

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Р.Ф. Ковтун

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Учебное пособие

Челябинск
2024

УДК 371(021)

ББК 74.00я73

К 56

Рецензенты:

Гнатышина Е.В., к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики
и психологии ЮУрГГПУ

Ворожейкина А.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики
и психологии ЮУрГГПУ

Педагогическое проектирование: учебное пособие / Р.Ф. Ковтун. –
Учебное пособие – Челябинск: изд-во «Библиотека А. Миллера»
2024год -149 с.

ISBN 978-5-91283-191-3

В учебном пособии представлен исторический анализ становления понятия «педагогическое проектирование». Описан вклад отечественных и зарубежных педагогов-исследователей в проектирование содержания и методики образования. Рассмотрена сущностная характеристика педагогического проектирования, объекты, формы проектирования, описан жизненный цикл проекта и логика организации проектной деятельности. Рассмотрены методические аспекты проектирования учебного занятия, а также изложены требования к содержанию и структуре учебного педагогического проекта.

ISBN 978-5-91283-191-3

© Ковтун Р.Ф., 2024.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Раздел 1. Теоретические основы педагогического проектирования	6
1.1. Ретроспектива развития идей проектной деятельности в педагогике	6
1.2. Сущностная характеристика педагогического проектирования	35
Раздел 2. Методические аспекты проектирования элементов учебного процесса	66
2.1. Особенности разработки педагогического проекта учебного занятия	66
2.1.1. Выбор вида и структуры занятия	66
2.1.2. Выбор методов обучения	75
2.1.3. Характеристика педагогических технологий обучения	83
2.2. Особенности выполнения учебного педагогического проекта	94
2.2.1. Требования к содержанию и структуре учебного педагогического проекта	94
2.2.2. Требования к оформлению педагогического проекта и созданию его презентации	101
Заключение	106
Список использованных источников	107
Приложения	110

*«Цель и пафос педагогической науки –
это возможность проектировать
и осуществлять процесс обучения
и воспитания человека с гарантированным эффектом.
Другой цели у педагогики нет»
В.П. Беспалько*

Введение

Среди психолого-педагогических дисциплин будущих педагогов профессионального обучения немаловажное место занимает «Педагогическое проектирование» – дисциплина базовой части учебного плана подготовки магистров по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В рамках изучения данной дисциплины обучающиеся изучают особенности научно-методической и учебно-методической работы преподавателя высшей школы, осваивают современные подходы к осуществлению проектной педагогической деятельности, формируют навыки разработки и применения современных образовательных технологий в педагогическом процессе, осуществляют осознанный выбор оптимальной стратегии преподавания, апробируют методы анализа и оценки педагогических проектов, результатов их реализации.

Для формирования профессиональных компетенций, соответствующих специфике подготовки будущих педагогов про-

фессионального обучения, приобретения практических профессиональных навыков проектной деятельности будущего педагога, необходимо обеспечить формирование целостной системы теоретических представлений о предпосылках возникновения и развития, сущностной характеристике и особенностях организации проектной деятельности в контексте развития образовательных систем. В настоящее время проектирование рассматривается как особый вид профессионально педагогической деятельности, а согласно ФГОС ВО способность проектировать элементы образовательного процесса и управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла соотнесена с содержанием формируемых общепрофессиональных и универсальных компетенций.

Учебное пособие предназначено для обеспечения качественного овладения обучающимися теоретическими основами педагогического проектирования и формированию у них проективного мышления при проектировании элементов педагогического процесса.

Раздел 1. Теоретические основы педагогического проектирования

1.1. Ретроспектива развития идей проектной деятельности в педагогике

Проектная деятельность как деятельность, характеризующая развитие и технологизацию образовательной сферы, формировалась в контексте социокультурного развития общества в течение достаточно длительного временного периода.

Различные проекты нового общества, культурные ценности и знания которого были призваны стать всеобщим достоянием, создавались педагогами классиками уже в период Возрождения: Томас Мор «Утопия», Томмазо Кампанелла «Город Солнца».

Авторы И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская считают началом отсчета развития и применения идей проектной деятельности в педагогике деятельность великого чешского педагога Я.А. Каменского, автора «Великой дидактики», полагавшего, что для успешности обучения необходимо приносить в работу педагога исследовательский стимул. Далее эта идея прослеживалась в работах французского философа Ж.Ж. Руссо, швейцарского педагога И.Г. Песталоцци, немецкого педагога Адольфа Дистервега. В трудах английского химика, профессора Г.Э. Армстронга идея проектной деятельности охарактеризована как эвристический метод, использование которого ставит ученика в положение исследователя по отношению к научным фактам, выявляемым опытным путем [16, с. 8–9]. Г.Э. Армстронг считал данный метод наиболее эффективным для обучения естественнонаучным дисциплинам.

В ряде проектов, созданных в XVII-XVIII вв. отражена идея планирования перспективных изменений и процессов их реализации: «Проект воспитания господина Сент-Мари» Ж.Ж. Руссо, «Проект об устройстве школ» В.Ф. Одоевского, «Проект регламента московских гимназий» М.В. Ломоносова, проект И.И. Бецкого «Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества».

Необходимость реформирования народного образования во Франции, вызванная французской революцией XVIII в., обусловила появление проектов общенациональной внесловной школьной системы (Ж.А. Кондорсе, Л.М. Лепелетье, Ш.М. Талейран, М.Ж. Шенье).

Таким образом, педагогика того времени, заимствуя терминологию и общую сущность традиционного проектирования, создает единичные проекты, главной целью которых выступает предвидение перспектив развития педагогического объекта. Однако в основе педагогических проектов отсутствует методологическая база и общие концептуальные положения.

В настоящее время наиболее распространены три периодизации развития идей проектной деятельности: периодизация Н.О. Яковлевой – наиболее обобщенная, периодизация Михаэля Кнолля – максимально полная и обоснованная и периодизация Е.А. Пеньковских, синхронизирующая отечественный и зарубежный опыт проектной деятельности в XX в. В нашей работе остановимся отдельно на каждом этапе данных периодизаций.

Н.О. Яковлева в истории развития идей проектной деятельности выделяет три периода:

первый период – с античности до 20-х гг. XX в. – охарактеризован в современной литературе, как период выделения проектирования в самостоятельный вид деятельности, формирования идеологии и разработки методов проектирования;

второй период – с 20-х до 50-х гг. XX в. – педагогическое проектирование становится предметом специальных научных исследований;

третий период – с 50-х гг. по настоящее время – проектирование распространяется на социальные науки, в том числе и на педагогику [30, с. 8].

Детальное обоснование периодов развития идей проектного обучения в мировой практике образования приводит немецкий ученый Михаэль Кнолль, выделяя пять этапов в период с 1590 г. до 1997 г. [31]. В этой периодизации обосновано первенство европейских школ в использовании проектного метода.

Первый этап (1590-1765 гг.) – первые проектные работы в архитектурных школах Европы.

Второй этап (1765-1880 гг.) – принятие проекта в качестве метода обучения и его распространение в Америке.

Третий этап (1880-1915 гг.) – работа над проектами в профессиональном обучении и в общеобразовательных школах.

Четвертый этап (1915-1965 гг.) – переосмысление метода проектов в профессиональном обучении и его обратное распространение из Америки в Европу.

Пятый этап (1965 г. – до конца XX в.) – новое открытие идей проекта и третья волна его международного распространения.

Исследователи метода проектов в педагогике В.С. Зайцев и Г.Г. Митрофанова, С.В. Сидоров, основываясь на публикациях немецкого педагога Михаэля Кнолля, утверждают, что идея проектирования зародилась в позднем Ренессансе в архитектурных школах Италии, а затем во Франции. Михаэль Кнолль отмечает, что первое упоминание проектов в контексте образования было зафиксировано в Академии святого Луки (*Accademia di San Luca*) в Риме (автор ссылается на Архитектурные очерки исторического архива). В данном учебном заведении в 1596 г. прошел первый конкурс художественно архитектурного проекта «Приз Рима», который впоследствии с 1702 г. стал обязательным и ежегодным. Особенность этого конкурса заключалась в том, что он был открытым. Работы этого конкурса должны были, в первую очередь, развивать воображение и художественное творчество и носили гипотетический характер. Позднее это новшество распространилось на Королевскую Академию архитектуры Франции, где и приобрело официальный статус проекта, т.е. прототипа объекта или деятельности. Соревнование на лучший проект стало одной из основных форм обучения студентов и было включено в расписание занятий. В 1763 г. в Королевской Академии архитектуры было учреждено ежемесячное состязание «Приз Конкурса». Студенты систематически готовили и защищали на конкурсах несколько проектов. Так, проектная деятельность трансформировалась в статус обучающего и научного метода. Участие в смотрах на лучший проект обеспечивало конкурсантам титул академического архитектора, а готовые проекты носили при этом рекомендательный характер [18].

Второй период характеризуется внедрением проектного метода в европейских и американских технических колледжах и университетах. Метод проектов удачно перешел из архитектуры в инженерию. С.Х. Робинсон, профессор машиностроения Иллинойского индустриального университета в Урбане (США), полагал, что теория должна изучаться вместе с практическим обучением и для того чтобы стать инженером студент должен освоить ремесло. Практическое обучение состояло в основном в выполнении проектов, что заключалось в создании обучающимися механизмов или их частей в соответствии с собственным дизайном и рабочими чертежами. Недостатком такого обучения было сокращение времени на исследовательские работы.

Третий период характеризуется внедрением системы трудового (профессионального) обучения сначала в ремесленных школах, а затем в общеобразовательных средних школах. По итогам презентации российской экспозиции на Столетней выставке в Филадельфии в 1867 г. получил распространение метод обучения ремёслам, представленный Императорским Московским техническим училищем и получивший название «русская система». Президент Массачусетского института технологии Джон Ранкл в личном письме от 30.08.1876 г. писал директору Императорского Московского технического университета следующее: «Вы можете быть уверены, что ваша система будет введена во всех технических школах нашей страны, как только её увидят в применении в нашем институте» [4]. В 1879 г. при Вашингтонском университете г. Сент-Луиса Кельвином Вудвордом была основана Школа ремесленного обучения, где в соответствии с русской системой обучающиеся должны были

не только разрабатывать проекты, но и выполнять их в условиях мастерских. Суть проектного метода обучения состояла в том, что обучающиеся овладевали умениями и получали знания путем выполнения заранее спланированных постепенно усложняющихся практических заданий. Популяризация трудового обучения привела к тому, что в 90-х гг. XIX вв. оно было внедрено в начальную школу [26].

К началу XX в., как отмечает Н.О. Яковлева в своей монографии «Теоретико-методологические основы педагогического проектирования», сложились следующие предпосылки дальнейшего развития теории и практики проектирования [30, с. 14–15]: техническая революция, обеспечившая расширение предметного поля проектирования; потребности общества в развитии промышленности; обособление проектирования в инженерной деятельности; совершенствование практического аппарата науки.

Раскрывая суть четвертого этапа становления педагогического проектирования, традиционно принято считать, что переход проектирования из области педагогической практики в сферу теории произошел в первой трети XX в. благодаря таким известным ученым, как Дж. Дьюи, Г. Саймон, В.Х. Килпатрик. Педагогика этого периода провозглашает активное, направленное на будущее начало обучения при практическом характере «деятельного» знания. В этот период активно развиваются экспериментальные и исследовательские формы обучения. Школьными методистами предлагается обязательность исследовательских процедур, включающих постановку проблемы, выбор объекта, предмета, формулировку цели и гипотезы, действие в

определенной логике, получение результата и оценку его достоверности, новизны, значимости. В первой трети XX в. получает распространение метод проектов, совмещающий в себе эвристическое, исследовательское, экспериментальное и научное начала.

В основу метода проектов положены взгляды американского философа и педагога, представителя американского неопозитивизма (прагматизма) Дж. Дьюи, видевшего миссию образования не столько в трансляции знаний, сколько в развитии способностей обучающегося решать «здесь и сейчас» свои насущные жизненные проблемы [16, с. 9]. Дж. Дьюи создал собственную педагогическую теорию, которую назвал инструментализмом. Центральным понятием инструментализма Дж. Дьюи является опыт, который содержит все проявления человеческой жизни.



ДЖОН ДЬЮИ
(1859_1952)

Американский философ, психолог и педагог, один из ведущих представителей прагматизма. Дж. Дьюи работал до последних дней своей жизни. Оставил после себя около тысячи публикаций: 40 книг, 800 статей, 100 рецензий. Его труды в области педагогики оказали мощное влияние на принципы организации американской школы и на теорию и практику образования во всем мире.

Портрет Джона Дьюи

По мнению философа, опыт охватывает и сферу сознания, и подсознание, содержит также привычки людей. В школах, созданных на основе инструментальной педагогики, не существовало определённой программы с системой изучаемых предметов, а подбирались только те знания, которые могли бы найти практическое применение в жизни. Наиболее важными научными дисциплинами Дж. Дьюи считал историю и географию, непосредственно связанные с природой и социальной жизнью общества. В системе взглядов Дж. Дьюи заложены как идеи личностно-ориентированного обучения, учитывающего интересы ребенка, так и профессионально-ориентированного, непрерывного, проблемного, игрового обучения. Основным способом обучения становится исследование окружающей жизни в

проектной форме. При этом любое выполняемое действие обучающиеся должны самостоятельно спланировать, выполнить, проанализировать и оценить. Любое исследование согласно Дж. Дьюи содержит пять этапов: чувство затруднения, определение границ исследования, представление возможного решения, описание этого решения и дальнейшие наблюдения, которые дают возможность сделать вывод о завершенности процесса.

Большое влияние на Дьюи оказала общественный деятель и педагог Джейн Аддамс, основавшая в Чикаго первое необычное заведение – сеттльмент, включавшее клубы по интересам, кружки взаимообучения, исследовательские группы для изучения местных проблем и разработки программ социальных реформ. Дьюи активно участвовал в работе этого общества, и в 1897 г. вошел в состав правления.

Нельзя не отметить, что идеи проектной деятельности в начале XX в. активно развивались и реализовывались как в Америке, так и в Советском Союзе. Посетив опытно-экспериментальную станцию Наркомпроса, созданную в 1919 г. под руководством С.Т. Шацкого, Дж. Дьюи писал: «Впервые в истории я увидел не отдельную школу, а целую образовательную систему, официально организованную на принципе связи школы с обществом и средой. То, что я увидел в колонии Шацкого, не имеет аналога в мире. Учащиеся вовлечены в настоящую деятельность по совершенствованию окружающей социальной среды, они улучшают санитарные условия, участвуют в ликвидации неграмотности, учат крестьян, как повышать урожай, и т. д. Русские школьники организованы более демократично, чем наши»[9].

Многие современные исследователи истории педагогики считают предшественником метода проектов Дальтон-план, систему индивидуального обучения, разработанную Хелен Паркхерст в 1905 г. в г. Далтон (США, штат Массачусетс). Учащиеся заключали в начале обучения с преподавателем «контракт» (индивидуальный план), о самостоятельном выполнении определенного задания. Контроль работы осуществлялся с использованием системы учетных карточек. В последующем ученики работали над индивидуальным заданием в отдельных лабораториях, где могли получить консультацию преподавателя. В Советском Союзе в 1920-х гг. применялась модификация Дальтон-плана уже в коллективной форме бригадно-лабораторного метода [8].



**ХЕЛЕН ПАРКХЕРСТ
(1886–1973)**

Была автором и преподавателем, разработала Дальтон-план, занималась просветительской деятельностью.

Об обучении по Дальтон-плану: «Давайте думать о школе как о социальной лаборатории, где сами школьники являются экспериментаторами, а не жертвами замысловатой и строгой системы. Давайте думать об этом как о месте, где преобладают такие социальные условия, как в реальной жизни».

Портрет Хелен Паркхерст

Обобщил и распространил информацию о возможностях использования проектной деятельности в образовании ученик и последователь Дж. Дьюи У.Х. Килпатрик. Его статья «Метод проектов», опубликованная в 1918 г. в «Рекорде педколледжа» – ведущем журнале американской школьной педагогики – приобрела огромную популярность (журнал продал 60 тыс. переизданий статьи Килпатрика, что по тогдашним меркам указывает на невероятный спрос), послужила стимулом к распространению данного метода в педагогике [26]. Суть проектного метода

обучения состоит в том, что учащиеся овладевают умениями, получают знания, путем выполнения заранее спланированных постепенно усложняющихся практических заданий.

У.Х. Килпатрик выделил несколько типов проекта: *потребительский* (имеющий своей целью потребление в широком значении слова, включая развлечение), *созидательный* (т.е. производительный), *проблемный* (представляет проект решения каких – либо интеллектуальных препятствий, выступающих сопутствующими в создающемся проекте) и *проект – упражнение*. Главная его идея в методе проектов состоит в том, что сфера деятельности ребёнка должна выбираться им свободно, выполняться большим увлечением и не зависеть от учебного предмета. Лозунгом всей этой деятельности были слова: «Всё из жизни – всё для жизни» [11].



**УИЛЬЯМ ХЕРД КИЛПАТРИК
(1871–1965)**

Американский педагог, ученик и последователь Дж. Дьюи. Образование получил в Мерсеровском университете (1891 г.) и университете Джонса Хопкинса. 1897-1906 гг. – преподавал в Мерсеровском университете, в 1903-1905 гг. – его президент. В 1909-1938 гг. преподаватель, профессор педагогического колледжа Колумбийского университета (Нью-Йорк).

Портрет У. Х. Килпатрика

Б.Б. Комаровский связывает возникновение метода проектов с периодом пересмотра взглядов на систему общего образования. Так, в Америке в начале XX в. остро встала проблема обучения детей, которые в силу своих способностей, интересов, занятости не могли усвоить необходимый учебный минимум. В России одним из источников метода проектов можно считать появившийся в тот же период интерес к личности каждого ученика. В частности Л.Н. Толстой, изучавший теорию свободного воспитания Ж.Ж. Руссо, рассматривал воспитание как создание условий, способствующих развитию личности ребенка. Развитие в этом случае предполагает самопроизвольное развитие качеств ребенка при осторожной роли учителя [24].



**СТАНИСЛАВ ТЕОФИЛОВИЧ
ШАЦКИЙ (1878–1934 гг.)**

Выдающийся Российский педагог, последователь взглядов Л.Н. Толстого. Родился в семье военного чиновника. Был актером, режиссером, агрономом, замечательным певцом. Создатель и руководитель образовательно-воспитательных учреждений, действовавших по принципам самоуправления.

Портрет С.Т. Шацкого

Распространение опыта внедрения проектного метода в России связывают с личностью отечественного педагога-реформатора С.Т. Шацкого. В 1905 г. вместе с архитектором А.У. Зеленко, только что вернувшимся из Америки, увлекается идеей создать по примеру американцев «Сеттльмент» (англ. settlement – поселение) своеобразный центр (поселок) культурных людей, для подготовки образованных творческих рабочих. Вначале это была небольшая сельская коммуна из 14 взятых из приюта воспитанников (Щелковская колония с трудовым и художественным воспитанием, детским самоуправлением). Позднее в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи были созданы детские клубы и детский сад, которые носили общее название «Дневной приют для приходящих детей». К весне 1906 г. приют посещали около 150 детей. При нем были открыты мастерские (слесарная, столярная, швейная). На базе приюта в Марьиной роще неутомимыми подвижниками было организовано культурно-просветительное общество «Сеттльмент», которое объединило уже действовавшие там клубы-кружки. На средства, собранные среди владельцев крупных предприятий, по проекту Зеленко строится первое в России клубное здание для детей. После закрытия общества за «социалистические идеи» (1908 г.) создает новое, «Детский труд и отдых», а в 1911 г. колонию «Бодрая жизнь», где опробует идеи трудового, эстетического и умственного развития, формирования детского коллектива. Это было детское учреждение, ставшее затем образцом для подражания других школ-коммун, организовывавшихся в последующее десятилетие, и особенно массово – в период Гражданской войны.

Предложенная С.Т. Шацким модель, была, по сути, самокупаемым воспитательным заведением, где благодаря непрерывному сельскохозяйственному труду детей и взрослых удавалось получить средства для существования (аналогичные по принципу организации воспитательные колонии мы встречаем в педагогическом опыте А.С. Макаренко). В концепции школы Шацкого – центра воспитания в социальной среде – преобразовательная деятельность становится главным источником формирования познавательной и ценностно эмоциональной сферы ребенка.

В 1919 г., приняв предложение Н.К. Крупской, он создал знаменитую Первую опытную станцию по народному образованию Наркомпроса РСФСР, которой руководил вплоть до ее закрытия в 1932 г. Это уникальное учреждение занимало целый район в Калужской губернии и имело два отделения: городское в Москве и деревенское в Калужской губернии. В состав деревенского отделения входили 4 детских сада, 15 школ первой ступени, школа второй ступени и школа-колония «Бодрая жизнь», клуб-читальня, бюро по изучению края, педагогические курсы и педагогический центр, обобщающий педагогический опыт школ. В составе московского отделения были детский сад, школа и выставка, обобщавшая опыт детских садов и школ. Действовала структура, которая обеспечивала научно-педагогические исследования. Работал педагогический техникум и летние курсы для учителей [4].

На рубеже XIX и XX вв. в отечественной методике преподавания начальной математики и естествознания формируется новый подход, согласно которому ученик в своей работе должен исходить из факта и его восприятия. При этом основную и

обязательную черту преподавания составляют наблюдения и эксперимент. В поисках наиболее подходящего названия данного метода педагоги использовали такие определения, как практический (В.А. Герд) опытно-испытательный, естественно-научный (А.П. Пинкевич), исследовательский (Б.Е. Райков), опытно-показательный метод, метод лабораторных уроков (К.П. Ягодский). По своей сути они во многом перекликались с методом проектов. Метод проектов активно обсуждался в среде советских педагогов XX в. (Б.В. Игнатъев, Е.В. Игнатъев, С.М. Ривес, И.М. Соловьев, С.Т. Шацкий и др.).

В России 20-х гг. Проектная технология рекомендовалась к внедрению в образовательный процесс фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), фабрично-заводским семилеткам (ФЗС), школам крестьянской молодежи (ШКМ), педагогическим техникумам и даже некоторым факультетам вузов (рабфабрики). В «Положении о единой трудовой школе» (1918 г.) Н.К. Крупская предложила метод проектов как альтернативу классно-урочной системе. Он был обозначен как инновационный способ получения школьниками знаний, умений и навыков.

После появления в России в 1928 г. перевода книги В.Х. Килпатрика учебное и социально-педагогическое проектирование получило широкое распространение как специфическая форма педагогической деятельности.

Однако эти новшества неуклонно вели к распаду школы. Руководители образования не учитывали того факта, что метод проектов не панацея от всех бед и, что только в единстве, гармонии с традиционными, проверенными на практике методами, при сохранении классно-урочной системы можно получать

прочные знания, добиваться хороших результатов в воспитании.

К началу 30-х годов ажиотаж вокруг метода проектов начинает спадать. Все больше преподавателей понимают: метод проектов в том виде, в котором он сложился, приносит вред школе, обучающимся, образованию. Главными недостатками метода были: нехватка подготовленных к работе по проектной деятельности учителей; отсутствие разработанной методики проектной деятельности, единых требований, как к учащимся, так и к педагогам; во многих школах были отменены аттестаты и оценки, что привело к резкому снижению качества обучения. Но самое главное – метод проекта, как зарождающаяся образовательная технология, вытеснил из школьной практики традиционную классно-урочную систему обучения. С резкой критикой против этих нововведений выступил ректор МГУ профессор А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий также выступил с критикой существующего положения в школе. Он отметил неподготовленность учителей, их перезагрузку, бедность школы, отсутствие книг и пособий.

В России и на Западе использование метода проектов преследовало разные цели. Американские педагоги применяли его как один из путей пробуждения и поддержания интереса учащихся к учебному процессу, стремились к тому, чтобы выполненный проект приносил ребенку конкретную личную пользу и его результаты могли использоваться в повседневной жизни. Советские педагоги на основе метода проектов вырабатывали у детей желание трудиться для общества и вносить свой вклад в общее дело. Проекты носили преимущественно общественный

характер. При этом в американских школах проектная деятельность носила характер лабораторной практики, а в Российской школе – выполнения производственных заданий. В Америке метод проектов использовали наряду с классно-урочной системой, в СССР данным методом хотели вытеснить все другие [24].

5 сентября 1931 года постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» метод проектов был запрещен. Были названы недостатки проектного метода: отсутствие квалифицированных учителей и руководителей школ, не разработанность методики проектной деятельности, чрезмерное, повальное увлечение этим методом в ущерб традиционным, проверенным практикой и, как следствие, снижение качества обучения. После официального запрета на его использование в школах Советского Союза метод проектов применялся исключительно для организации и проведения деловых, аварийных, проектировочных игр при подготовке инженерно-технических кадров.

Таким образом, дискуссия об эффективности метода проектов в советской школе была остановлена до середины 80-х годов. При этом в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи и метод проектов в XX в. приобрели большую популярность [11].

Перечень групп учебных проектов в 1926 г. впервые дал У.Э. Коллингсон: игровые, экскурсионные, повествовательные, конструктивные. Современные исследования характеризуют

большое многообразие учебных проектов, систематизация и классификация которых представлена В.С. Зайцевым (таблица 1) [11].

Таблица 1 Авторские классификации типологии современных инновационных проектов (по В.С. Зайцеву)

Автор	Классификация	Типология
1	2	3
<i>Классификации типологии проектов зарубежных ученых XX в.</i>		
А. Стивенсон	Уровень интеграции учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> • Простой; • Комплексный
У.Х. Килпатрик	По целевой установке и количеству участников	<ul style="list-style-type: none"> • Созидательный; • Потребительский; • Интеллектуальный; □ Индивидуальный и групповой
М.Уэльс	По объему времени проработки проекта	□ Большой и малый (год и меньше)
Э.У. Коллингс	По виду деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Игровые; • Экскурсионные; • Проекты-рассказы; • Трудовые
Ф.Л. Штоллер	По способам сбора	<ul style="list-style-type: none"> • Исследовательский; • Корреспондентский; • Личный
Школа Линкольна	По интеграции учебного материала	□ Трудовые комплекспроекты;

Продолжение таблицы 1

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> • Общественные; • Сельскохозяйственные
<i>Классификация и типология проектов отечественных ученых XX-XXI в.</i>		
В.И. Воропаев	Тип проекта (по сфере деятельности, составу, структуре предметной области)	<ul style="list-style-type: none"> • Технический, экономический, социальный, смешанный • Монопроект, мультипроект; мегапроект
	Форма проекта (по предметной ориентации) и диапазону	<ul style="list-style-type: none"> • Инновационный, исследовательский, учебно-образовательный; <input type="checkbox"/> Международный, национальный; • Региональный.
Н.В. Матяш	По уровню сложности проектных заданий и содержанию	<input type="checkbox"/> Репродуктивный, поисковый, теоретический; <input type="checkbox"/> Конструктивно технические
Е.С. Полат	Доминирующий метод или вид деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Творческий; • Игровой; • Информационный (ориентировочный); <input type="checkbox"/> Предметно ориентировочный
	Предметно содержательная область	Моно проект
	Характер координации проекта	<ul style="list-style-type: none"> • Открытая координация; • Скрытая координация
	Характер контактов, продолжительность, количество участников	<input type="checkbox"/> Краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный
В.И. Слободчиков	По виду деятельности и времени осуществления	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание как взросление и социализация; • Долгосрочный, среднесрочный, краткосрочный

Г.П. Щедровицкий	Адаптация к социальной среде	<ul style="list-style-type: none"> • Проекты, связанные с вызовом образованию; • Раскрывающие ценности, цели, убеждения
------------------	------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Механизмы проектирования в сфере воспитания активно использовались при реализации идей коллективного воспитания в контексте педагогики А.С. Макаренко. Речь идет о проектировании личности на основе целей воспитания, а также способностей и склонностей конкретного воспитанника.

А.С. Макаренко известен тем, что организовал и возглавил колонии для несовершеннолетних нарушителей и беспризорных детей. В его колонии находились дети репрессированных, дети из неблагополучных семей. Макаренко занимался воспитанием детей с деликвентным поведением, т.е. правонарушителей, не способных жить в нормальном обществе. Были случаи, когда родители привозили своих детей, когда уже сами не могли с ними справиться. В колонии им. Дзержинского А.С. Макаренко полностью отказался от воспитателей, и на его попечении оказалось 600 бывших правонарушителей. В настоящее время, по данным Генпрокуратуры РФ только 10 % выпускников российских государственных детских домов и интернатов адаптируются к жизни, 40 % совершают преступления, ещё 40 % выпускников становятся алкоголиками и наркоманами, 10 % кончают жизнь самоубийством. Среди почти 3000 воспитанников коллективов под руководством А.С. Макаренко не известно ни одного рецидива, причём многие исследователи судеб этих выпускников отмечают, что «они были счастливыми людьми» [15].

Сердцевиной, ядром педагогической теории А.С. Макаренко является его учение о коллективе. Макаренко ввел термин «коллектив» в профессионально-педагогическую лексику, понимая под ним определенную организацию детей, связанных общими дружескими, бытовыми, деловыми целями, и это взаимодействие служит комфортной средой для развития личности.

«Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания, должен обладать совершенно определенными качествами». Эти качества Макаренко определил так: коллектив объединяет людей во имя общей цели, в общем труде и в организации этого труда.

Последователями деятельности А.С. Макаренко были его ученики и воспитанники (С.А. Калабалин, И.П. Иванов, А.Г. Явлинский и т.д.).

В книге «Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)» [21] детские коллективы под руководством А.С. Макаренко рассматриваются как утопическое явление советской педагогики. А. Дмитриев пишет о том, что в 1990-е гг. его колонии в ретроспективе воспринимались, то как нэповские или хозрасчетные островки новой экономики, то, как Гулаговские рассадники тоталитаризма [21, с. 365].

И.Н. Козлов отмечает, что при всем этом система воспитания Макаренко отличается демократичностью: выдающийся педагог выступал за создание комфортного психологического климата в коллективе, который даст каждому ребенку ощущение защищенности и свободного творческого развития [15]



**АНТОН СЕМЕНОВИЧ
МАКАРЕНКО
(1888-1939 гг.)**

Выдающийся Советский педагог, писатель. Получил мировую известность благодаря выдающимся достижениям в области воспитания и перевоспитания молодежи в условиях трудовой колонии. Согласно решению ЮНЕСКО (1988 г.) отнесен к одному из четырех педагогов (наряду с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером и М. Монтессори), определивших способ педагогического мышления в XX в.

Портрет А.С. Макаренко

Ряд современных исследователей относит методику коллективных творческих дел (КТД), описанную в опыте деятельности коммуны им. А.С. Макаренко (студенческий коллектив, развивающие идеи А.С. Макаренко под руководством И.П. Иванова), непосредственно к разряду групповой проектной деятельности. И на самом деле, логика организации КТД, включающая: поиск области приложения коллективных сил; коллективное планирование; совместное творчество, сопровождающееся ветвящейся активностью участников, особым типом отношений; получение специфического продукта; рефлексию по поводу совместной деятельности и ее результата, по своим признакам соответствует педагогическому проекту со всеми необ-

ходимыми признаками. И.П. Иванов классифицирует все коллективные творческие дела на познавательные, трудовые, спортивные, организаторские. Ярким примером отражения идей социально-педагогического проектирования в коллективе в советской литературе являются произведения

А.П. Гайдара

Термин «педагогическое проектирование» был введен в научный оборот отечественной педагогики А.С. Макаренко. «Педагогическое проектирование, – пишет он, – это необходимый начальный момент в организации воспитательного процесса. Как нельзя без проекта построить дом, так нельзя и воспитать определенных нужных людей, не имея представления о том, какими качествами они должны обладать. Только через проектирование можно включить воспитательные цели в организацию объективного процесса воспитания детей».

К 40-м годам метод проектов исчез из практики школ и перешел в область инженерии. На западе метод проектов остался в сфере образования, но лишь в виде теоретических разработок.

Е.А. Пеньковских отмечает утрату интереса к проектному обучению, и объясняет это усталостью педагогов от чрезмерно активного внедрения метода проектов в практику. В 2007 г. в Екатеринбурге Е.А. Пеньковских была защищена диссертационная работа на тему «Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике на основе сравнительного анализа». В данной работе автор рассматривает зарождение и развитие идей проектного метода в западной и отечественной педагогике. Сопоставление периодов развития идей проектного метода в отечественной и зарубежной педагогике представлено

в сводной таблице 2. Исследователь, характеризуя временной период XX в., выделяет в своей работе пять периодов:

зарождение метода проектов (начало XX в.); научное обоснование метода (1914–1921 гг.); интенсивное внедрение метода проектов в педагогическую практику на научной основе (1920–1930-е гг.); угасание интереса к методу проектов в теории и практике образования (1930–1950-е гг.); новые направления использования метода проектов в обучении (1960–1990-е гг.) [24].

Таблица 2 Периодизация становления метода проектов в отечественной и зарубежной педагогике (автор Е.А. Пеньковских)

Период	Развитие метода проектов в отечественной педагогике	Развитие метода проектов в зарубежной педагогике
1	2	3
начало XX в.	<p>1905 г. – группа учителей под руководством С.Т. Шацкого предпринимает попытку использовать проектные методики в обучении.</p> <p>Е.Г. Кагаров проанализировал опыт реализации метода проектов в России и за рубежом и сформулировал его отличительные черты: опора на интересы детей. Копирование тем из взрослой жизни, ведущая роль принадлежит творчеству и самостоятельности.</p> <p>Г. Меандров изучал этапы деятельности учителя на каждом этапе.</p>	<p>1908 г. – в Америке Д. Снеджен впервые употребил термин «Метод проектов»</p> <p>1911 г. – американское бюро воспитания узаконило термин «метод проектов».</p> <p>С 1918 г. после опубликования труда У.Х. Килпатрика «Метод проектов» происходит массовое внедрение метода.</p> <p>1919 г. – американское школьное ведомство выпустило рекомендации «Проектный метод в деле образования» и тем самым официально ввело этот метод в практику школьного обучения.</p> <p>У.Х. Килпатрик обобщил теоретические основы метода проектов</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		<p>(связь тем проектов с детскими интересами; определение изучаемого материала учащимися; связь каждого проекта с последующим); разработал первую классификацию проектов в соответствии с их целями (воплощение мысли во внешнюю форму; получение эстетического наслаждения; решение задачи, решение умственного затруднения, проблемы; получение данных; развитие таланта).</p> <p>Э. Коллингс проводил экспериментальные исследования, доказывая преимущества метода проектов перед традиционной системой обучения.</p>
<p>1920–1930-е гг. XX в.</p>	<p>Отдельные элементы метода проектов использовались в следующих педагогических направлениях и формах организации учебной деятельности:</p> <p><i>Трудовая школа</i> – выявление характера одаренности детей, практическая трудовая деятельность, нацеленная на конечный результат;</p> <p>Исследовательский метод – переход от классно-урочной системы к свободной учебной деятельности ребенка;</p> <p><i>Студийная система</i> – самостоятельная работа в группах с распределением ролей для достижения общей цели в лабораториях, а также вне школы.</p>	<p><i>Х. Паркхерст</i> организует сотрудничество учащихся разных классов, ступеней обучения, возрастных групп; Стимулирует самостоятельную работу учащихся, составление индивидуального плана работы или расписания;</p> <p>учитель выступает в роли советчика, помощника (Долтон-план).</p> <p><i>К. Уошберн</i> (школа в Виннетке) – особое внимание уделял связи обучения с практической деятельностью, интеграции учебных дисциплин, лабораторной работе (Виннетка-план).</p> <p><i>Р. Бертран</i> (школа Бикон-Хилл в Англии) использовал метод проектов в системе свободного воспитания без выставления отметок с дифференциацией на средней ступени обучения.</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3
	<p><i>Комплексный метод</i> – выдвижение цели, проработка темы, обговаривание путей достижения целей, составление плана работы при консультации учителя.</p> <p><i>Звеньевая работа</i> – самостоятельное решение предложенных вопросов с последующим отчетом о результатах деятельности.</p>	<p><i>Йен план П. Петерсона</i> – комплексное обучение, при котором содержание учебного материала определяется интересами учащихся с учетом индивидуальных способностей.</p> <p><i>О. Декроли</i> организовал изучение разных школьных дисциплин в составе одной темы (метод центра интересов).</p> <p><i>С. Френе</i> использовал метод проектов как средство стимулирования процесса обучения (технология свободного труда).</p>
<p>1930– 1950-е гг. XX в.</p>	<p>Внедрение метода проектов в сферу бизнеса и инженерии</p>	<p>Идеи проектного обучения были положены в основу концепции общего образования Б.Отто, который определил проект, как связь теории с практикой.</p>
<p>1960– 1990-е гг. XX в.</p>	<p>Московско-норвежская школа; Московская гимназия №1546; пилотные школы Самарской области.</p>	<p>«Школа без стен» (Шлезингер, США)</p>

Новый период развития отечественной педагогической науки свидетельствует о повышенном внимании к методу проектов и активному его использованию в образовательном процессе в школе и вузах на новой методологической основе, учетом ранее допущенных ошибок.

Интерес к методу проектов вновь возник в СССР в начале 1980х гг. в связи с новой волной интереса к идеям свободного воспитания детей. С этого времени в периодической печати по-

является достаточно много работ, посвященных методу проектов (Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др.) Ряд школ принимает этот метод обучения в качестве основного в своей учебной деятельности.

В западной педагогической теории и практике к методу проектов вновь обратились еще в 60-х гг. XX в. Так в 1970-е годы в Английском колледже искусств процесс обучения был построен так, что результатом всей деятельности являлся проект. В конце 1980-х гг. Б. Шлезингер использовал метод проектов в «Школе без стен». При этом автор подчеркивает ослабление социальной значимости проектной деятельности при усилении ее индивидуализации и личностного участия [24].

В отечественной педагогике понятие «проект» применительно к методологии педагогической деятельности использовал

Г.П. Щедровицкий в 1968 г. в работе «Педагогика и логика», которая в свое время не увидела свет, а была полностью опубликована только в 1994 г. Г.П. Щедровицкий известен как создатель системомыследеятельностной методологии, основатель и лидер Московского методологического кружка, идейный вдохновитель «методологического движения». В развитие и социально практическое воплощение своих философско-методологических идей предложил новую форму организации коллективного мышления и деятельности — организационно-деятельностные игры (ОДИ), соединяющие в себе свойства учебно-деловых игр и интеллектуального методологического дискурса (с 1979 года по 1993 год организовал и провёл 93 ОД-игры).

В 70-е гг. XX в. проектировочный компонент был выделен в структуре деятельности педагога (Н.В. Кузьмина). Терминологический аппарат педагогики пополняется понятиями «педагогическое проектирование», «проектировочная деятельность учителя», «педагогический проект». Объектом проектирования выступают идеальные средства: содержание, методы и формы педагогической деятельности.

А в 1989 г. издается первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии».

Важнейшая черта современного обучения — его направленность на то, чтобы готовить учащихся не только приспособиваться, но и активно осваивать ситуации социальных перемен. Эти образовательные ориентиры к началу 90-х гг. получили международное признание в качестве рабочих ориентиров в программах ЮНЕСКО.

М.В. Кларин, анализируя опыт зарубежной педагогики второй половины XX в., отмечает, что прагматический вариант поискового подхода к обучению уступает место поисковому подходу теоретик опознавательной ориентации: учебный процесс строится как самостоятельный поиск учащимися нового знания, новых познавательных ориентиров высокого уровня сложности (Э. де Боно, Д. Брунер, Э. де Кортэ, Д. Мезироу, М. Ноулз, Х. Таба, Д. Шваб и др.), процесс учебного исследования становится определяющим для построения обучения («процессуально-ориентированное» обучение) [14, с. 13].

В 1990-х гг. проектирование трактуется, как культурная форма образовательных инноваций (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.А. Никитин, В. В. Рубцов) и как полифункциональная

деятельность, носящая неклассический, нетрадиционный характер (В.Е. Радионов). Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с появлением и интенсивным развитием сетевых (и) информационно-коммуникационных технологий.

От метода проектов педагогическое сообщество переходит к проектному обучению (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), проектному воспитанию (О.С. Газман – разработал теоретические и технологические основы педагогической поддержки) и проективному образованию личности (Г.Л. Ильин).

Г.В. Сорвачева обосновывает технологичность процесса обучения с позиции выделения исторических закономерностей в развитии образования [27]:

I – эпоха педагогической деятельности индивидуального педагога, работающего «вручную»; II – эпоха учебной книги;

III – эпоха аудиовизуальных средств;

IV – эпоха простых средств автоматизации управления обучением;

V – эпоха адаптивных средств автоматизации управления обучением на базе современной компьютерной техники.

Характерной особенностью функционирования педагогических эпох является то, что в процессе своей эволюции, они не замещают, а взаимно дополняют друг друга. Так, наиболее продолжительной эпохой в истории человечества была эпоха учителя, не вооруженного ничем, кроме своих знаний, физических сил и ораторского мастерства. Позже ему стала помогать учебная книга, однако при этом практически до середины XVIII в. ее содержание трансформировалось в учебный материал самим

преподавателем. Обосновал необходимость учебника в своем труде «Великая дидактика» Я.А. Каменский, с тех пор продолжается эпоха бумажной книги. С каждой эпохой благодаря развитию педагогических технологий повышалась посильность и эффективность педагогического труда. Третья эпоха началась в массовом образовании в 50-е гг. XX в. и связана с появлением технологизации обучения, при этом сторонники технологизации рассматривают ее в двух аспектах: в первом – как технизацию образовательной среды, связанную в основном с комплексным использованием в учебном процессе информационных технологий; второй – как проектирование такого учебного процесса, обеспечение которого гарантировало бы с высокой долей эффективности запланированные результаты. Главной стержневой идеей при технологизации обучения стала идея не просто использования компьютеров и других ТСО, а идея управляемости процессом обучения. По мнению японского педагога Т. Сакамото, технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления. А любая технология представляет собой результат проектной деятельности педагога.

Особенности технологичного процесса обучения следующие:

1. Особое внимание обращается на постановку конкретных учебных целей. При этом основное требование к цели заключается в том, что она должна быть диагностичной.

2. Процесс обучения предполагает подготовку учебных материалов, доступных обучающимся, организацию эффективной учебной деятельности обучающихся, подбор форм, методов и средств достижения целей.

3. Подбор критериев оценки результатов, оценка текущих результатов учебной деятельности.

4. Оперативная обратная связь – возможность оперативной корректировки целей на каждом шаге обучения.

Главная функция преподавателя при этом заключается в управлении учебной деятельностью обучающихся, что предполагает: постановку учебных целей, мотивацию учебной деятельности, структурирование учебного материала и осуществление контроля [27].

Авторы И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская полагают, что развитие идей стандартизации образования во второй половине 1990-х гг. послужило стимулом к применению проектной деятельности к сфере образования, переходу педагогического сообщества от метода проектов к проектному обучению и переходу проектной среды уже в форму среды образовательной. По мнению авторов, метод проектирования становится источником получения новых знаний, что, в общем, мы наблюдаем в современной системе школьного образования.

Также авторы соотносят увеличение возможностей проектирования с развитием, так называемой, экранной культуры, которая основана на современном потоке экранных изображений, включающем в себя поведение и устную речь персонажей, анимационное моделирование, письменные тексты и многое другое. Основным признаком экранной культуры, качественно отличающим ее от книжной, является ежесекундно меняющийся диалоговый характер взаимоотношений экранного текста с партнером. Экранная культура возвращает нас к культуре личного контакта путем организации диалога между различными

пользователями информации с помощью создания сетей коммуникации, позволяющих каждому общаться со всеми и всем с каждым [16, с. 17].

Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом информационного обмена личности, который совершается на протяжении всей ее жизни и предполагает не только усвоение, но и генерирование информации.

При этом процессы учебного и профессионального проектирования принципиально отличаются природой целеполагания. Как отмечает С.Я. Батышев, «если цель производственного проектирования заключается в создании проекта, как результата деятельности, то учебное проектирование направлено в первую очередь на овладение обучающимися способами и приемами самостоятельного достижения поставленной учебной задачи, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию и развитие личностных качеств» [1, с. 169]. При этом автор отмечает субъективный характер новизны продукта проектирования.

По мнению Е.А. Пеньковских, метод проектов в современном виде сохранил только ряд черт первоначального замысла: учет интересов учащихся при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности обучающихся и функций педагога на разных этапах совместной деятельности. Современными нововведениями в проектном обучении автор определяет большое количество видов проектов, более детальную регламентацию деятельности педагога на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим.

Таким образом, освещая ретроспективу развития идей педагогического проектирования, можем сделать вывод, что зарождение проектной деятельности рассматривается в педагогической науке в основном с позиции возникновения метода проектов и опыта его использования в практике образования такими выдающимися педагогами, как Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, Х. Паркхерст, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. В настоящее время, вместе с технологизацией учебного процесса встает необходимость в проектировании не только как в учебном методе, но и как в способе организации предстоящей деятельности педагога. Метод проектов в данном случае будет служить и методом и технологией обучения предстоящей проектной деятельности.

Вопросы для самоконтроля и обсуждений:

- 1. Назовите авторов периодизаций становления идей проектной деятельности в педагогической сфере.*
- 2. Кто, по мнению ученых, является основоположником идей проектной деятельности в педагогике?*
- 3. Какие предпосылки послужили развитию теории и практики проектирования на рубеже XIX-XX вв.?*

Практические задания:

- 1. На основе теоретического материала, приведенного в подразделе, сравните пути реализации идей проектной деятельности в Советском Союзе и Америке в начале XX в.*
- 2. Используя материалы подраздела и дополнительную литературу, охарактеризуйте сущность педагогического проектирования в системе воспитания А.С. Макаренко.*

3. *На основе теоретического анализа педагогической литературы объясните, как Вы понимаете разницу понятий «метод проектов» и «педагогическое проектирование»?*

Список основных источников

1. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2017. – №6. – С. 52–62.
2. Капранова В.А. Проектное обучение в ВУЗе: исторические и технологические аспекты / В.А. Капранова // Известия ВГПУ (Педагогические науки). – 2014. – №3(264). – С. 78–80.
3. Митрофанова Г.Г. Диахронический подход к идее проектной деятельности в образовании / Г.Г. Митрофанова // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 40–49.
4. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной теории и практике / Е.А. Пеньковских // Высшее образование, 2010. – № 4. – С. 307–318.
5. Самойлова М.В. Ретроспектива развития идей проектной деятельности в педагогике / М.В. Самойлова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета, 2018. – № 3 (61). – С. 263–268.
6. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

Список дополнительных источников

1. Богуславский, М.В. Социально-личностное воспитание С.Т. Шацкого [Электронный ресурс] / М.В. Богуславский // Российско-американский форум образования: электронный журнал. – Volume: 7, Issue: 2,1/08/2015. – Режим доступа: <http://www.rusameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001122&iid=22>.
2. Джон Дьюи. Великие мыслители [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/filosofia/77.htm>.
3. Козлов Н.И. Педагогическая система А.С. Макаренко [Электронный ресурс] / Н.И. Козлов // Психологос: энциклопедия практической психологии. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/pedagogicheskayasistema-a.s.makarenko>
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: «Академия», 2005. – 288 с.
5. Коллективные творческие дела коммуны им. А.С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bib000kol.html>
6. Острова утопии : Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : Коллективная монография. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – 720 с.

7. Русская система обучения ремеслам. Том I [Электронный ресурс]. – М.: НОЦ «Контроллинг и управленческие инновации»; ООО «Высшая Школа Инженерного Бизнеса», 2015. – 238 с. – Режим доступа: <http://clip-russia.ru/wp-content/uploads/2016/04/Almanac-2015.pdf>
8. Сидоров С.В. Когда появился метод проектов? – 25.03.2013.
[Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагогаисследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/1/14-1-0189>
9. Knoll, Michael (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education, volum 34, (3), 1997.

1.2. Сущностная характеристика педагогического проектирования

В условиях современной жизни мы являемся участниками и субъектами проектирования, а также и потребителями результатов проектной деятельности. При этом проекты охватывают область науки и техники, образования, культурной, досуговой сферы деятельности человека. Любой проект, как идея, оформленная в план для воплощения в реальных условиях, характеризуется наличием определенных ограничений во времени (от момента возникновения идеи до конечного срока ее реализации), средствах (материально-технических, интеллектуальных, информационных), количестве участников.

С.Я. Батышев при раскрытии сущности понятия «проект» опирается на понимание проекта, как завершенного цикла продуктивной или инновационной деятельности – как деятельности отдельного человека, так и группы или организации, или региона, страны в целом, или группы стран (международные проекты), отмечая при этом, что характер инновации может быть как объективно новым, так и субъективно новым. Появилась даже новая отрасль знания – «управление проектами» (project management), имеющая в своей основе системный анализ – учение о системе методов исследования или проектирования сложных систем, поиска, планирования и реализации изменений, предназначенных для ликвидации проблем. Автор дает характеристику образовательного проекта, подчеркивая при этом его многоаспектность, так как в структуру деятельности любого образовательного учреждения входят экономические, материально-технические, нормативно-правовые и многие другие компоненты [1, с. 289–290].

Прежде чем раскрыть сущность педагогического проектирования необходимо рассмотреть классическую интерпретацию проектирования как предмета технического знания.

В технической отрасли проектирование традиционно понимается как подготовительный этап производственной деятельности и имеет длительную историю использования. Однако при этом в современной научной литературе отсутствует единство в понимании данного термина.

Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) — тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, образа будущего предполагаемого явления. Как известно, большинство продуктов человеческого труда производится посредством их предварительного проектирования. В этом контексте проектирование – это процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующего воплощению задуманного в реальном продукта [14, с. 20]. В целом классическое проектирование является составной частью инженерной деятельности, результатом которой является проект, представляющий собой единичный опытный образец, созданный на основе некоторой изобретательной идеи для дальнейшего массового производства и использования. В структуре проектировочной деятельности популяризатор философии техники П.К. Энгельмейер выделяет три этапа: первый этап – *изобретательство* – создание идеи, общего плана, нахождение принципиального решения проблемы; второй этап – *проектирование* – создание на бумаге полной схемы строящегося объекта; третий этап – *конструирование* – детальная разработка схемы для массового производства [30, с. 32].

Аналогичным образом дело обстоит с толкованием проектирования в педагогической сфере. Рассмотрим несколько определений категории педагогического проектирования:

- предварительная разработка деталей предстоящей деятельности (В.С. Безрукова);
- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С. ЗаирБек);
- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А. Масюкова);
- ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией (С.Я. Батышев, А.М. Новиков); □ процесс создания и реализации педагогического проекта; □ технология обучения.

В целом педагогическое проектирование – это комплексная задача, решение которой осуществляется с учетом социокультурного контекста рассматриваемой проблемы, в которой взаимодействуют и взаимодополняют друг друга социально-культурные, психологические педагогические, технико-технологические и организационно управленческие аспекты.

Педагогический проект представляет собой описание комплекса взаимосвязанных мероприятий, обеспечивающих в

течение заданного периода времени создание и распространение или внедрение педагогических новшеств в области содержания образования, образовательных технологий, технологий управления, образовательной диагностики и т.п. и гарантирующих достижение необходимых эффектов. Педагогический проект – это:

- комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации;
- разработанные система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий;
- инновационная модель образовательной системы, ориентированной на массовое использование.

Н.О. Яковлева, анализируя природу классического и педагогического проектирования, определила ряд сходств и различий в сущности их понимания. При этом автор отметила, что педагогическое и техническое проектирование подобны друг другу в следующих главных позициях:

- базируются на некотором изобретении (инновации), позволяющем решить некоторую актуальную проблему;
- результат проектирования ориентирован на массовое использование (производство);

- в основе деятельности проектировщика лежит осознание ценности будущего проекта;
- объектами проектирования выступают системы (педагогические или технические), а сам процесс проектирования носит системный характер;
- в процессе классического и педагогического проектирования моделируется некоторый объект действительности [30, с.38–39].

Анализируя различные подходы ученых к рассмотрению видов педагогического проектирования, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова Сибирская выделяют три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату [16, с. 34]:

1. *социально-педагогическое проектирование*, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;
2. *психолого-педагогическое проектирование*, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;
3. *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов педагогических проектов.

В.С. Безрукова выделяет в структуре педагогического проектирования три этапа: моделирование, проектирование и конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей создания педагогических систем процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

К объектам педагогического проектирования относят педагогические системы, педагогические процессы и педагогические ситуации (рисунок 1). Рассмотрим сущность и содержание данных педагогических категорий.



Рисунок 1. Объекты педагогического проектирования

Педагогическая система – это организованная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия и формирования личности с заданными свойствами. К педагогическим системам относятся и раз-

личные образовательные системы – система образования региона, система высшего образования, система профессионального образования.

Педагогический процесс является совокупностью педагогических ситуаций, объединённых системой таких компонентов, как принципы, цели, содержание, методы, формы, субъекты, результат и способствуют наиболее полному развитию и самореализации обучающихся при непосредственном взаимодействии с педагогом. Педагогический процесс выступает, как правило, главным объектом проектирования педагога

Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, включающая совокупность условий и обстоятельств, специально создаваемых преподавателем или спонтанно возникающих в педагогическом процессе в определенное время и в определенном пространстве. Один и тот же преподаватель не сможет провести два одинаковых занятия в двух разных группах, это связано с наличием различий в субъективном опыте и мировосприятии каждого из учащихся и групп в целом. А потому проектирование педагогических ситуаций необходимо для успешной реализации разработанных планов занятий с учетом возрастных особенностей, умственного, физического развития обучающихся, их личностных качеств [10, с. 322–324].

В работе Дж. Клира приводится следующее определение, предложенное Б. Гейнсом: «Системой является все, что мы хотим рассматривать как систему». В.В. Гура в своей монографии «Теоретические основы личностно-ориентированных образовательных ресурсов и сред» отмечает, что понятию «система» отводится самое верхнее место в иерархии понятий. Система рассматривается как целое, определяемое одной или несколькими

основными функциями, где под функцией понимается роль, назначение системы [7].

Структуры часто носят иерархичный характер и подмножество элементов, находящихся на более низком уровне могут рассматриваться уже как подсистемы, состоящие в свою очередь из подсистем более низкого уровня. Для рассмотрения любых объектов как систем используют два приема теоретического анализа: *восходящий системный анализ*, предполагающий рассмотрение изучаемого объекта как части более сложных явлений (систем) и *нисходящий системный анализ*, заключающийся в выделении в рассматриваемом объекте существенных элементов, наиболее значимые из которых также рассматриваются как системы. Пример восходящего системного анализа: кафедра как система является составной частью (подсистемой) факультета, факультет, в свою очередь, является подсистемой университета, университет – подсистемой высшего образования республиканского или государственного уровня [6, с. 96].

Анализ объекта проектирования предполагает, прежде всего, рассмотрение его структур, состояние каждой из них в отдельности, а также связей между ними. В ходе анализа выявляются слабые стороны, недостатки объекта с точки зрения общественно-государственных и личностных требований к нему. В результате анализа выявляется противоречие, т.е. наиболее существенное несоответствие между компонентами объекта или состоянием его в целом и требованиями к нему. Именно этот аспект в последующем и подвергается изменениям в ходе проектирования.

С.Я. Батышев говорит о педагогической системе в двух смыслах: в первом понимании, как о концепции воспитания личности, обоснованной и развитой тем или иным ученым-педагогом – например педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, и в традиционном смысле, как о педагогических явлениях объединенных на основании системного подхода. Главным системообразующим звеном такой педагогической системы автор выделяет цели, подчиняющиеся определенной иерархии.

Цели первого уровня определяют социальный заказ общества на формирование личности с заданными качествами, соответствующими определенному общественному идеалу, цели второго уровня конкретизированы для отдельных образовательных программ, рассчитанных для реализации в образовательных учреждениях различных типов; цели третьего уровня – педагогические цели, реализуемые повседневно на каждом учебном занятии [1, с. 292].

Педагогическая система является частным понятием по отношению к более общему понятию – образовательная система. Т.к. любое образовательное учреждение можно рассматривать как образовательную систему, включающую иерархию педагогических систем и ряд таких подсистем, как управленческая, финансовая, материально-техническая и т.д.

Результат проектирования имеет какую-либо конкретную форму, т.е. способ выражения – документальную или мысленную. Как правило, форма педагогического проектирования – это документ, описывающий создание и действие педагогических систем, процессов, ситуаций. Выбор форм представления

результатов проекта зависит от того, на каком этапе проектирования разрабатывается педагогический объект, и какое количество этапов предстоит пройти. Так, в процессе проектирования деятельности учебного заведения формами проектирования выступают концепция, устав, квалификационные характеристики выпускников, учебные планы, образовательные программы и др. Каждому объекту и ступени проектирования присущи свои формы (таблица 3).

Таблица 3 Система форм педагогического проектирования

Этапы (ступени) педагогического проектирования	Объекты педагогического проектирования		
	Педагогические системы	Педагогические процессы	Педагогические ситуации
1	2	3	4
1. Педагогическое моделирование	Законы, уставы, концепции, положения, ЕТКС и др.	Теоретические взгляды, установки, учебные программы и др.	Мысленно чувственные формы: мечта, стремления, представления, личный дневник педагога и др.
2. Педагогическое проектирование	Квалификационные характеристики, профионограммы, учебные планы, учебные программы, штатные расписания, должностные инструкции и др.	Расписания, графики контроля, графики межпредметных связей, требования к урокам, поурочно тематический план и др.	Конспекты занятий, планы занятий, методические рекомендации, учебные пособия и др.
3. Педагогическое конструирование	Правила внутреннего распорядка, планы учебно-воспитательной работы, планы организации работы клубов, кружков и др.	Конспекты и планы занятий, сценарии, модели наглядных пособий, учебники, учебные пособия и др.	

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем понимается степень обобщенности проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. В зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях (рисунок 2).

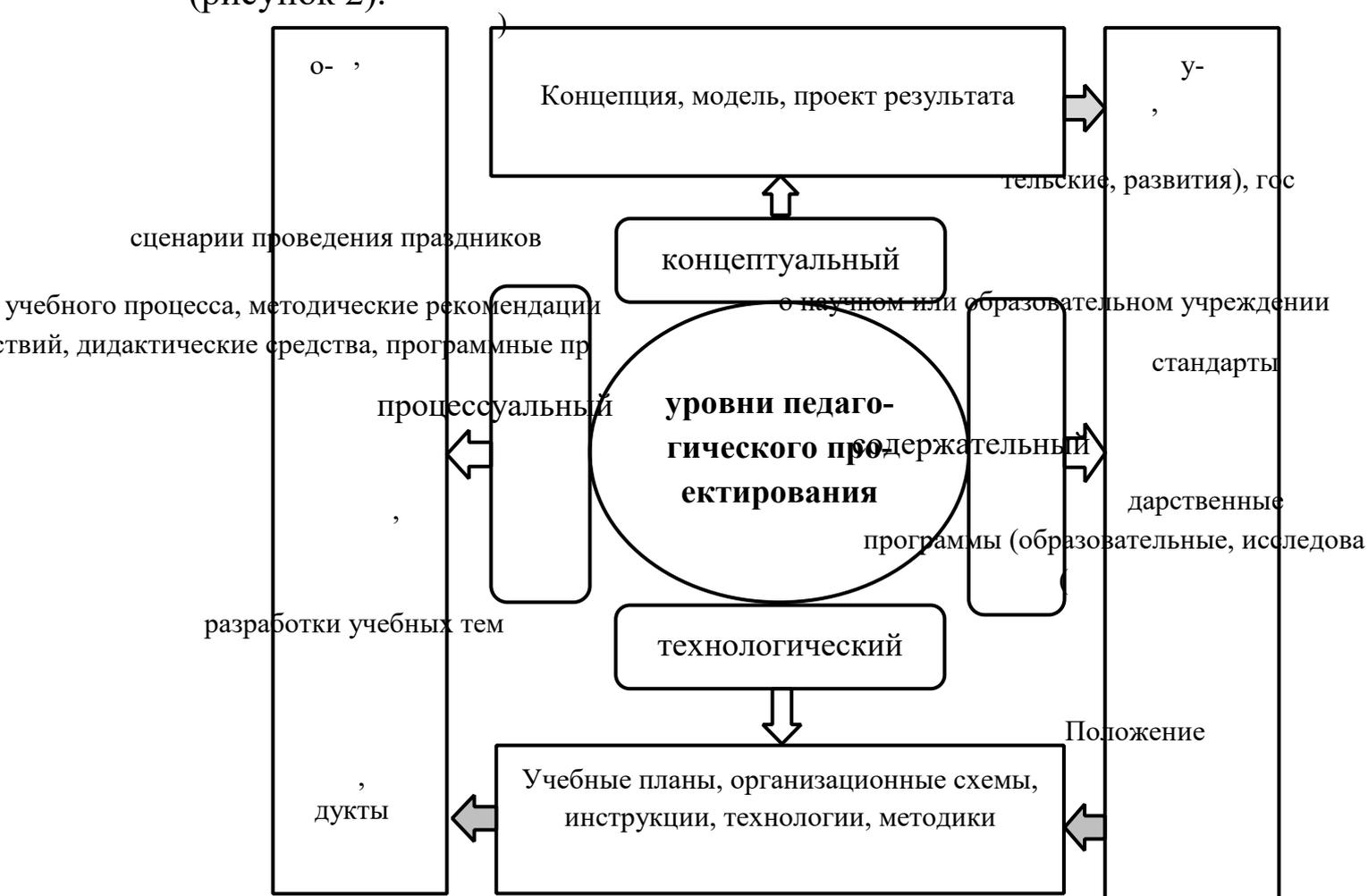


Рисунок 2. Соотношение уровней и продуктов педагогического проектирования

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта или на его прогностическое модельное представление (модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана). Продукт, полученный на этом уровне, носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня.

Содержательный уровень проектирования предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (стандарт профессионального образования, программа развития колледжа, учебный план инженерно-технологического факультета).

Технологический уровень проектирования позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения ситуации личностно ориентированного обучения, методика коллективного творческого дела).

Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению (определенные дидактические или программные средства, методические разработки отдельных учебных занятий и внеаудиторных мероприятий, сценарий проведения праздника и др.)

На каждом из обозначенных уровней проектная деятельность может распространяться либо на объект целиком, либо на его отдельные структурные компоненты (связи между ними) [16, с. 36–38].

Отечественная педагогическая наука трактует проектирование как полифункциональную деятельность. При этом авторы И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская выделяют такие основные функции педагогического проектирования, как исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую и нормирующую.

Учитывая то, что любой проект ограничен использованием определенного набора ресурсов, и что любой объект рассматривается как система, при планировании проектной деятельности опираются на возможное ее обеспечение: теоретическое, методическое, пространственно-временное, материально-техническое, правовое [28].

Теоретическое обеспечение проектирования – это поиск информации: а) об опыте деятельности подобных объектов в других местах; б) об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами; в) о теоретических и эмпирических исследованиях влияния на человека педагогических систем и процессов и того или иного решения педагогических ситуаций.

Методическое обеспечение проектирования включает создание инструментария проектирования: схем, образцов документов и т.д. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования педагогических процессов или ситуаций, и методические рекомендации, указания, методические пособия, инструкционные карты и т.д.

Пространственно-временное обеспечение проектирования связано с тем, что любой проект только тогда получает ре-

альную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство.

Реализация проекта зависит от учебного пространства, его оснащения, социально-культурных характеристик. Временное обеспечение проектирования – это соотношение объема проекта со временем, учитывающее темп реализации, последовательность, систематичность и т.д.

Материально-техническое обеспечение предоставляет педагогическую технику и средства для осуществления непосредственно самой деятельности по проектированию. Например, при составлении учебных планов используют компьютеры с операционной системой Windows и программным обеспечением для автоматизированного создания учебных планов.

Правовое обеспечение проектирования – это создание юридических основ или их учет при разработке деятельности обучающихся и педагогов в рамках систем, процессов или ситуаций. Ни один педагогический проект не может осуществляться вне правового поля государства и сферы непосредственного управления образованием [26].

Описывая природу проектной деятельности необходимо исходить из того, что любой проект имеет ограниченный отрезок времени существования, так называемый жизненный цикл проекта, и что существуют определенные закономерности в логике организации проектной деятельности.

В англоязычной версии жизненный цикл проекта именуется Project Live Cycle (PLC). В специальном документе Института управления проектами Project Management Institute (PMI) – A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBoK),

признанном в качестве стандарта, понятие жизненного цикла проекта раскрывается следующим образом.

Жизненный цикл проекта – набор фаз, через которые проходит проект с момента его инициации до момента закрытия. Фазы, как правило, являются последовательными, а их названия и количество определяются потребностями в управлении и контроле организации или организаций, вовлеченных в проект, характером самого проекта и его прикладной областью.

Жизненный цикл принято разделять на фазы, фазы на стадии, стадии на этапы.

Фазы проекта – это отдельные части в рамках проекта, требующие дополнительного контроля для эффективного получения основного результата проекта. Фазы проекта обычно выполняются последовательно, но в некоторых проектных ситуациях могут перекрываться. Высокоуровневый характер фаз проекта превращает их в элементы жизненного цикла проекта. Фаза проекта не является группой процессов управления проектом и, как правило, завершается и формально закрывается анализом результатов для определения ее завершенности и приемки.

В рамках описанного документа характеристика жизненного цикла проекта представлена следующей структурой:

- начало проекта;
- организация и подготовка;
- выполнение работ проекта; □ завершение проекта [25].

Аналогичным образом структурируют жизненный цикл проекта В.Н. Бурков и Д.А. Новиков: начальная фаза (разработка концепции); фаза разработки проекта; фаза реализации проекта; фаза завершения проекта [6, с. 18]

С.Я. Батышев процесс осуществления инновационной деятельности рассматривает в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям, этапам, при этом автор характеризует завершенность цикла инновационной деятельности (проекта) тремя фазами: *фазой проектирования* (результатом которой является построенная модель создаваемой педагогической (образовательной) системы и план ее реализации); *технологической* (результат которой – реализация системы); *рефлексивной* (результат – оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового цикла) [1, с. 291].

Структура жизненного цикла проекта, описанная

С.Я. Батышевым и А.М. Новиковым, систематизирована нами в табличной форме (табл. 4)

Так фазу проектирования ученые делят на четыре стадии: концептуальную, моделирования, конструирования системы и технологической подготовки. Рассмотрим каждую из них.

Таблица 4 Структура жизненного цикла проекта

Стадия проекта	Этапы проекта
<i>1. Фаза проектирования</i>	
1.1. Концептуальная	1.1.1. Выявление противоречий
	1.1.2. Формулирование проблемы
	1.1.3. Определение проблематики
	1.1.4. Определение цели
	1.1.5. Выбор критериев
1.2. Моделирования	1.2.1. Построение моделей
	1.2.2. Оптимизация моделей
	1.2.3. Выбор модели (принятие решения)
1.3. Конструирования системы	1.3.1. Декомпозиция
	1.3.2. Агрегирование
	1.3.3. Исследование условий
	1.3.4. Построение программы
1.4. Технологической подготовки	-
<i>2. Технологическая фаза проекта</i>	
<i>3. Рефлексивная фаза проекта</i>	

Концептуальная стадия проектирования начинается с этапа выявления противоречий. Детальный анализ ситуации позволяет выделить целый комплекс противоречий, и задача исследователя состоит в том, чтобы выделить в них то главное звено, которое и составит проблемную ситуацию, т.е. такую ситуацию, когда неудовлетворительное состояние дел уже осознано, но пока не ясно, что следует сделать для его изменения.

Что касается проблемной ситуации, то данное понятие характеризует текущие научно-технические и практические потребности. Формулирование проблемы предполагает выделение ведущей идеи. То есть проблема, рассматриваемая в философии как определенное состояние научного знания, должна быть осознана и поставлена именно теоретически.

Следующий этап после постановки проблемы – это определение проблематики. Проблематика в системном анализе определяется как комплекс проблем, неразрывно связанных с проблемой, подлежащих разрешению. Для определения проблематики необходимо охватить весь круг участников – т.е. физических лиц и организаций. К таким участникам относят:

- таких участников, от полномочий которых непосредственно зависит решение проблемы (руководители образовательного учреждения, работники органов управления образованием);
- активных участников, чьи действия (содействия) потребуются при решении проблемы;
- пассивных по отношению к решаемой проблеме участников, на ком скажутся (положительным или отрицательным образом) последствия решения проблемы;
- участников с возможным негативным отношением к решению проблемы, которые могут предпринять враждебные действия.

Проблематика является своего рода ответом на вопрос: «Какие существующие обстоятельства и прошлый опыт – как положительный, так и отрицательный – заставляют именно этих участников, именно в данной культурной среде, включающей именно данные ценности, именно в данный момент воспринимать данное состояние дел как проблему? [1, с. 295]».

На этапе определения цели необходимо определить, что нужно сделать для снятия проблемы, в то время как все последующие этапы будут определять – как это сделать. Основная

трудность состоит в том, чтобы в условиях ограниченности ресурсов определить конкретную цель, достижение которой разрешит проблемную ситуацию. Правильно заданная цель является залогом успеха в решении проблем.

Завершающим этапом в концептуальной стадии проекта выступает выбор критериев. Выбор критериев эффективности является важнейшим этапом в принципе в любой деятельности. С.Я. Батышев рассматривает критерии как количественные модели качественных целей, отмечая, что количественные критерии в дальнейшем в некотором смысле замещают цели, хотя и не могут полностью с ними совпадать, поскольку фиксируются по-разному. Цели должны только быть названы, а критерии выражают в тех или иных шкалах измерения.

Автор отмечает популярность проектирования педагогических систем на диагностической основе. Основная идея заключается в том, чтобы детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе по четко определенным критериям на всех иерархических уровнях. Это означает вполне определенное описание целей, задание способов их выявления, измерения и оценки степени их реализации. Документ, в котором отражаются цели и критерии, может быть представлен в форме технического задания.

Стадия моделирования включает три этапа: построение моделей, оптимизация моделей, выбор модели (принятие решения). Модели проектируемых систем могут относиться к разным уровням иерархии. В качестве моделей могут выступать модель урока, модель образовательного учреждения, модель дидактической технологии.

Моделью называется некий объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие субъекта свойства и характеристики оригинала, и имеющий такие преимущества перед оригиналом, как наглядность, обозримость, доступность и т.д.).

Модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который «подгоняется» в дальнейшем, как сама деятельность, так и ее результаты. Для создания моделей могут быть использованы два типа «материалов» – средства сознания и средства окружающего мира. В соответствии с этим модели могут быть абстрактными (идеальными) и материальными (реальными, вещественными). При проектировании образовательных (педагогических) систем материальные модели практически не применяются.

Абстрактные модели являются идеальными конструкциями, построенными средствами мышления, сознания и передаваемые другим людям посредством естественного, профессионального и формализованного языка (компьютерный язык, чертежи, схемы).

В педагогике моделирование успешно применяется для решения дидактических задач, например, разработка моделей: оптимизации структуры учебного процесса, активизации познавательной самостоятельности учащихся, реализации личностно-ориентированного подхода к учащимся в учебном процессе, формирования определенных систем профессионально-личностных приращений обучающихся.

Существует ряд требований, предъявляемых к абстрактным моделям, которые обеспечивают ее функциональность. К

таким требованиям относятся: *ингерентность* – согласованность модели с социокультурной средой, в которой ей предстоит функционировать; *простота* – заключается в ее понятности и доступности для участников реализации данной модели; *адекватность* – соответствие модели определенным критериям поставленной цели.

Метод создания и исследования моделей педагогических систем и процессов носит название метода моделирования. Рассмотрим несколько методов моделирования педагогических (образовательных) систем.

Метод сценариев – метод подготовки и согласования представлений о проектируемой системе, изложенных в письменном виде. Первоначально данный метод предполагал подготовку текста, содержащего логическую последовательность событий или возможные варианты решения проблемы, развернутой во времени, однако в последующем требования временных разграничений были сняты и сценарием стали называть любой документ, который содержит анализ рассматриваемой проблемы и предложения по ее решению и по развитию системы.

Сценарии представляют ценность для лиц, принимающих решения только тогда, когда они представляют собой логически обоснованные модели будущего, которые после принятия решения можно рассматривать как руководство к действию, описывающее «что случится, если...». Сценарий позволяет создать предварительное представление о системе и его следует рассматривать как основу для дальнейшей разработки модели.

Графические методы моделирования позволяют наглядно разработать структуру моделируемых систем и процессов, происходящих в них. В этих целях используются графики, схемы, диаграммы, гистограммы.

Метод структуризации позволяет разделить сложную проблему с большой степенью неопределенности на более мелкие, лучше поддающиеся анализу. Данный метод можно рассматривать как системно-структурный метод моделирования.

Данные методы могут быть использованы как индивидуальными, так и групповыми субъектами проектирования. Также при построении моделей используют методы, направленные на генерирование альтернатив, т.е. поиск многообразия решений. Такие методы являются коллективными и к ним относятся деловые игры и метод мозгового штурма.

Деловые игры как метод имитационного моделирования реальных ситуаций предполагает такое поведение участников, при котором они выполняют порученные им роли, причем сама реальность заменяется некоторой моделью. Примерами таких деловых игр являются штабные игры и маневры военных, работа на тренажерах различных операторов технических систем (летчиков, водителей, диспетчеров и т.д.), административные игры. Несмотря на то, что чаще всего деловые игры используются для обучения, их можно использовать и для получения идей о возможных вариантах создаваемых моделей. При моделировании образовательных систем используют такие разновидности деловых игр, как организационно-деятельностные и организационно-педагогические.

Метод мозгового штурма, разработанный для получения максимального количества предложений при создании моделей, позволяет коллективно сгенерировать ценные идеи путем объединения и комбинации выдвинутых предложений. Данный метод повышает творческую активность, сплочение участников группы и способствует получению синергетического эффекта, многократно усиливающего результаты поиска решений.

На этапе *оптимизации моделей* необходимо из возможных вариантов моделей проектируемой системы найти наилучшие в заданных условиях, т.е. оптимальные, альтернативы. Производится это путем сокращения числа альтернатив и проверки моделей на устойчивость. В практике проектирования педагогических систем для оптимизации моделей используют такие методы, как анализ, «проигрывание» возможных ситуаций, «мысленный эксперимент».

Мысленный эксперимент – это проигрывание в уме созданного проекта, его самопроверка. Мысленно представляются все особенности его проявления на практике, особенности его влияния на участников, последствия этого влияния. Мысленное экспериментирование предполагает предварительную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, прогнозирование результата в виде предлагаемого проявления индивидуальных качеств.

Этап *выбора модели* является завершающим и наиболее ответственным на стадии моделирования. Учитывая субъективный характер ситуации выбора (принятия решений), на данном этапе пользуется популярностью метод экспертизы – открытой дискуссии по обсуждаемой проблеме для выработки единого

мнения экспертов. Коллективное решение при этом определяется по результатам открытого или тайного голосования [1, с. 295–302].

Стадия конструирования систем – третья стадия в содержании фазы проектирования, предполагает определение конкретных способов и средств реализации выбранной модели в рамках имеющихся условий, включает этапы декомпозиции, агрегирования, исследования условий и построения программы. Если проводить аналогию с техникой, то данная стадия при создании технической системы (автомобиля, самолета и т.д.) будет заключаться в том, что на основе созданной концептуальной модели будет произведено конструирование ее конкретных узлов и механизмов.

Этап *декомпозиции* предполагает процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели-задачи в соответствии с выбранной моделью, задачи, в свою очередь, разделяют на подзадачи. Т.е. декомпозиция, как научный метод, позволяет заменить решение одной большой задачи серией меньших задач. Декомпозиция позволяет решать вопросы рациональной организации, мониторинга, контроля работ по реализации модели.

Пример. Для реализации модели формирования определенных личностных приращений обучающихся необходимо обеспечить определенные педагогические условия, внедрение методического обеспечения, систематическую обратную связь и контроль результатов.

Агрегирование – процесс согласования отдельных задач по реализации проекта между собой.

Пример. При проектировании учебных занятий необходимо согласовывать учебный материал с соблюдением дидактических принципов и методической структуры занятия и задачами воспитания и развития.

Исследование условий предполагает детальный анализ ресурсных возможностей реализации модели, соответствующих системе поставленных задач.

Следует отметить, что процесс деления стадии конструирования на этапы достаточно условный, потому как все процедуры осуществляются в последовательно-параллельном режиме установления логического соответствия и коррекции.

Построение программы реализации модели педагогической системы предполагает разработку конкретного плана действий по реализации модели в определенных условиях в установленные сроки.

В классическом понимании проектирования выделяют процедуру определения основных вех, ключевых точек перехода, через которые будет проходить процесс реализации модели системы. Данные точки являются точками контроля реализации модели.

После определения основных вех приступают к детальному планированию процесса реализации системы – т.е. к разработке детального графика выполнения работ, включающего все ключевые события и даты, точную последовательность работ, что составляет основу для определения этапов и временных интервалов, позволяет определять потребности в ресурсах.

Стадия технологической подготовки процесса реализации спроектированной системы является завершающей стадией

фазы проектирования. Заключается в подготовке рабочих материалов, необходимых для реализации спроектированной системы: учебнопрограммной документации, методических разработок, программного обеспечения и т.д.

Описанные стадии и этапы проектирования будут тем полнее охвачены, чем сложнее сам проект. А, например, при проектировании занятия большинство стадий будет пропущено или выполнено на интуитивном уровне [1, с. 302–307].

Технологическая фаза педагогического (образовательного) проекта заключается в реализации спроектированной системы в практике. Как отмечает С.Я. Батышев, общих подходов, принципов и правил к описанию таких технологий не существует, так как целиком определяется только исходя из конкретного содержания каждого проекта.

Рефлексивная фаза педагогического проекта предполагает осуществление рефлексивной деятельности педагога-практика или коллектива по завершении реализации проекта.

То есть необходимо осмыслить, сравнить и оценить исходное и конечное состояние. Если рассматривать педагогическое прикладное исследование как проект, то рефлексивной фазе такого проекта будет соответствовать оценка эффективности полученных результатов.

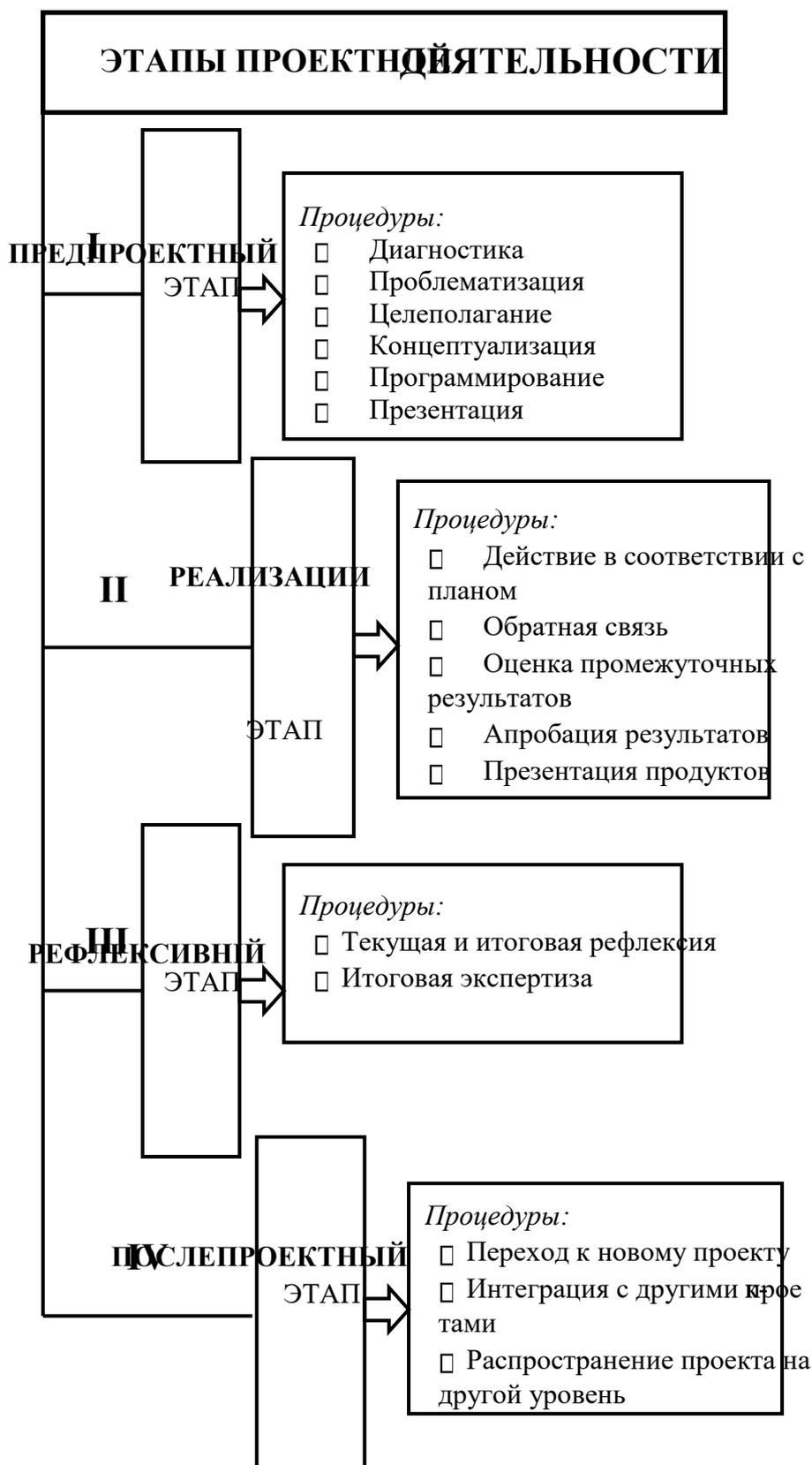


Рисунок 3. Структура педагогического проекта (по материалам И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской)

Освещая логику проектной деятельности, И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская, в отличие от общепринятой позиции деления жизненного цикла проекта на фазы, выделяют в структуре педагогического проекта такие этапы проектной деятельности, как *предпроектный этап* (этап вхождения в проект, включающий процедуры диагностики ситуации, целеполагания, концептуализации, программирования и публичного представления результатов), *этап реализации* проекта, *рефлексивный* и *послепроектный* этап (рисунок 3). В такой структуре предпроектный этап соответствует фазе проектирования, этап реализации – технологической фазе, рефлексивный этап – одноименной рефлексивной фазе.

Начальный этап проектной деятельности предусматривает выполнение комплекса процедур, необходимых для успешной апробации проекта в реальных условиях. Такой этап носит название предпроектный. Рассмотрим подробно содержание данного этапа.

Диагностика социально-образовательной ситуации – процедура, осуществление которой выступает необходимым условием предварительного изучения реальной ситуации и выявления актуальных образовательных проблем. Начальный импульс проектной деятельности возникает из постановки субъекта в исследовательско-поисковую позицию по отношению к той или иной области проектирования. Диагностика ситуации может быть осуществлена на основе сравнения теоретического представления об объекте проектирования и реальной ситуации (например, путем сравнения требований к образовательной подготовке, отраженной в ФГОСах и профессиональных стандартах, с действительным уровнем подготовки выпускников к

профессиональной деятельности). Также предпроектные или пилотажные исследования реальной ситуации могут быть осуществлены посредством анализа эмпирического материала, в качестве которого могут выступать результаты тестирования либо анкетирования.

В качестве наглядного примера данной проектной процедуры можно привести содержание первого раздела магистерской работы будущих педагогов профессионального обучения, посвященной исследованию проблемы. *Проблематизация* как процедура предпроектного этапа предполагает выделение предмета проектирования и систематизацию выделенных проблем. Согласно толкованию И.А. Колесниковой проблематизация является ценностным самоопределением субъекта в проектном поле проекта. Следующей процедурой, определяющей суть и направление проектирования, является *целеполагание* – построение целей проекта. Под целью понимают норму, предписывающую представление о результате, а под педагогической целью понимают ожидаемые, реально достижимые результаты педагогической деятельности. Под педагогическим целеполаганием понимают сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности.

При проектировании занятия главная дидактическая цель предполагает постановку и решение задач обучения, воспитания, развития. Задачи обучения заключаются в овладении учащимися системой знаний, основами научного мировоззрения, практическими умениями и навыками.

Задачи воспитания направлены на формирование положительного отношения к знаниям, процессу учения, познанию в

целом; отношений к миру и себе, выражающихся в идеях, взглядах, убеждениях, качествах, оценках, самооценках личности; приобретение опыта поведения.

Задачи развития содействуют: формированию общеучебных и специальных умений, совершенствованию мыслительных операций; развитию эмоциональной сферы, монологической речи учащихся, коммуникативной культуры, осуществлению самоконтроля и самооценки, становлению и развитию личности в целом.

Процедура *концептуализации* предполагает мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования.

Концепция (лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса; основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип для осуществления различных видов деятельности.

Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности [14, с. 71].

На этапе концептуализации наряду с прогнозированием результатов формулируются критерии их оценки. При этом

критерий рассматривается как признак, на основании которого производится оценка чего-либо. Разработка критериев тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях. Наличие, степень сформированности или отсутствие того или иного критерия на практике фиксируются с помощью определенных признаков (индикаторов). Их также определяют на этапе концептуализации. Например, при оценке сформированности какого либо признака в педагогике наиболее часто используют такие критерии, как когнитивный, мотивационный, деятельностный. Показателями выступает общая расшифровка критериев. Соответствие показателей определенной оценке сформированности принято называть уровнем (например, высокий, средний, низкий (пороговый) уровни).

В процессе концептуализации проекта необходимо проводить категориальный анализ, а также анализ мониторинговых данных. Категориальный анализ, используемый для логической интерпретации базовых категорий проектной деятельности, не исключает и собственного толкования категорий на основе субъективного понимания имеющихся определений. Таким образом, у всех участников проекта в результате концептуализации должно сложиться общее видение о: мотивации; ценностно-смысловом представлении; целях проекта и его конечном ожидаемом продукте; теоретических положениях, служащих основанием замысла; подходах, стратегии, принципах.

При выборе формата проекта, необходимо определить его границы и масштаб путем выбора ограничений времени реализации, пространства, количества участников.

С.Я. Батышев предлагает классифицировать все многообразие существующих проектов по таким базовым критериям, как тип, класс, масштаб, длительность, сложность, вид проекта.

Тип проекта (по основным сферам деятельности, в которых осуществляется проект): технический, организационный, экономический, социальный, образовательный, смешанный.

Класс проектов (по составу и структуре проекта и его предметной области): *монопроект* (отдельный проект), *мультипроект* (комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов), *мегапроект* (целевые программы развития регионов, отраслей и др. образований, включающие в свой состав ряд моно- и мультипроектов). Крупные проекты принято называть программами.

Масштаб проекта (по размерам самого проекта, количеству участников и степени влияния на окружающий мир): мелкие проекты, крупные проекты, очень крупные и очень крупные проекты.

Длительность проекта (по продолжительности периода осуществления проекта): краткосрочные (до 3-х лет), среднесрочные (от 3-х до 5-ти лет), долгосрочные (свыше 5-ти лет).

Сложность проекта (по степени сложности): простые, сложные (технически сложные, ресурсносложные), комплексно сложные.

Вид проекта (по характеру предметной области проекта): инвестиционный, инновационный, образовательный, научно-исследовательский, учебный, смешанный [1, с. 290–291].

Авторы И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская на основе обобщения педагогической литературы предлагают классифицировать проекты по следующим признакам:

по объектам: природные, технические (научно-технические) социальные, «человеческие»; *по субъектам:*

групповые, коллективные, сетевые;

по целевому назначению: производственные, учебные, научно-исследовательские, акмеологические; *по территории охвата:* международные, федеральные, региональные, локальные; *по сферам осуществления:* социально-педагогические, телекоммуникационные; *по предметной области:* исторические, экологические и др.; *по срокам исполнения:* долгосрочные, среднесрочные, краткосрочные; *по степени новизны:* рационализаторские, изобретательские, эвристические, новаторские (инновационные) и др. [16, с. 78].

Процедура форматирования предстоящей деятельности предполагает выбор таких параметров, как:

физическое пространство проекта (географическая и территориальная характеристики); *социальное пространство проекта* (принадлежность целевой аудитории к группам профессиональных сообществ, социальным или возрастным группам); *парадигмальное пространство проекта* (предпочтение технических или гуманитарных характеристик проекта); *культурное пространство проекта* (монокультурное, биполярное, кросскультурное); *ценностно-смысловое пространство* содержания, технологий, диагностики результатов проекта, обусловленное субъективными предпочтениями участников.

Процедурами, предваряющими реализацию проекта, служат программирование и планирование проектной деятельности с последующим публичным представлением проекта к экспертной оценке. Определим сущность данных категорий.

Программирование – создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного.

Планирование – связано с разработкой плана достижения цели, носит стратегический характер и детализируется в процессе реализации.

Текст программы, как правило, содержит информацию о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности. Наиболее распространены в образовательной практике программы – ОПОП (основная профессиональная образовательная программа), РПД (рабочие программы дисциплин).

План в отличие от программы дает содержательные ориентиры деятельности, определяет ее порядок, объем, временные границы.

Публичное представление результатов проекта осуществляется с использованием различных средств наглядности (рисунки, чертежи, текстовое оформление). По итогам экспертной оценки вносят коррективы и дополнения.

Корректировка проекта совершается после широкой экспертной оценки. Получив замечания, определив недостатки, создатели проекта еще раз пересматривают его, редактируют, исправляют, обогащают. Все это и есть корректировка.

Этап реализации проекта подразумевает соблюдение целого ряда общих требований, среди которых можно выделить: соответствие проектной деятельности намеченному плану; установление обратной связи, как с экспертами, так и между членами проектной группы; наличие организации объективной внутренней оценки промежуточных результатов; обеспечение

процедуры апробации проекта и презентации продуктов проектной деятельности с привлечением широкого круга ответственности.

Основными методами оценки эффективности реализации проекта являются: самооценка (либо коллективная самооценка, получаемая в результате обсуждений, дискуссий, в случае коллективного проекта); экспертиза с привлечением независимых экспертов. А потому процедуры рефлексии и экспертизы являются основным наполнением *рефлексивного этапа* проектной деятельности.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия – это не только знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные (связанные с познанием) представления [16, с. 91]. Благодаря развитию рефлексивных умений у обучающихся формируется способность самостоятельно принимать решения и отвечать за их реализацию, проводить анализ личного опыта, прогнозировать ожидаемые результаты деятельности и понимать, что чувствуют и как воспринимают его окружающие.

Рефлексия на выходе из проекта – это обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с высоты приобретенного опыта совместной деятельности. Это и видение себя со стороны, осмысление выполненных действий и возможность очерчивания перспектив будущей деятельности. Рефлексивные процессы связаны не только с анализом собственного сознания

и деятельности, а также и с пониманием смысла межличностного общения.

С.Я. Батышев выделяет следующие общие группы вопросов, на которые необходимо ответить по итогам реализации системы [1, с. 308]:

□ Достигнута ли цель проекта? Если нет, то почему? Какова в таком случае степень достижения цели? Если результаты превзошли поставленную цель, то каковы причины? В какой степени?

□ Удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи остались нерешенными? Почему? Как были переструктурированы задачи в процессе реализации проекта для достижения поставленной цели?

□ К каким последствиям привела реализация проекта: педагогическим, социальным, технологическим культурным, экологическим? В чем эти последствия положительны, а в чем отрицательны?

Каковы могут быть отдельные последствия реализации проекта?

□ Как повлияла реализация проекта на внутреннюю среду педагогической (образовательной) системы? Внешнюю среду? Чьи интересы она затронула?

□ Какова дальнейшая судьба реализованной системы? Подлежит ли она совершенствованию или замене? В чем именно? Могут ли быть созданы на ее основе в перспективе новые системы?

□ Могут ли быть тиражированы полученные результаты?

Процесс осознания субъектом проектирования собственной деятельности может быть представлен в двух видах: текущая и итоговая рефлексия. Итоговая рефлексия, как правило, характерна на этапе защиты проектных работ.

Соответствие проектного продукта первоначальному замыслу определяют итоговая экспертиза и оценка. Экспертиза проектов основывается на суждениях опытных специалистов, имеющих высокие результаты выполнения и осуществления проектов-аналогов или научных исследований в соответствующей предметной области. Заключение эксперта или группы экспертов по разным частям проекта служит основанием для внедрения результатов проектирования в реальный образовательный процесс.

По итогам реализации проекта в практике образования предоставляют письменный документ (отчет), а значимые результаты проекта подлежат публикации для распространения передового опыта.

После завершения проектных действий, представления результатов и получения оценок следует *послепроектный этап*. После завершения проекта проектный «продукт» проходит процедуры апробации, распространения, выбора вариантов возможной модернизации, включения в план нового проектного замысла. Возможно развитие следующих вариантов действий в ходе послепроектного этапа: переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; начало работы новой организации, возникшей по итогам проекта; смена статуса субъекта про-

ектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории учащихся или специалистов); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный).

Таким образом, нами проведен анализ двух точек зрения на структуризацию жизненного цикла педагогического проекта, С.Я Батышева, А.М. Новикова и И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской). Данный анализ показал, что, несмотря на различие в названии структурных элементов проектной деятельности, описанная логика отражает общие тенденции содержания проектирования педагогических систем и будет модифицироваться в зависимости от таких характеристик проекта, как объект, предмет, цели, задачи проектирования, субъекты, целевая аудитория и формат проекта.

Вопросы для самоконтроля и обсуждений:

- 1. Какие сходства определяют между классическим и педагогическим проектированием?*
- 2. Объясните в чем принципиальное отличие объектов и предметов педагогического проектирования?*
- 3. Какие основные фазы педагогического проектирования выделяют современные ученые-педагоги? Поясните их сущность?*

Практические задания:

- 1. Приведите примеры нескольких педагогических (образовательных) проектов, выполненных на концептуальном, технологическом, содержательном и процессуальном уровнях, опишите их сущность.*

2. Дайте характеристику описанным проектам на основе критериев, предложенных С.Я. Батышевым, И.А. Колесниковой.

Список основных источников

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учеб. для студ., обучающихся по пед. спец. и направл. / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
2. Бурков В.Н. Как управлять проектами: научно-практическое издание / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: «Академия», 2005. – 288 с.
4. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
5. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

Список дополнительных источников

1. Блинов В.И. Методика преподавания в высшей школе : учеб.-практ. пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 315 с.

2. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: монография / В.В. Гура. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.

3. Жуков Г.Н. Общая и профессиональная педагогика : учебник / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 425 с.

4. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб.

пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

6. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

7. Руководство к своду знаний по управлению проектами. Project Management Institute, 2013 (пер. с англ.) [Электронный ресурс].

– Режим доступа: <https://by.odb-office.eu/files/docs/Svod-znanij-poupravleniju-proektami.pdf>.

Раздел 2. Методические аспекты проектирования элементов учебного процесса

2.1. Особенности разработки педагогического проекта учебного занятия

2.1.1. Выбор вида и структуры занятия

Рассмотрим педагогическое конструирование в рамках педагогического процесса, конкретно в рамках учебного занятия. Организационные формы обучения – это виды учебных занятий, отличающиеся друг от друга дидактическими целями, составом обучающихся, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и обучающихся. Основной формой организации педагогического процесса в учебных заведениях СПО является урок (урок теоретического и практического обучения). Основными формами организации учебной деятельности в ВУЗе являются лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия, самостоятельные работы, курсовое проектирование. Педагог на занятии организует познавательную деятельность обучающихся и управляет ею. Функции любого занятия при этом соизмеримы с учебными задачами и заключаются в следующем:

- обучающая – способность формировать у обучающихся знания, умения, навыки, составляющие содержание профессиональной подготовки будущего профессионала;
- воспитательная – направление содержания занятия, методов и средств на достижение целей по осуществлению формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических,

патриотических и других качеств личности обучающихся; развивающая – нацеленность занятия на развитие психологических качеств личности [20, с. 328].

Рассмотрим организационные формы учебного процесса, характерные для высшей школы.

Лекция – это особая конструкция учебного процесса. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает новый учебный материал, а обучающиеся его активно воспринимают. Лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации, так как материал лекции пишется концентрированно, в логически выдержанной форме. Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе выделяют вводные, установочные, текущие, заключительные, обзорные лекции.

Вводная лекция открывает лекционный курс по дисциплине. На этой лекции показывается теоретическое и прикладное значение изучаемой дисциплины, междисциплинарная связь, роль в понимании (видении) мира, в подготовке специалиста.

Установочная лекция (используется, как правило, в очно-заочном и заочном обучении) сохраняет все особенности вводной, однако имеет и свою специфику. На установочной лекции преподаватель знакомит обучающихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, организацией самостоятельной работы, особенностями выполнения контрольных

заданий, т. е. дает установочную информацию по последующим темам.

Текущая лекция служит для систематического изложения материала учебного предмета.

Заключительная лекция завершает изучение учебного материала. На ней ранее изложенный материал обобщается на более высоком теоретическом уровне, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки.

Обзорная лекция содержит краткую, в значительной мере обобщенную, информацию по пройденному материалу. Эти лекции чаще используются на завершающих этапах обучения (например, перед государственными именами), а также в заочной и очно-заочной формах обучения.

В зависимости от способа проведения выделяют:

Информационные лекции – самый традиционный тип лекций в высшей школе. Используется объяснительно-иллюстративный метод изложения.

Проблемные лекции предполагают изложение материала с использованием проблемных вопросов, задач, ситуаций; процесс познания происходит через научный поиск, диалог, анализ, сравнение разных точек зрения и т. д.

Визуальные лекции предполагают визуальную подачу материала средствами ТСО, аудио-, видеотехники, с кратким комментированием демонстрируемых материалов.

Бинарные лекции (лекция-диалог) предусматривают изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например ученого и практика, представителей двух научных направлений и т. д.

Лекции-провокации – это лекции с заранее запланированными ошибками. Они рассчитаны на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок.

Лекции-конференции проводятся как научно-практические занятия с заслушиванием докладов и выступлений слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы.

Лекции-консультации предполагают изложение материала по типу «вопросы – ответы» или «вопросы – ответы – дискуссия».

В структурном отношении лекция обычно включает три части: вводную, основную и заключительную. Во вводной части формулируется тема, сообщаются план и задачи, указывается основная и дополнительная литература к лекции, показывается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы. В основной части раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития. В заключительной части подводится итог, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формируются выводы. Даются ответы на вопросы.

Семинар – учебное занятие в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Отличие се-

минаров от других форм обучения состоит в том, что они ориентируют обучаемых на большую самостоятельность в учебно-познавательной деятельности. В ходе семинаров углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой, утверждаются мировоззренческие позиции, формируются оценочные суждения.

Семинару предшествует длительная заблаговременная подготовка: сообщается план занятия, основная и дополнительная литература. Начинаются семинары, как правило, с краткого вступления преподавателя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия преподаватель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее.

Лабораторно-практические занятия, практикумы – формы организации обучения, на которых обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют лабораторные, практические работы. Проводятся в учебных кабинетах, лабораториях и мастерских, на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах.

Основные дидактические цели таких занятий – экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений, овладение техникой эксперимента, умение решать практи-

ческие задачи путем постановки опытов, формирование практических умений работы с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами.

Применяются эти занятия также для проверки степени усвоения теоретического материала крупных разделов программы.

Факультативные занятия предусматривают углубленное изучение учебных предметов по выбору и желанию учащихся. Они направлены на расширение научно-теоретических знаний и практических умений обучаемых.

Экскурсия (учебная) – форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ландшафта с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности. Проведение экскурсии служит накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта обучающихся; помогает установлению связи теории с практикой, обучения с жизнью. В зависимости от объектов наблюдения экскурсии подразделяются на производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т. п.

По образовательным целям экскурсии могут быть тематическими и обзорными.

По месту в изучаемом разделе экскурсии могут быть вводными (предваряющими), текущими (сопутствующими) и итоговыми (заключительными.)

При подготовке к экскурсии педагог определяет ее содержание и конкретизирует задачи, выбирает объект, выясняет его образовательные возможности, знакомится с ним сам и решает

вопрос о том, кто будет проводить экскурсию. Экскурсию может проводить сам педагог или экскурсовод (инженер, бригадир и др.), получивший инструктаж. При этом педагог остается организатором и руководителем познавательной деятельности обучающихся на протяжении всей экскурсии.

До экскурсии проводится организационная беседа, сообщаются дата, место, цель и задачи экскурсии, разъясняются правила безопасности и поведения на экскурсии, кратко характеризуется экскурсионный объект. Учащиеся инструктируются о порядке обработки информации, составлении отчетов, подведении итогов.

Во время экскурсии проводится вступительная беседа, напоминается цель экскурсии, уточняются задания. После этого учащиеся приступают к осмотру экскурсионных объектов и выполнению заданий: делают записи, зарисовки, обобщают увиденное. Заключительным этапом экскурсии является подведение итогов.

Продолжительность экскурсии зависит от ее характера. Она может занимать от 40-50 мин до 2-2,5 ч. По материалам экскурсии возможно проведение последующего урока или семинарского занятия.

Развитием экскурсионной формы обучения являются экспедиции – многодневные походы с целью изучения экологической обстановки, сбора исторических сведений, фольклорного материала и т. д.

Производственная практика – одна из форм организации учебного процесса в высшей школе.

Дидактические цели производственной практики – формирование профессиональных умений и навыков; расширение,

закрепление, обобщение и систематизация знаний путем их применения в реальной деятельности.

Производственная практика – сложная форма учебного процесса как в организационном, так и в методическом плане, так как для ее осуществления необходимо соединить интересы сферы труда (работодателей) и учебного заведения, приспособить процесс обучения к практическим задачам конкретного предприятия, учреждения, организации [17, с. 214–218].

Примеры целей занятия представлены в приложении В, пример плана-конспекта занятия с применением игровой технологии представлен в приложении Д.

Формами проектирования учебного занятия являются: план, конспект, план-конспект, методическая разработка, технологическая карта.

План – это краткое изложение методической подструктуры урока с элементами его педагогической структуры. В плане фиксируются цель и задачи занятия, его тип, реализуемые на занятии принципы и выбранные методы. Основное место занимают перечень и обозначение ведущей деятельности педагога.

План-конспект (конспект) – подробное проектирование занятия, в котором не только фиксируется все, что есть в плане, но и подробно излагаются содержание, приемы и методы каждого этапа занятия, вся деятельность педагога и обучающихся.

Технологическая карта – это обобщенно-графическое выражение сценария занятия, являющееся основой его проектирования, составляется в виде таблицы, в которой последовательно прописываются этапы занятия и описывается деятельность, как

преподавателя, так и обучающихся на каждом из этапов, ожидаемые результаты.

Методическая разработка – комплекс всех материалов, обеспечивающих проведение занятия, – план и план-конспект занятия, объяснение многих позиций, методическое обеспечение данного занятия (или серии занятий).

При проектировании занятия педагог сам выбирает, какую из этих форм он будет использовать, учитывая специфику усваиваемого содержания. Проектируя занятие, педагог должен ориентироваться на развитие обучающихся посредством расширения самостоятельности и инициативы, использование их активной деятельности. Со времен введения классно-урочной системы урок, как форма организации учебного процесса, претерпел различные модификации. В зависимости от преобладающей формы совместной деятельности обучающегося и преподавателя выделяют такие виды учебных занятий, как урок, лекция, практическое занятие, семинар, конференция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студия, научное общество, олимпиада, курсовое проектирование, дипломное проектирование и др.

В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной, но и других развивающих видов деятельности обучающихся.

Под уроком понимают такую форму организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установ-

ленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы обучающихся с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все обучающиеся овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых [21, с. 298.].

В каждом уроке можно выделить его основные компоненты (объяснение нового материала; закрепление; повторение; проверка знаний, умений, навыков), которые характеризуют различные виды деятельности педагога и учащихся. Эти компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между этапами урока, т. е. его структуру. Под структурой урока понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Структура урока зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся и особенностей учебной группы как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их типов. Традиционный урок имеет типовую структуру. Рассмотрим структуру занятия, реализующего развивающий тип обучения с характерной для него актуализацией опорных знаний и способов деятельности обучающихся. При этом под актуализацией понимается восстановление в памяти обучающихся опорных (базовых) понятий, обеспечивающих основу для формирования новых понятий и способов деятельности [23, с. 330-332].

Методическая подструктура занятия, реализующего развивающий тип обучения, имеет следующий вид [29]:

1. *Организация начала занятия*, направленная на мобилизацию обучающихся к предстоящей работе, что обеспечивает их общую готовность к предстоящей учебно-познавательной деятельности.

2. *Постановка целей и задач занятия*.

3. *Актуализация опорных знаний и умений* по предмету, которая производится как опрос части обучающихся по материалу домашнего задания, решение задач, выполнение демонстрационных экспериментов. Педагог, используя беседу, как метод обучения, может обращаться к понятиям, актуальным на следующих этапах занятия. Таким образом, происходит введение обучающихся в тему, подготовка их к осознанному восприятию нового учебного материала, освоению новых способов действий и к самостоятельной поисковой деятельности.

4. *Мотивация обучающихся к профессиональной деятельности*, что позволяет связать содержание темы занятия с их будущей профессией, сформировать положительное отношение к специальности, осознать ценность и престижность своего будущего труда. С этой целью педагогом могут быть использованы такие методы и приемы, как обеспечение оптимального педагогического общения, формирование профессионального интереса, ориентация на практический смысл учебного материала, ориентация на конкретную профессиональную деятельность, убеждение и опора на положительные примеры профессиональной деятельности.

Данная методическая подструктура, как правило, реализуется путем:

-создания ситуации профессионального интереса к изучаемой теме;

- связи темы занятия и профессии;
- примеров, формирующих положительное отношение к будущей профессии.

5. *Изучение нового материала* в контексте актуализированных опорных знаний и положительной мотивации к теме занятия во взаимосвязи с профессией включает:

- формирование новых понятий и способов деятельности педагогическими средствами с использованием методов обучения, характерных для данного вида и типа занятия (организация демонстрационного эксперимента, показа алгоритма решения типовых задач и т.д.);

- обеспечение достижения планируемого уровня освоения, новых понятий темы путем совместного аудиторного обсуждения изучаемого материала, выдвижения гипотез и альтернативных путей их решения, формирования выводов и предложений, анализа результатов демонстрационного эксперимента и формирования обобщенных итогов с учетом теории и результатов эксперимента, самостоятельного решения типовых задач по принятому алгоритму и т.д.

6. *Применение сформированных знаний и умений* в процессе:

- решения учебных задач (предметных, межпредметных, профессионально направленных);

- анализа ситуаций по решению типовых проблем профессиональной деятельности;

- опроса обучающихся.

7. *Подведение итогов занятия*, выставление оценок;

8. Выдача и объяснение домашнего задания.

2.1.2. Выбор методов обучения

Одной из важных проблем при разработке проекта учебного занятия является выбор методов обучения.

Термин метод происходит от греческого слова «methodos», что означает путь или способ продвижения цели. И.Ф. Харламов под методами обучения понимает «способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». Выбор методов, отвечающих конкретным целям и условиям обучения, осуществляется на основе их классификации и установления образовательных способностей каждого обучающегося. При этом в зависимости от выделяемых признаков существуют следующие классификации методов обучения [22, с. 74]:

- *по характеру (степени самостоятельности и творчества) познавательной деятельности (авторы И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин):* объяснительно-иллюстративный; репродуктивный (алгоритмический); продуктивные (проблемного изложения, частично-поисковые или эвристические, исследовательские);
- *по степени активности педагога и учащихся:* активные, пассивные, интерактивные;
- *по источнику учебного материала:* словесные, наглядные, практические;
- *по дидактическим целям (авторы И.Б. Бабанский и В.И. Андреев):* методы организации деятельности обучаемых,

методы стимулирования и релаксации (например, конкурсы, состязания, игры, поощрения), методы проверки и оценки.

- *по способу организации учебно-познавательной деятельности*: методы формирования знаний, умений, навыков на практике, методы получения новых знаний; методы проверки и оценивания.

- *по этапу обучения*: методы подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений и навыков, контроля и оценки.

Рассмотрим общепринятую классификацию методов обучения по источнику познания учебного материала:

Словесные методы – рассказ, беседа, лекция, объяснение инструктаж. В процессе их применения педагог посредством слова излагает и объясняет учебный материал, а обучающиеся, слушая, запоминая и осмысливая, активно его усваивают.

Наглядные методы – наблюдение, иллюстрация, показ, демонстрация, использование ТСО. Характеризуется тем, что основным источником информации при их использовании служит не слово, а различного рода объекты, явления, технические и наглядные средства.

Практические методы – упражнения, тренировки, лабораторные работы, поручения. Охватывают широкий диапазон различных видов деятельности обучающихся. При использовании практических методов привлекаются приемы постановки задач, планирования их выполнения, оперативного стимулирования, регулирования и контроля, анализа итогов практической деятельности, выявления причин недостатков, коррекции результатов до полного достижения запланированной цели [23, с. 266–270].

Ниже представлена характеристика методов обучения по степени активности педагога и обучающихся (активных и интерактивных методов обучения).

Активные методы обучения

Активные методы обучения предполагают равнозначное участие обучающего и обучающихся в учебном процессе. Истоки идеи активных методов обучения в педагогике соотносят с именами таких ученых, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервег, Г.В. Гегель, Жан-Жак Руссо, Джон Дьюи. Хотя мысль, что успешное обучение строится, прежде всего, на самопознании, встречается еще у античных философов.

В последнее время активные методы обучения получили все большее распространение, как в теоретическом, так и в производственном обучении (при обучении в СПО). Их использование позволяет педагогу интенсифицировать процесс обучения, повысить познавательную активность, развивать мышление обучающихся, ориентировать их на самостоятельное добывание знаний и умений.

Под современными активными методами обучения понимают методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, позволяющие: активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых; повышать результативность учебного процесса, формировать и оценивать профессиональные компетенции [12, с. 4].

Признаки активных методов обучения

- принудительная активизация мышления и поведения;

- длительное время активности – обучающийся работает не эпизодически, а в течение всего учебного процесса;
- диалогичность общения;
- повышенная эмоциональность;
- самостоятельность в выработке и поиске решений поставленных задач;
- мотивированность к обучению;
- наличие обратной связи, рефлексия.

Первая в мире деловая игра была проведена в 1932 г. в Ленинградском инженерно-экономическом институте (ЛИЭИ) при участии М.М. Бирштейн, в середине 80-х по ее инициативе стали издаваться каталоги деловых игр СССР и осуществлена попытка классификации активных методов обучения и сфер их применения.

«Аналогично тому, как проекты технических новшеств обязательно проходят испытания в лабораторных условиях до их запуска в производство, так и проекты новшеств организационного характера в социально-экономической сфере могут и должны до их внедрения испытываться методом деловых игр на качество и прочность, на пригодность их в данный момент в конкретных условиях»

(М.М. Миронова о деловой игре).

Классификация активных методов обучения

Самая общая классификация делит активные методы на две большие группы: индивидуальные и групповые. Более детальная классификация выделяет дискуссионные, игровые, тре-

нинговые и рейтинговые методы. Наиболее полная классификация активных методов обучения предполагает их разделение на имитационные (игровые и неигровые) и неимитационные.

Неимитационные методы – характеризуют отсутствием модели изучаемого процесса или деятельности (проблемные лекции, практикумы, практические занятия, тематические дискуссии и др.). Данные методы разрабатываются на основе традиционных методов обучения, но содержат специфику (признаки) методов активного обучения.

Имитационные методы – связаны с использованием имитационной модели изучаемого процесса, имитации индивидуальной или коллективной деятельности. На учебных занятиях, организованных с помощью таких методов, осуществляется взаимодействие педагога и обучающихся при выполнении различных ролей и принятии решений. Имитационные методы в свою очередь делятся на игровые (игровое проектирование, деловые игры, ситуационно-ролевые игры, разыгрывание ролей и тренинг) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных проблем, действия по инструкции) [23, с. 278].

Рассмотрим самые распространенные методы активного обучения:

- *Анализ конкретных ситуаций* – служит инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений.

Под конкретной ситуацией понимают событие, включающее противоречие (конфликт) или вступающее в противоречие с окружающей действительностью;

- *Презентации* – наиболее простой и доступный метод для использования на занятиях. Это демонстрирование слайдов, подготовленных самими обучающимися по теме.

- *Кейс-технологии* – используются в педагогике с прошлого века. Строится на анализе смоделированных или реальных ситуаций и поиске решения. *Кейс* – это разновидность производственной или экономической ситуации, специально сформулированной преподавателем для анализа, решения, оценки обучающимися. В понятие кейс-технологии входит порядок рассмотрения, анализ, поиск решения и выработка экспертной оценки, опирающейся на определенные критерии. Характерной особенностью кейс-технологии является ее ориентация на определенные критерии. Применение кейс-технологии предполагает существенный объем методической работы, связанной с разработкой кейсов. Следует отметить, что выделяют два подхода к созданию кейсов. Американская школа предлагает поиск одного единственного правильного решения поставленной задачи. Европейская школа, наоборот, приветствует вариативность решений при условии их обоснования.

- *Проблемная лекция* – в отличие от традиционной лекции, преподаватель не преподносит готовые утверждения, а лишь ставит вопросы и обозначает проблему. Правила выводятся сами учащиеся. Этот метод достаточно сложен и требует наличия у обучающихся определенного опыта логических рассуждений.

- *Дидактические игры* – в отличие от деловых игр, дидактические игры регламентируются жестко и не предполагают выработку логической цепочки для решения проблемы. Игро-

вые методы можно отнести и к интерактивным методам обучения. Все зависит от выбора игры. Так, популярные игры-путешествия, спектакли, викторины, КВН – это приемы из арсенала интерактивных методов, так как предполагают взаимодействие обучающихся друг с другом.

- *Метод тренинга* – активный метод обучения в тренировочном режиме работы, способствует раскрытию и совершенствованию личностного потенциала обучающихся.

Классификация активных методов обучения согласно М.М. Новик представлена в приложении А.

Интерактивные методы обучения

Интерактивные методы обучения предусматривают активное взаимодействие обучающихся друг с другом. Преподаватель при этом лишь выполняет роль помощника, создающего условия для инициативы обучающихся.

Задачи интерактивных методов обучения:

- научить самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации;
- научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения;
- научить формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты.

Методы и приемы интерактивного обучения:

- *Мозговой штурм* – поток вопросов и ответов, или предложений и идей по заданной теме, при которых анализ их правильности производится после проведения штурма.

- *Интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов, информационно-коммуникационных технологий.* Например, тесты в режиме онлайн, работа с электронными учебниками, обучающими программами, учебными сайтами.

- *Круглый стол (дискуссия, дебаты)* – групповой вид метода, предполагающий коллективное обсуждение обучающимися проблемы, предложений, идей, мнений и совместный поиск решения.

- *Деловые игры* (в том числе ролевые, имитационные) – достаточно популярный метод, при котором обучающиеся выполняют роли участников той или иной ситуации, осваивая различные виды деятельности.

Авторы Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова и М.М. Новик под деловой игрой понимают имитационное моделирование процессов управления социально-экономическими системами и профессиональной деятельностью людей в условных ситуациях с целью изучения и решения возникших проблем [12, с. 6].

Основными функциями игрового обучения являются следующие: познавательная, исследовательская, воспитательная, функция контроля.

В процессе игр у обучающихся вырабатываются умения и навыки:

- сбора и анализа информации, необходимой для принятия решений; принятия решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценки эффективности принимаемых решений; анализа определенного типа задач;

- установления связей между различными сферами будущей профессиональной деятельности; работы в коллективе, выработки коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления; абстрактного и образного мышления как основы эффективного,
- творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений [20, с. 242].

В ходе развития игрового моделирования появились новые классы игр, область применения которых охватывает и сферу учебной деятельности и сферу экспериментальной апробации управленческих решений в реальной деятельности. Основная цель проведения деловых игр заключается в предоставлении обучающимся возможности поупражняться в практике принятия решений в условиях, приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности.

По целевому назначению выделяют следующие деловые игры: учебные, проектировочные, исследовательские. По длительности игрового времени выделяют аттестационные, блиц-игры и мини-игры.

По степени охвата и сложности решаемых задач выделяют итоговые и контурные деловые игры.

Итоговая деловая игра – является элементом оценочных средств, главная цель заключается в комплексной проверке и оценке уровня подготовки студентов по ключевым дисциплинам специальности, изученным ранее.

«Контурная» деловая игра может применяться на разных уровнях обучения с учетом специфики различных сфер профессиональной деятельности при наполнении «контура» (игровой

модели) необходимым по объему и степени сложности содержанием.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) – направлены на имитацию процессов решения новых проблем, сложных социальных задач. К таким играм относят поисково-апробационные и инновационные игры.

Инновационные игры предназначены для развития и формирования инновационного мышления и поведения.

Поисково-апробационные игры предназначены для развития интеллектуального и творческого потенциала, направленного на поиск, разработку и испытание новых идей, направлений, видов деятельности.

Игровое проектирование (конструирование, разработка методик) характеризуется такими признаками, как:

- наличие исследовательской, инженерной или методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;
- разделение участников на небольшие соревнующиеся группы и разработка последними вариантов решения поставленной проблемы (задачи);
- проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (при условии предварительного рецензирования).

2.1.3. Характеристика педагогических технологий обучения

Педагогическая технология (технология обучения в широком смысле слова) – это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей

Это, действительно, широкое определение предмета. Под него попадают и технологии воспитания (А.С. Макаренко), и технологии общения (Дейл Карнеги) и такие системы обучения (Е.П. Ильин), которые на первый взгляд не отличаются технологичностью с позиции историко-дидактического подхода.

«Технология обучения в узком смысле слова – это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения эталонных результатов обучения (знания и умения), осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля».

«Педагогические технологии – совокупность психолог педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств: она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б.Т. Лихачев).

«Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя»
(В.М. Монахов).

При этом следует иметь в виду, что понятие образовательная технология шире понятия педагогическая технология, то есть является ее надсистемой, так как предполагает проектирование педагогических технологий, технологий воспитания и технологий общения.

Г.В Сорвачева дает определение педагогической технологии как системной категории, ориентированной на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу, проектированию, оценке учебного процесса с учетом инноваций [27].

Педагогическую технологию можно представить следующей формулой (рисунок 4) :



Рисунок 4. Дидактические конструкты педагогической технологии

Анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы показал, что термин «педагогическая технология» имеет разное толкование, однако при этом есть общие тенденции в определении их характеристик:

1. Современные педагогические технологии представляют собой системный подход к решению задач по проектированию, реализации, оценке и коррекции хода и результатов педагогического процесса.

2. Применение педагогических технологий направлено на получение гарантированных результатов и возможности последующего воспроизводства процесса обучения.

3. Педагогические технологии уместно считать инструментарием достижения целей.

Перечень типовых инновационных технологий представлен в приложении Б [3, с. 245].

В настоящее время существует огромное количество педагогических технологий и различные их классификации и авторские интерпретации. Так в двухтомнике Г.К. Селевко описано около пятисот различных технологий. Ниже нами приведены основные технологии обучения, описанные в учебнике по педагогике под редакцией Л.П. Крившенко [23, с. 229–242].

Традиционная (репродуктивная) технология

Технология ориентирована на передачу знаний, умений и навыков. Она обеспечивает усвоение учащимися содержания обучения, проверку и оценку его качества на репродуктивном уровне. Главные методы обучения, лежащие в основе этой технологии, – объяснение в сочетании с наглядностью; ведущие виды деятельности учащихся – слушание и запоминание; глав-

ное требование и основной критерий эффективности – безошибочное воспроизведение изученного. Обучаемому отведены исполнительские функции репродуктивного характера. Действия учителя связаны с объяснением, показом действий, оценкой их выполнения учащимися и корректировкой.

Технология развивающего обучения

Из всех существующих отечественных технологий обучения технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных. *Авторы:* Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами. Развитие школьников можно ускорить за счет эффективности обучения. Принцип обучения на высоком уровне трудности, быстрыми темпами, ведущая роль отводится теоретическим знаниям. Стимулирование рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности.

Технология поэтапного формирования умственных действий

Авторы: П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина. Знания, умения и навыки не могут быть усвоены и сохранены вне деятельности человека. Для безошибочного выполнения действий человек должен знать, что при этом произойдет, на какие аспекты происходящего необходимо обратить внимание. Шесть этапов усвоения: актуализация мотивации, осознание схемы ориентировочной основы деятельности, выполнение

действий во внешней материализованной форме, внешнеречевой этап, этап внутренней речи, переход действий во внутренний план (интериоризация действий).

Технология коллективного взаимодействия

Авторы: А.Г. Ривин, В. В. Архипова, В. К. Дьяченко, А. С. Соколов. Организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава. В ходе занятия каждый прорабатывает свою часть информации, обменивается ею с партнером, тот в свою очередь ищет нового партнера для взаимообучения. В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый работает в индивидуальном темпе; повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда; формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений.

Технология полного усвоения

Авторы: Американцы Дж. Кэрролл и Б. Блум. В России подробно описана М.В. Клариним. Технология задает для обучающихся единый фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда. К целям познавательной деятельности относятся: знание, понимание, применение, обобщение, оценка. Весь материал делится на учебные единицы. К каждой учебной единице разрабатывается коррекционный дидактический материал, который дает обучающемуся возможность подобрать подходящие для него способы восприятия, осмысления и запоминания. По всей теме определяется эталон ее полного усвоения. Отметка за усвоение темы выставляется после заключительной проверки по эталону.

Технология разноуровневого обучения

Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого обучающегося в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Ее появление было вызвано тем, что традиционная классно-урочная система, ориентированная на всеобщее обучение по унифицированным программам и методикам, не может обеспечить полноценного развития каждого ученика. Технология разноуровневого обучения предусматривает уровневую дифференциацию. Дифференцированный подход – учет индивидуальных особенностей обучающихся при организации процесса обучения. Ее основные идеи и принципы реализации обоснованы в работах В.В. Фирсова, В.М. Монакова, В.А. Орлова.

Дифференциация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Внешняя дифференциация – различное обучение относительно однородных групп обучающихся, собранных в эти группы по различным критериям (способности, интересы и т.п.).

Жесткая, или селективная дифференциация – разновидность внешней дифференциации, характеризующаяся стабильностью сформированных групп (профильные классы, классы с углубленным изучением предмета, классы педагогической поддержки и т.п.). Предполагает изменение структуры (номенклатуры, объема) изучаемых предметов.

Элективная дифференциация – разновидность внешней дифференциации, предполагающая организацию занятий дополняющих систему общих для всех общеобразовательных

предметов, не нарушая ее структуры (курсы по выбору, факультативы, межпредметные курсы и т.п.).

Внутренняя или уровневая дифференциация – различное обучение детей в ходе совместного изучения общеобразовательных предметов разнородной группой учащихся достаточно большой численностью (классом), подобранной по случайным признакам

Дифференцированное обучение предполагает добровольный выбор каждым учеником уровня усвоения учебного материала (не ниже госстандарта), организацию самостоятельной работы обучающихся на различных уровнях, опережающее обучение по индивидуальному плану.

Технология адаптивного обучения

Разновидностью технологии разноуровневого обучения является технология адаптивного обучения, предполагающая гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. Центральное место в этой технологии отводится обучающимся, их деятельности, качествам их личности. Особое внимание уделяется формированию у них учебных умений.

При использовании технологии адаптивного обучения педагог работает как фронтально (сообщает новое, объясняет, показывает, тренирует и т. д.), так и индивидуально (управляет самостоятельной работой учащихся, осуществляет контроль и т. д.). Деятельность учащихся совершается совместно с педагогом, индивидуально с педагогом и самостоятельно под руководством педагога.

Учение в условиях применения технологии адаптивного обучения становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью: это чтение обязательной и дополнительной литературы, реферативная работа, решение задач различного уровня сложности, выполнение лабораторных и практических работ, индивидуальная работа с педагогом, контроль знаний и т. д.

Технология программированного обучения

У истоков программированного обучения стояли американские психологи и дидакты Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси. В отечественной науке технологию программированного обучения разрабатывали П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина. Характерные черты технологии программированного обучения – это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств. Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.). Основное средство реализации технологии программированного обучения – обучающие программы. Они предписывают последовательность действий по овладению определенной единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде программированного учебника или других видов печатных пособий, или программ, подаваемых с помощью компьютерной техники.

Технология компьютерного обучения

Технологии компьютерного обучения дают возможность решать почти все дидактические задачи. Компьютеры выдают

определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее обучающиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных. Некоторые компьютерные программы могут приспособлять темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала и т.д. В отечественной педагогике вопросам компьютерного обучения посвящены работы В.В. Беспалько, частности монография «Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning)».

Технология проблемного обучения

Большой вклад в теорию проблемного обучения внесли ученые Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др. Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у обучающихся формируются новые знания и умения, развиваются способности, познавательная активность, творческое мышление и другие личные качества. При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед обучающимися задачу, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения. По степени познавательной самостоятельности обучающихся проблемное обучение осуществляется в формах проблемного изложения, частично поисковой и самостоятельной исследовательской деятельности.

Технология модульного обучения

В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П. Юцявичене и

Т.И. Шмаковой. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им. Состав модуля: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Модули подразделяются на три типа: познавательные, используемые при изучении основ наук; операционные, которые необходимы для формирования и развития способов деятельности, и смешанные, содержащие первые два компонента. При модульном обучении максимальное количество времени отводится на самостоятельное обучение, особое внимание уделяется самоконтролю и самооценке.

Технология концентрированного обучения

В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология разрабатывалась и использовалась

П. П. Блонским, В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым, А. Н. Тубельским. Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки; в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин. Чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на уроке, следует провести работу по его закреплению в день восприятия, т.е. необходимо на какое-то время более основательно «погрузиться» в предмет.

Технология проектного обучения

Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации идеи продуктивного обучения. Продуктивное обучение характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности. В основе данной технологии лежат идеи Дж. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной деятельности. Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. Каждый обучающийся получает возможность реальной деятельности, в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

Технология гарантированного обучения

Автор: Монахов В.М. Технология гарантированного обучения представляет собой модель совместной педагогической деятельности педагога и обучающихся по программированию и осуществлению учебного процесса. Учитель в данной технологии проектирует технологическую карту, в которой представлены: целеполагание, диагностика, внеаудиторная самостоятельная работа (домашние задания), логическая структура проекта, коррекция. Диагностика предполагает установление факта достижения конкретной микроцели. Часть заданий соответствует требованиям Госстандарта, которые обучающийся обязательно должен достигать.

Технология дистанционного обучения

Технология дистанционного обучения – это получение образовательных услуг без посещения учебного занятия, с помощью современных систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет. Получив учебные материалы, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе. Консультации при дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины.

Авторские технологии обучения

Каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Поэтому, кроме перечисленных выше педагогических технологий обучения, существует большое количество авторских. Любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее значительной авторской идеи.

Вопросы для самоконтроля и обсуждений:

- 1. Охарактеризуйте основные формы организации учебного процесса в СПО и в высшем учебном заведении*
- 2. Раскройте классическую структуру урока*
- 3. В чем отличие активных методов обучения от интерактивных, имитационных от неимитационных?*
- 4. Объясните, как Вы понимаете различие между дидактическими и деловыми играми?*
- 5. Какие структурные элементы должны быть разработаны при проектировании педагогической технологии?*

Практические задания:

- 1. Составьте план лекции по одной из профильных дисциплин из учебного плана подготовки бакалавров 44.03.04. «Профессиональное обучение (по отраслям)».*
- 2. На основе анализа литературных источников охарактеризуйте современные интерактивные методы обучения.*
- 3. Предложите элемент занятия теоретического обучения с использованием интерактивных методов.*

Список основных источников

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
2. Жуков Г.Н. Общая и профессиональная педагогика : учебник / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 425 с.
3. Зарукина В.Е. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / В.Е. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – М. : ИЦ «Академия», 2014. – 160 с.
5. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. ВайндорфСысоева и др.; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2015. – 488 с.

6. Тархан Л.З. Организация производственного обучения в ПТУЗе: учебно-метод. пособие / Л.З. Тархан, М.И. Мыхнюк. – Симферополь: Крымское уч.-пед. гос. изд-во, 2003. – 208 с.

Список дополнительных источников

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning) / В.П. Беспалько. – М.: Т&RUGRAM / Народное образование, 2018. – 240 с.

2. Левитес Д.Г. Педагогические технологии : учебник / Д.Г. Левитес. — М. : ИНФРА-М, 2018. — 403 с.

3. Образцов П.И. Основы профессиональной педагогики: учеб. пособие / П.И. Образцов. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 216. – 288 с.

4. Пашкевич, А. В. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. В. Пашкевич ; рец.: О. Г. Прикот, В. Н. Кокорев. - 3-е изд., испр. и доп. - М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2016. - 194 с.

5. Педагогика и психология высшей школы / Л.Д. Столяренко и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 624 с.

6. Семушина Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272.

7. Современные технологии профессиональноориентированного образования: курс лекций : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Г.В. Сорвачева [и др.] ; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2008. – Режим доступа:

http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1534/9/1332205_schoolbook.pdf

8. Столяренко Л.Д Педагогика [Электронный ресурс] / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Режим доступа:

http://www.eusi.ru/lib/stoljarenko_pedagogika_100_ekzamenacionnyh_otvetov/5.shtml

9. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженерапедагога: теоретические и методические аспекты: [Монография] / Л.З. Тархан. – Симферополь: «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с

2.2 Требования к выполнению учебного педагогического проекта

2.2.1. Требования к содержанию и структуре учебного педагогического проекта

Будущий педагог профессионального обучения, освоивший программу магистратуры, в соответствии с ФГОС ВО, может готовиться к решению задач профессиональной деятельности семи типов, в числе которых проектный тип профессиональной деятельности следует за педагогическим. При этом образовательным стандартом предусмотрена возможность выполнения педагогами профессионального обучения методической, организационно-управленческой, культурнопросветительской, научно-исследовательской деятельности и деятельности педагогического сопровождения обучающихся. ФГОС ВО регламентирует содержание универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускников, формируемых в процессе их обучения в высшем учебном заведении.

Деятельность по разработке и реализации проектов, то есть по управлению проектом на всех фазах жизненного цикла, описывается универсальной компетенцией УК-2. Помимо этого, выпускник должен демонстрировать проектировочные умения в структуре общепрофессиональных компетенций: при разработке основных и дополнительных образовательных программ (ОПК2); при планировании совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (ОПК-3); при создании и использовании эффективных психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, в том числе инклюзивных (ОПК-6); при проектировании педагогической деятельности на научной основе (ОПК-8) Таким образом, в про-

цессе учебного проектирования у будущих педагогов профессионального обучения будут формироваться умения, обеспечивающие формирование данных компетенций.

Метод проектов, как технология обучения, всегда ориентирован на самостоятельную деятельность, которую обучающиеся выполняют в течение определенного заданного промежутка времени. Данный подход органично сочетается с групповым (*cooperative learning*) подходом к обучению. Метод проектов в сегодняшнем понимании предполагает конкретное решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то результатом выступает конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Под учебно-педагогическим проектом будем понимать учебный проект по разработке элементов педагогической (образовательной) системы.

По дисциплине «Педагогическое проектирование» предусмотрено выполнение проектной разработки элемента педагогической (образовательной) системы на согласованную с преподавателем тему. ***Примерные темы учебно-педагогических проектов***

1. Проект квалификационной характеристики будущих бакалавров профессионального обучения (по профилю).
2. Проект профиограммы преподавателя кафедры (выбор студента).

3. Проект образовательной программы по профильной дисциплине (выбор студента).
4. Проект тренинга психолого-педагогического взаимодействия (конкретизировать цель тренинга по выбору студента).
5. Проект занятия по профильной дисциплине с использованием актуальных педагогических технологий.
6. Проект лаборатории, обеспечивающей материально-техническую базу профильной дисциплины.
7. Проект учебно-ознакомительной практики для бакалавров профессионального обучения (по профилю).
8. Проект научно-исследовательской лаборатории для бакалавров профессионального обучения (по профилю).
9. Проект электронного образовательного ресурса (электронная книга, сайт) по профильной дисциплине.
10. Проект экзаменационных вопросов по профильной дисциплине для бакалавров профессионального обучения (по профилю).
11. Проект методических рекомендаций к занятию по профильной дисциплине (конкретизировать квалификационный уровень, профиль подготовки обучающихся и выбранную дисциплину).
12. Проект методических рекомендаций к выполнению самостоятельной творческой работы студентов (конкретизировать квалификационный уровень, профиль подготовки обучающихся и вид самостоятельной творческой работы).

13. Проект методических рекомендаций к выполнению практических работ по профильной дисциплине (конкретизировать квалификационный уровень, профиль подготовки обучающихся, выбранную дисциплину).

Проектная разработка должна содержать следующие структурные компоненты: *содержание, введение, теоретическую часть, проектную часть, выводы, презентацию.*

Образец содержания

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. Название раздела (реферативная часть)	4
1.1. Название подраздела	4
1.2. Название подраздела	8
РАЗДЕЛ 2. Название раздела (проектная часть)	13
2.1. Название подраздела	13
2.2. Название подраздела	20
ВЫВОДЫ	25
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	26
ПРИЛОЖЕНИЯ	28

Рассмотрим каждый структурный элемент проектной разработки.

ВВЕДЕНИЕ должно занимать 2-3 страницы и предусматривает освещение следующих основных вопросов:

- актуальность темы проекта;
- цели и задачи проекта;
- объект и предмет проектирования;
- форма проектирования;
- субъекты проектирования;
- целевая аудитория;

- прогнозируемые краткосрочные и долгосрочные результаты реализации проекта.

Актуальность темы педагогического проекта обосновывается по результатам анализа проблемной ситуации путем определения противоречий в существующей практике между требованиями к объекту проектирования и реальным состоянием объекта проектирования. В данном элементе необходимо: описать актуальность проекта для педагога и образовательного учреждения; степень адекватности (соответствия) педагогического проекта современным целям, задачам, логике развития образования (сбор необходимой информации может быть проведен по результатам анализа литературных источников и результатов анкетирования, тестирования, «мозгового штурма»).

Цель проектирования определяет конечный желаемый результат проекта.

Задачи – пути достижения цели.

Например, если цель проектирования *«Разработать проект занятия по дисциплине ... с использованием проблемной технологии обучения»*, то задачи проекта будут:

- теоретически обосновать актуальность проблемных технологий обучения;

- предложить сценарий проблемных задач и проблемных ситуаций на занятии по дисциплине....;

- разработать план-конспект занятия по дисциплине... с учетом предложенного сценария;

- разработать критерии оценивания результатов учебной деятельности обучающихся.

Объекты педагогического проектирования. Как нами было отмечено в разделе 1, все объекты педагогического (образовательного) проектирования можно отнести к педагогическим системам различного уровня, внутри которых можно выделить отдельные педагогические (образовательные) процессы и ситуации. Ниже приведены примеры объектов педагогического проектирования в деятельности педагогов профессионального обучения:

- системы профессионального обучения, среднего профессионального образования СПО, дополнительной профессиональной подготовки ДПП;

- процессы обучения, воспитания и развития обучающихся;

- содержание образования по программам профессионального обучения, профессионального образования и ДПП;

- образовательные и информационно-коммуникативные процессы в системе СПО, ДПП;

- социально-педагогическая среда системы профессионального обучения, СПО, ДПП;

- система педагогических отношений в процессе профессионального обучения;

- все виды педагогической деятельности;

- педагогическая ситуация;

- качество педагогических процессов.

Предмет проектирования – это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте; то, созданию чего посвящена деятельность педагога.

При проектировании образовательной среды предметом проектирования выступают: образовательные программы; образовательные стандарты; типы образовательных учреждений.

При проектировании педагогического процесса предметом проектирования выступают цели, содержание и технологии профессионального обучения, профессионального образования, ДПП.

При проектировании содержания образования предметом проектирования выступают концепции, программы, учебные планы, дидактические материалы.

При проектировании учебного занятия предметом проектирования могут выступать содержание учебного материала и технология проведения занятия.

Формы проектирования – это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. В современной системе образования общепринятыми формами проектирования являются концепции, законы, положения, стандарты, планы, программы.

При проектировании учебного занятия формой проектирования будут являться планы, планы-конспекты занятия, сценарии педагогических технологий.

Субъект проектирования – педагог или группа специалистов, которые должны обладать творческим мышлением, способностью к изобретательству, профессионализмом и высокой работоспособностью, ценностными общественно-значимыми ориентациями, способностью предвидеть последствия изменений. То есть субъектом проектирования всегда выступает разработчик проекта, непосредственный участник проектной деятельности, участвующий в ее координации, планировании, осуществлении, контроле, коррекции.

Целевая аудитория – целевая группа, на которую рассчитан проект (необходимо описать принципы отбора участников, предполагаемое количество участников проекта, их возраст и социальный статус). При проектировании учебного занятия целевой группой будет являться та аудитория, на которую это занятие рассчитано.

Средства проектирования: материальные (законодательные акты, документация, технические средства, схемы, таблицы), духовные (общие средства научных исследований, ключевые научные положения).

Пример обоснования темы проекта, которое необходимо отразить во введении, представлен в приложении Г.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ (РЕФЕРАТИВНАЯ) ЧАСТЬ должна содержать от 30 до 50 % от общего содержания проектной разработки.

Реферативная часть посвящается теоретическому обоснованию выбранного способа решения проблемы с точки зрения философских, психологических и педагогических концепций, лежащих в основе используемой педагогом образовательной технологии. Например, обоснование и описание педагогической технологии, методов, средств обучения и определение их места в предмете проектирования.

Реферативная часть должна представлять собой не конспект научных источников, а анализ этих материалов с точки зрения целесообразности их использования.

ПРОЕКТНАЯ ЧАСТЬ также должна содержать от 30 до 50 % от общего содержания проектной разработки.

Проектная часть может быть представлена конкретным описанием предстоящей деятельности педагога и учащихся и включает целеполагание (педагогического процесса, программы, курса педагогической системы) на основе анализа условий (внешнесредовых, информационно-технических, временных, особенностей педагога и особенностей учащихся). Условия, анализируемые в учебном проекте, определяются самостоятельно, в зависимости от объекта проектирования и формы проектирования. Кроме того, в проектную часть может быть включено описание способа структурирования и отбора содержания образования и его передачи (методов, методик, технологий общения, обучения и воспитания, средств и форм).

ВЫВОДЫ являются заключительной частью проекта, примерно составляют объем 2-3 страницы. В выводах необходимо отразить следующие позиции:

- общая характеристика адекватности принятых проектных решений поставленным задачам и целям;
- перспективы дальнейшего развития проекта.

При этом главное требование к выводам – они не могут носить абстрактный характер, а в их содержании должны быть коротко представлены результаты осуществленных этапов проектирования в соответствии с целью и задачами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ должен содержать перечень всех информационных ресурсов, будь то нормативные документы, учебные пособия, научные публикации, публицистические издания, статьи из энциклопедий, интернет

ресурсов. Список использованных источников должен либо быть упорядочен в соответствии с алфавитом, либо соответствовать порядку упоминания (ссылки на источник) в тексте работы.

ПРИЛОЖЕНИЯ к проектной разработке должны содержать дополнительный пояснительный материал к основному тексту. Это могут быть тестовые задания, фрагменты документов, описания кейсов, результаты анкетирования, принтскрины презентаций. На все приложения должны иметься ссылки в тексте работы.

Для защиты учебно-педагогического проекта обучающимся необходимо подготовить презентацию, состоящую из 10-15 слайдов, в которой должны быть отражены ход и результаты проекта. Для презентации рекомендуется использовать программу Microsoft PowerPoint.

2.2.2 Требования к оформлению педагогического проекта и созданию его презентации

Общий объем проектной разработки (без учета приложений) должен составлять около 20 листов компьютерного текста. В тексте должны содержаться ссылки на приложения.

Текстовый редактор MS Office Word.

Формат шрифта: размер – 14; стиль – Times New Romans.

Междустрочный интервал – полуторный, красная строка – 1,25 см.

Поля: слева – 25 мм, справа – 15 мм, сверху и снизу – 20 мм.

Выравнивание текста – по ширине листа.

Номера страниц – арабскими цифрами, вверху страницы, выравнивание по правому краю, титульный лист включается в общую нумерацию.

Электронная презентация – способ подачи информации с помощью мультимедиа-возможностей (изображения, звука, видео), которые отвечают за зрительное и слуховое восприятие информации. Результаты исследований (по В. Ефремову) показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %, зрительного – 25 %, а их одновременное включение повышает эффективность восприятия до 65 %.

Главная задача презентации – углубление восприятия информации участниками научного мероприятия. Организация презентации состоит из следующих этапов:

- 1) написание сценария презентации;
- 2) составление плана, конспекта, выбор формы и стиля выступления;
- 3) подготовка ответов на вопросы;
- 4) подбор демонстрационных материалов (слайды, видеоролики, и т.д.);
- 5) подготовка помещения и технических средств.

Основной единицей электронной презентации в среде Power Point является слайд, или кадр информации. Самыми важными принципами разработки электронных презентаций принято считать:

- оптимальный объем (значительное количество слайдов вызывает утомление и отвлекает от сути исследования;

слайды должны выполнять функцию дополнения и уточнения информации, в презентации не должны демонстрироваться слайды без комментариев);

- учет возрастных особенностей и уровня подготовленности слушателей (необходимо обеспечить понимание смысла каждого слова, предложения, понятия, схемы, графика);

- научность и достоверность (информация не должна противоречить реальным фактам);

- учет особенностей восприятия информации с экрана (текст с экрана воспринимается мозгом в замедленном режиме, графическая информация – в ускоренном режиме). Желательно при составлении слайдов свести текстовую информацию к минимуму, воспользоваться схемами, диаграммами, рисунками, фотографиями, анимацией, фрагментами фильмов. К тому же понятия и абстрактные положения воспринимаются легче при сопровождении конкретными фактами, цитатами, видеофрагментами;

- эстетичность (цветовое объединение, выдержанность стиля в оформлении слайдов; не желательно, чтобы тон отвлекал внимание от расположенного на нем текста). Теплые цвета (красный, оранжевый, желтый) стимулируют; холодные (синий, фиолетовый, голубой, зеленый) – успокаивают; нейтральными являются светло-розовый, серо-голубой, желто-зеленый, коричневый. Хорошо воспринимается объединение белого шрифта на темно-синем фоне, лимонно-желтого на красном.

Цветовая схема должна быть одинаковой на всех слайдах, что создает ощущение связанности, преемственности, стиля и

комфорта. Фон является элементом второго плана и должен выделять информацию на слайде, а не отвлекать от нее внимание. Выбирая шрифт, для вербальной информации, следует учитывать, что прописные буквы воспринимаются сложнее, чем строчные. Следует помнить, что влияние мультипликации тем сильнее, чем короче ее показ. Оптимальное количество текста на экране – не более 6 слов в 6 строках. При использовании графических материалов (рисунков, графиков), важно не перегружать презентацию.

Используя видеофрагмент (для 10-минутного доклада – примерно 1 минута), целесообразно для начала объяснить цель его демонстрации, то есть прокомментировать увиденное как иллюстрацию основной идеи доклада.

При демонстрации презентации, желательно располагаться слева от экрана (так как взгляды слушателей направляются слева направо) и использовать пульт дистанционного управления для просмотра презентации.

Культура делового и научного общения предполагает в содержании первого слайда информацию о докладчике (фамилия, имя, отчество, научный статус), тему доклада, приветствуется также наличие логотипа организации или учебного заведения, которое представляет докладчик. Второй слайд может содержать план выступления. В последнем же слайде, желательно поблагодарить слушателей за внимание. Критерии оценки презентации педагогического проекта представлены в приложении Е.

Вопросы для самоконтроля и обсуждений:

1. Перечислите основные объекты и предметы проектирования в деятельности педагога профессионального обучения

2. Опишите основные принципы создания успешной презентации педагогического проекта.

Практические задания:

1. Выполните учебный педагогический проект с учетом описанных в разделе требований, результат представьте в форме текстового документа и файла презентации.

Список дополнительных источников

1. Жуков Г.Н. Общая и профессиональная педагогика: учебник / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 425 с.
2. Клименко, А.В. Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе: Учебное пособие [Электронный ресурс] : учеб. пособие / А.В. Клименко, М.Л. Несмелова, М.В. Пономарев. — Электрон. дан. — Москва : Издательство "Прометей", 2015. — 124 с. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/63309>. — Загл. с экрана.
3. Пашкевич, А. В. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. В. Пашкевич ; рец.: О. Г. Прикот, В. Н. Кокорев. - 3-е изд., испр. и доп. – М. : Риор ; М. : Инфра-М, 2016. – 194 с.
4. Проекты и методические разработки воспитательной деятельности в вузе. Вып. 2. Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие. — Электрон. дан. — СанктПетербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 164 с. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/49991>. — Загл. с экрана.

5. Тархан Л.З. Организация производственного обучения в ПТУЗе: учебно-метод. пособие / Л.З. Тархан, М.И. Мыхнюк. – Симферополь: Крымское уч.-пед. гос. изд-во, 2003. – 208 с.

Заключение

Немаловажным условием подготовки компетентного педагога, готового к осуществлению основных задач эффективной профессиональной деятельности является, с одной стороны, формирование у обучающихся системного и критического мышления, позволяющего любую проблему рассмотреть с позиции исследователя, с другой – способностей к организации, планированию, контролю и оценке качества различных результатов проектирования образовательных систем.

Рассмотренные в пособии вопросы позволяют на основе сравнения традиционных точек зрения обратиться к характеристике исторических периодов возникновения проектной деятельности в сфере образования и посмотреть на образовательную деятельность, как на результат проектирования образовательной системы. В учебном пособии нашли отражение вопросы становления педагогического проектирования в опыте отечественных (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий) и зарубежных педагогов (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, Х. Паркхерст). Освещены такие вопросы, как развитие метода проектов в отечественной педагогике, анализ сущности жизненного цикла проекта и логики проектной деятельности, особенности технологии педагогического проектирования, в частности проектирование учебного занятия как элемента педагогического процесса.

Деятельность педагога носит проектировочный характер, что отражено на всех видах профессиональной деятельности, и содержание данного пособия призвано способствовать форми-

рованию знаний о сущности процесса педагогического проектирования и формированию проектировочных умений будущих педагогов профессионального обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учеб. для студ., обучающихся по пед. спец. и направл. / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

2. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning) / В.П. Беспалько. – М.: Т&RUGRAM / Народное образование, 2018. – 240 с.

3. Блинов В.И. Методика преподавания в высшей школе : учеб.практ. пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Издво Юрайт, 2013. – 315 с.

4. Богуславский М.В. Социально–личностное воспитание С.Т. Шацкого [Электронный ресурс] / М.В. Богуславский // Российско-американский форум образования: электронный журнал. – Volume: 7, Issue: 2,1/08/2015. – Режим доступа: <http://www.rusameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001122&iid=22>

5. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.

6. Бурков В.Н. Как управлять проектами: научно-практическое издание / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.

7. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: монография / В.В. Гура. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.

8. Дальтон-план. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s00/e0000626/index.shtml>

9. Джон Дьюи. Великие мыслители [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://bibliotekar.ru/filosofia/77.htm>

10. Жуков Г.Н. Общая и профессиональная педагогика : учебник / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : ИНФРАМ, 2017. – 425 с.
11. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев // ВЧГПУ, 2017. – №6. – С. 52–62.
12. Зарукина В.Е. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
13. Капранова В.А. Проектное обучение в ВУЗе: исторические и технологические аспекты / В.А. Капранова // Известия ВГПУ, 2014. – №3(264). – с. 78–80.
14. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
15. Козлов И.А. Педагогическая система А.С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/pedagogicheskaya-sistema-a.s.makarenko>
16. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: «Академия», 2005. – 288 с.
17. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – М. : ИЦ «Академия», 2014. – 160 с.
18. Митрофанова, Г.Г. Диахронический подход к идее проектной деятельности в образовании / Г.Г. Митрофанова // Вестник

Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 40–49.

19. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

20. Образцов П.И. Основы профессиональной педагогики: учеб. пособие / П.И. Образцов. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2016. – 288 с.

21. Острова утопии : Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : Коллективная монография. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – 720 с.

22. Педагогика и психология высшей школы / Л.Д. Столяренко и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 624 с.

23. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2015. – 488 с.

24. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной теории и практике / Е.А. Пеньковских // Высшее образование, 2010. – № 4. – С. 307-318.

25. Руководство к своду знаний по управлению проектами. Project Management Institute, 2013 (пер. с англ.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://by.odp-office.eu/files/docs/Svod-znaniy-poupravleniju-proektami.pdf>

26. Сидоров С.В. Когда появился метод проектов? – 25.03.2013.

[Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/1/14-1-0-189>

27. Современные технологии профессионально-ориентированного образования: курс лекций : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Г.В. Сорвачева [и др.] ; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2008. – Режим доступа:

http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1534/9/1332205_schoolbook.pdf

28. Столяренко Л.Д. Педагогика [Электронный ресурс] / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Режим доступа:

http://www.eusi.ru/lib/stoljarenko_pedagogika_100_ekzamenzionn_yh_otvetov/5.shtml

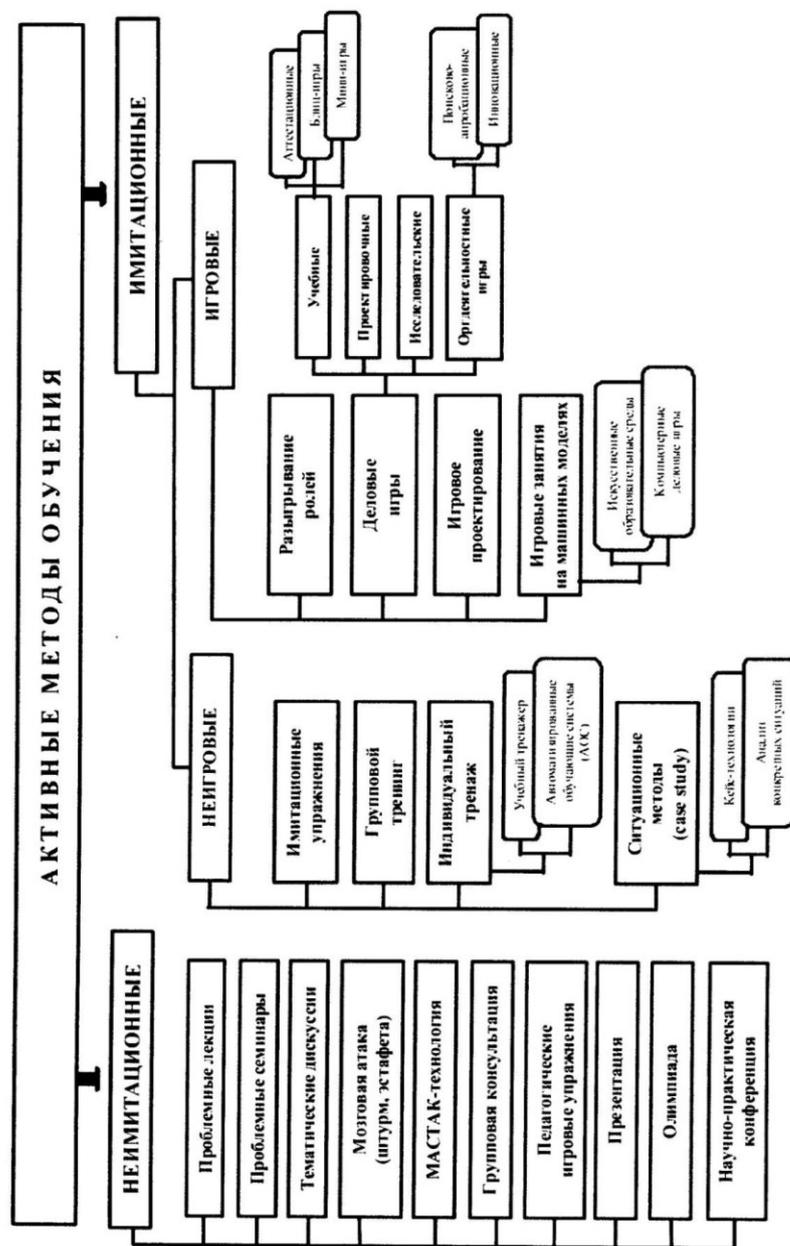
29. Тархан Л.З. Организация производственного обучения в ПТУЗе: учебно-метод. пособие / Л.З. Тархан, М.И. Мыхнюк. – Симферополь: Крымское уч.-пед. гос. изд-во, 2003. – 208 с.

30. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

31. Knoll, Michael (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education, volum 34, (3), 1997.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А Классификация активных методов обучения



Приложение Б

Характеристика инновационных технологий обучения[3]

Инновационные технологии, авторство	Ключевые особенности	Модифицируемая характеристика
Контекстное обучение, <i>А.А. Вербицкий.</i>	Интеграция различных видов деятельности студентов: учебной, исследовательской, практической. Создание условий, максимально приближенных к реальным.	Увеличение доли практической работы студента (с акцентом на прикладные цели).
Имитационное обучение, <i>В.М. Ефимов, В.Ф. Комазов</i> и др.	Использование игровых и имитационных технологий.	Увеличение доли активных методов обучения (ролевые, деловые, имитационные игры).
Проблемное обучение, <i>М.И. Махмутов</i> и др.	Инициирование самостоятельного поиска (студентом) знаний через проблематизацию (преподавателем) учебного материала.	Изменение характера учебной задачи и учебного труда (с репродуктивного на продуктивный, творческий)
Модульное обучение, <i>П.А. Юцявичене.</i>	Содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимального полного усвоения, сопровождаясь обязательными блоками упражнений и контроля по каждому блоку.	Специфическая организация учебного материала в наиболее сжатом и понятном для студента виде.
Полное усвоение знаний, <i>М.В. Клэрин.</i>	Разработка вариантов достижения учебных результатов (на основе изменения) для учащихся с разными способностями.	Обеспечение возможности выбора обучающимися оптимальных для себя условий для достижения максимального результата в виде полного усвоения знаний.
Дистанционное обучение, <i>Е.С. Полат</i> и др.	Широкий доступ к образовательным ресурсам с опорой на новейшие информационно-коммуникационные технологии, предельно опосредованная роль преподавателя, самостоятельная и автономная роль студента	Использование новейших информационно-коммуникационных средств и технологий обучения

Приложение В

Примеры целей занятия

Тип цели	Примеры целей
Обучающая	<ul style="list-style-type: none">-«Выявление и закрепление знаний по теме № ..., устранение пробелов в знаниях обучающихся».- «Введение новых понятий... (идет их перечень)...»- «Изучение схем ...»- «Расширение знаний о ...»- «Изучение способов определения ...»- «Изучение особенностей явления, процесса, устройства...»- «Изучение принципа действия и устройства...»- «Изучение работы ...»«Знакомство с порядком выполнения действий ...»- «Изучение способов изменения ...»- «Изучение последовательности действий ...»- «Проверка и закрепление знаний обучающихся по теме ...»- «Изучение режима работы ...»- «Изучение явлений ...»

Развивающая	<ul style="list-style-type: none"> - «Развитие умений обучающихся обобщать полученные знания, проводить анализ и сравнения, делать необходимые выводы ...» - «Развитие умений устанавливать причинно-следственные связи между...» - «Развитие умений и навыков работы с источниками учебной и научно-технической информации...» - «Развитие внимательности, наблюдательности и умений выделять главное при оценке различных процессов, явлений и факторов ...» - «Развитие умений грамотно, четко и точно выражать мысли ...» - «Способствовать развитию технологического (абстрактного, логического...) мышления...» - «Способствовать развитию волевых качеств обучающихся при ...» - «Способствовать развитию умений творческого подхода к решению практических (учебных, производственных, управленческих и т.п.) задач...» - «Овладения учащихся алгоритмом решения проблемных задач ...» - «Сформировать (продолжить формировать, закреплять) следующие специальные умения и навыки ...»
Тип цели	Примеры целей

<p>Воспитательная</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Воспитание интереса к своей будущей профессии ...» - «Воспитание творческого отношения к учебной деятельности ...» - «Воспитание бережливости и экономии при ...» - «Формирование умений и навыков самоконтроля при ...» - «Воспитание положительного интереса к изучаемому предмету ...» - «Воспитание сознательной дисциплины при работе с ...» «Воспитание аккуратности и внимательности при выполнении работ с применением ...» - «Воспитание бережливого отношения к окружающей среде ...» - «Воспитание высокой творческой активности при выполнении работ с применением ...» - «Воспитание стремления соблюдать правила безопасного ведения работ ...» - «Воспитание творческого отношения к избранной профессии ...» - «Способствовать овладению необходимыми навыками самостоятельной учеб. деятельности ...» - «Формирование необходимых коммуникативных качеств, связанных с особенностями конкретной профессии ...»
------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Пример обоснования темы проекта

Современные инновационные образовательные технологии, все более набирающие популярность в педагогической среде, опираются на оптимальное сочетание содержания и адекватный выбор активных методов обучения, обеспечивающих развитие актуальных образовательных компетенций.

Профессиональная подготовка будущих педагогов профессионального обучения включает теоретическую и практическую подготовку, как по профессиональному профилю, так и по педагогическому направлению. Среди профессионально-ориентированных спецдисциплин немаловажное место занимает дисциплина «Машины и аппараты швейного производства» - дисциплина по выбору из вариативной части учебного плана подготовки бакалавров по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизация «Технология и дизайн одежды». Период изучения дисциплины – 3, 4 семестр, итоговый контроль проводится в форме экзамена. В рамках изучения данной дисциплины студенты изучают назначение, область применения, конструктивное устройство и принцип работы современного оборудования, обеспечивающего производство швейных изделий. Закрепление и систематизация теоретических знаний, обобщение изученного материала и построение логической системы междисциплинарных связей происходит в процессе практических занятий, на которых выполняются такие виды практических работ, как: выступление студентов с презентациями; письменный анализ технических характеристик,

кинематических схем, особенностей наладки швейного оборудования; экспресс-опросы по теме с самоанализом полученных результатов; составление кроссвордов с последующим групповым решением. Успешное изучение данной дисциплины позволяет студентам в будущем разрабатывать рациональную технологию обработки швейных изделий с учетом грамотно подобранного современного швейного оборудования, что позитивно отражается в последствии на сокращении временных затрат и повышении качества изготовления проектируемых единиц швейной продукции при выполнении выпускных квалификационных проектов. Для формирования логической системы профессионально-теоретических знаний максимально адаптированы интерактивные технологии обучения, общеизвестным примером которых является технология «БрейнРинг», применение которой целесообразно по окончании изучения раздела, модуля, курса. Таким образом не вызывает сомнения актуальность темы «Педагогический проект учебного занятия с использованием игровой технологии «Брейн-Ринг».

Разработчик _____.

Тема педагогического проекта: Педагогический проект учебного занятия с использованием игровой технологии «Брейн-Ринг»

Цель педагогического проекта: Создание модели занятия с элементами инновационной образовательной технологии

Задачи педагогического проекта:

3. Разработать сценарий игровой технологии «Брейн-Ринг» в рамках учебного занятия

4. Выполнить методическую разработку занятия с использованием игровой технологии «Брейн-Ринг»

Аннотация педагогического проекта: Педагогический проект содержит план занятия по профильной спецдисциплине с описанием игровой технологии «Брейн-Ринг» и сценарий реализации выбранной интерактивной технологии в рамках учебного занятия

Объект педагогического проектирования – процесс обучения будущих педагогов профессионального обучения при изучении дисциплины «Машины и аппараты швейного производства»

Предмет педагогического проектирования – учебное занятие с использованием игровой технологии.

Форма проектирования: план-конспект занятия со сценарием игровой технологии

Целевая аудитория: студенты 2 курса, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», профилизации «Технология и дизайн одежды».

Продолжительность реализации проекта: одно учебное занятие (2 академических часа – 1 час 30 мин.)

Ожидаемые результаты: Повышение учебной активности обучающихся, выражаемое в улучшении показателей усвоения изучаемого материала, проявлении группового сотрудничества и роста внутренней положительной мотивации к освоению профессиональных компетенций.

Учебное издание

Ковтун Раиса Федоровна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Издательство «Библиотека А. Миллера»

454091 г. Челябинск, ул. Свободы 159

Объем 10,5 уч.-изд.258 л Подписано в печать 18.05.2024

Тираж 100. Бумага офсетная.

Формат 60х90/16. Заказ № 390

Отпечатано в типографии Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.