качеству педагогического образования // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 3 (15). - С. 52-57.

21. Русинова Н.П. Условия подготовки студентов педагогического вуза к реализации проектной технологии// Педагогический имидж. – 2018. - № 1

22. Русинова, Н. П. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения студентов вуза проектной деятельности / Н. П. Русинова // Казанская наука: педагогические науки. - 2017. - № 6. - С. 82- 85

23. Скворцов П.М. Пути формирования исследовательской культуры учащихся / П.М. Скворцов. - Ростов н/Д., 2014. - 238 с

24. Соколов Е.А. Гуманитарные науки и проблема создания новой парадигмы развития общества // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 1 (13). - С. 16-23.

25. Соколов Е.А. Инновационные модели профессиональной гуманитарной подготовки в вузе: науч.- практ. пособие. - М. : Вузовский учебник, ИНФРА-М., 2014. - 192 с.

26. Соколов Е.А. Какое образование нам необходимо в новой парадигме развития современного общества? // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. - № 6 (18). - С. 22-43.
27. Соколова Г.Ю., Саукова Н.М., Моркин С.А. Использование систем автоматизированного контроля знаний в профессиональной деятельности педагога. - М.: Прометей, 2017. - 140 с.
28. Строгонова Е.И., Мокропуло А.А. Адаптивная модель контроля и оценки знаний, обучающихся в условиях компетентностного подхода // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии, 2016. - №3.
29. Тихонов, Е. В. Отечественный и зарубежный опыт мониторинга учебных достижений обучающихся // Академическим вестник. – 2016. – № 2(20). – С. 30 – 32.
30. Федотова, Е. Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса / Е. Л. Федотова // Гуманитарный вектор. - 2015. - № 1 (41). - С. 35-40
31. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова / под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 384 с.
32. Шачнева Е.Ю. Теоретические и практические аспекты управления проектной деятельностью студента // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4
33. Шишарина, Н. В. Теоретические и методологические проблемы инноваций в современном образовании / Н. В. Шишарина // Теоретические и методологические проблемы современного образования : Мат-лы XX Междунар. науч.-практ. конф. - М. : Институт стратегических исследований, 2015. - С. 173-17

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета «Проектирование образовательной деятельности»

Уважаемые студенты – будущие педагоги!

Просим Вас принять участие в анкетировании. В завершении ответов на вопросы укажите, пожалуйста, ваши данные: Ф.И.О., образование (курс)

1. Как вы считаете, необходимо ли педагогу проектирование образовательной деятельности в своей профессиональной деятельности? Обоснуйте свой ответ 2. Что вы испытываете в процессе проектирования образовательной деятельности? (отметьте ваши варианты ответов)

А) интерес

ес

Б) трудности

ти

В) желание достичь успеха в этом виде деятельности

Д) _____ (укажите свой вариант ответа)

3. Что, на Ваш взгляд необходимо учитывать при проектировании образовательной деятельности? (отметьте наиболее важные для вас аспекты)

А) время года и погодные

условия

Б) возраст детей

В) годовые задачи работы

учреждения

Г) интересы детей группы

Д) запросы родителей

Е) личные предпочтения

педагога

4. Определите последовательность этапов проектирования образовательной деятельности (расставьте их в порядке следования 1,2,3 и т.д.

А) выбор целесообразной формы детской

деятельности

Б) рефлексия

В) определение содержания деятельности в соответствии с программой данной возрастной группы

Г) постановка целей и задач предстоящей деятельности

Д) подбор методов, приёмов, средств, дидактических материалов и ресурсов.

5. Какие принципы проектирования образовательной деятельности Вам известны? (выберите свои варианты ответов)

А) Целесообразности Б) Системности и цикличности

В) Целостности и парциальности Г) Личной ориентированности

Д) Проблемности

Е) Современности

Ё) Коллегиальности

Ж) Оперативности

З) Открытости

И) Экономичности

К) Точности

Л

ваши варианты ответов)

6. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при проектировании образовательной деятельности

? _____

7. Для того, чтобы проектирование образовательной деятельности сделать более эффективным, в какой форме вы хотели бы получить помощь от коллег по работе? (отметьте наиболее значимые для вас)

А) консультации;

Б) семинары;

В) деловые игры;

Г) мастер-классы;

Д) наставничество.

Е) _____ (ваш вариант)

Спасибо за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Ф.И.О.

педагога _____

ЛИСТ ОТВЕТОВ

Мотив	1	2	3	4	5
1 Денежный заработок	В очень незначительной мере	В незначительной мере	В небольшой, но и не малой мере	В большой мере	В очень большой мере
2.Стремление к продвижению по службе					
3.Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4.Стремление избежать возможных наказаний ил неприятностей					
5.Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7.Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.					

Обработка результатов

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = (6+7)/2$$

$$ВПМ = 1+2+5)/3 \quad ВОМ = (3+4)/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация данных

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

При интерпретации следует учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Технологическая карта проектирования образовательной деятельности

Цикл «Мир вокруг нас»

Возраст учеников

Тема недели	Формулировка проблемы	Продукт детской	Образовательные результаты	Виды детской	Формы работы

Ф.И.О. педагога _____

Стаж педагогической деятельности

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты Магистры при проведении диагностики

№ п.п.	Испытуемый	Результат, x	Среднее, \bar{x}	Отклонение от средней, d	Квадрат отклонений от средней, d^2
1	А	4	3,9	0,1	0,01
2	Б	4	3,9	0,1	0,01
3	Б ₁	4	3,9	0,1	0,01
4	В	5	3,9	-1,1	1,2
5	Г	2	3,9	1,9	3,7
6	Г ₁	4	3,9	0,1	0,01
7	Е	5	3,9	-1,1	1,2
8	И	3	3,9	0,9	0,8
9	И ₁	4	3,9	0,1	0,01
10	К	4	3,9	0,1	0,01
11	К ₁	5	3,9	-1,1	1,2
12	К ₂	4	3,9	0,1	0,01
13	М	2	3,9	1,9	3,7
14	О	4	3,9	0,1	0,01
15	Р	5	3,9	-1,1	1,2
16	Р ₁	5	3,9	-1,1	1,2
17	С	4	3,9	0,1	0,01
18	С ₁	5	3,9	-1,1	1,2
19	С ₂	4	3,9	0,1	0,01
20	Ф	4	3,9	0,1	0,01
21	Х	5	3,9	-1,1	1,2
22	Ш	4	3,9	0,1	0,01
23	Ш ₁	3	3,9	0,9	0,8
24	Ю	4	3,9	0,1	0,01
25	Ю ₁	4	3,9	0,1	0,01
		$\bar{x} = 3,9$	3,9		$\Sigma 0,7$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты Бакалвыры при проведении диагностики

№ п.п.	Испытуемый	Результат, x	Среднее, \bar{d}	Отклонение от средней, d	Квадрат отклонений от средней, d^2
1	Б	2	3,4	1,4	2
2	В	3	3,4	0,4	0,2
3	В ₁	4	3,4	-0,6	0,4
4	Г	3	3,4	0,4	0,2
5	И	2	3,4	1,4	2
6	К	5	3,4	-1,6	2,6
7	К ₁	4	3,4	-0,6	0,4
8	Л	4	3,4	-0,6	0,4
9	М	5	3,4	-1,6	2,6
10	Н	4	3,4	-0,6	0,4
11	Н ₁	5	3,4	-1,6	2,6
12	П	3	3,4	0,4	0,2
13	П ₁	5	3,4	-1,6	2,6
14	П ₂	2	3,4	1,4	2
15	С	4	3,4	-0,6	0,4
16	С ₁	3	3,4	0,4	0,2
17	С ₂	3	3,4	0,4	0,2
18	У	3	3,4	0,4	0,2
19	Ф	4	3,4	-0,6	0,4
20	Ч	3	3,4	0,4	0,2
21	Ч ₁	4	3,4	-0,6	0,4
22	Ш	2	3,4	1,4	2
23	Э	3	3,4	0,4	0,2
24	Э ₁	3	3,4	0,4	0,2
25	Ю	2	3,4	1,4	2
		$\bar{d}=3,4$			$\Sigma 1$