



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

**Совершенствование проектной компетенции будущих учителей**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Педагогика высшей школы»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

80 % авторского текста  
Работа рекламного к защите

«19» января 2021 г.  
зав. кафедрой РЯЛиМОРЯиЛ  
Шиганова Галина  
Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-308-160-2-1  
Липинская Мария Андреевновна

Научный руководитель:

док. пед. наук, профессор

Никитина Елена  
Юрьевна

Челябинск  
2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	9
1.1 Состояние проблемы совершенствования проектной компетенции будущих учителей.....	9
1.2 Теоретико-методическая основа совершенствования проектной компетенции будущих учителей .....	15
1.3 Компонентный состав модели совершенствования проектной компетенции будущих учителей .....	24
1.4 Педагогические условия совершенствования проектной компетенции будущего учителя.....	31
Выводы по главе 1.....	54
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ .....	57
2.1 Исследование уровня совершенствования проектной компетенции у будущих педагогов.....	57
2.2 Методика формирования проектной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики .....	78
2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы.....	86
Выводы по главе 2.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	101

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Современное состояние российского образования с наметившимися тенденциями в его развитии выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителя и его личностным качествам. В

условиях модернизации российского образования современный учитель должен быть профессионально подготовлен к реализации инноваций в образовательной практике.

Возникает необходимость организации опережающего образования специалиста, способного проектировать ситуации развития участников образовательного процесса средствами своей профессии и осуществлять системные изменения в профессионально-педагогической деятельности.

В утвержденном профессиональном стандарте педагога в качестве одной из обобщенных трудовых функций выделено проектирование. Качество проектирования напрямую зависит от уровня развития проектной компетенции педагога. В этой связи в теории и практике высшего педагогического образования актуализируется проблема совершенствования проектной компетенции учителя.

Следует отметить, что идея проектирования в образовании получила свое начало в работах Дж. Дьюи. В трудах П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др. она представлена с помощью метода проектов. Анализ содержания педагогического проектирования посвящены труды В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, В.А. Болотова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Сластенина, В.З. Юсупова и др.; проектирование профессионального педагогического образования исследуется в работах В.В. Серикова, В.А. Слободчикова, и др.; технологическое обоснование проектирования учебного процесса рассматривается в трудах В.М. Монахова, И.М. Осмоловской и др.

Вопросы подготовки будущих педагогов к осуществлению проектной деятельности, трактовка проектирования как культурной формы образовательных инноваций рассматриваются Н.Г. Алексеевым, Ю.В. Громыко, Э.М. Никитиным, В.В. Рубцовым и др. Вопросы теории проектной компетенции в связи с проектным содержанием деятельности рассмотрены в работах И.Ю. Малковой, А.П. Суходимцевой и др.

Однако проведенный анализ различных научно-педагогических источников показывает, что уровень разработанности проблемы развития проектной компетенции педагога не является достаточным. В

существующей теории и практике профессиональной подготовки не в полной мере целостно представлены работы, выявляющие и конкретизирующие сущность проектной компетенции учителя, определяющие ее содержание, структуру, а также модель, педагогические условия и технологию развития данного феномена. Недостаточная теоретическая разработанность проблемы предопределяет научно-теоретический уровень ее актуальности. Нереализованность возможностей содержания учебных курсов, методов и форм развития проектной компетенции будущих учителей начальных классов определяет актуальность исследования на научно-методическом уровне.

Совокупность перечисленных аспектов позволяет сделать вывод о наличии следующего комплекса устойчивых **противоречий**:

– **социально-педагогический уровень**: между актуализации проблемы подготовки будущих учителей к проектной компетенции и необходимостью построения технологического общества, с одной стороны, и не в полной мере реализованными возможностями высших учебных заведений в образовании будущих учителей, обладающих высокой технологической культурой, основой которой является проектная компетенция, с другой стороны;

– **научно-педагогический уровень**: между наличием научных разработок по теории совершенствования подготовки, будущих учителей к проектной компетенции и отсутствием методологической базы их подготовки к проектной компетенции и, как следствие, недостаточными возможностями высших учебных заведений в ее осуществлении;

– **научно-методический уровень**: между необходимостью успешной подготовки будущих учителей к совершенствованию проектной компетенции и необоснованностью соответствующего комплекса педагогических условий.

Выявленная совокупность противоречий позволяет определить **проблему исследования**: какими должны быть способы и условия организации педагогического процесса в высшей школе, чтобы они

способствовали совершенствованию проектной компетенции, обеспечивающей в дальнейшем конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Изложенное выше определяет выбор **темы исследования:** «Совершенствование проектной компетенции будущих учителей».

**Основополагающая идея исследования** состоит в том, что проектная компетенция является одной из важной составляющей профессиональной компетентности выпускников вузов в условиях интеграции российского образования в мировое образовательное пространства.

**Цель исследования:** разработать и апробировать опытным путем педагогические условия совершенствования проектной компетенции будущих учителей.

**Объект исследования:** проектная компетенция будущих учителей.

**Предмет исследования:** педагогическое обеспечение процесса совершенствования проектной компетенции будущих учителей.

**Гипотеза исследования:** процесс совершенствования проектной компетенции будущих учителей будет более эффективен при соблюдении следующих педагогических условий:

- применение в образовательном процессе педагогического вуза партисипативного подхода;
- создание мотивационного поля, способствующего развитию у учителя интереса к проектной деятельности;
- актуализация в образовательном процессе педагогического вуза метода проектов.

В соответствии с поставленной и выдвинутой гипотезой исследования ставились и решались следующие задачи:

- изучить и проанализировать состояние проблемы совершенствования проектной компетенции будущих учителей;
- спроектировать педагогическую модель совершенствования проектной компетенции будущих учителей;

– выявить теоретически обосновать и проверить опытно-поисковой путем педагогические условия совершенствования проектной компетенции будущих учителей.

**Методологической основой** исследования являются положения современной науки о всеобщей связи и единстве окружающего мира, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности; теоретические положения о структуре содержания педагогического образования. При этом методологическими ориентирами избраны личностно - ориентированный, компетентностный и партисипативный подходы к изучению процессов образования взрослых.

**Теоретическую основу** диссертационного исследования составили:

- исследования теоретических основ профессионального образования (С. И. Архангельский, С. Я. Батышев и др.);
- труды по концепции целостного педагогического процесса (З.В. Видякова, Л. Н. Голубева, В. С. Ильин и др.);
- работы по теории компетентностного подхода в профессиональном образовании (А. А. Деркач, Е. А. Климов, и др.);
- работы по проектированию педагогических систем и процессов (М. Я. Виленский, Д. А. Махотин, П. И. Образцов, и др.);
- теория партисипативного подхода (Т.М. Давыденко, Е.Ю.Никитина,Т.В. Орлова и др.);
- работы по созданию педагогических технологий для профессионального образования (И. Ф. Исаев, В. П. Каширин, и др.).

**Методы исследования.** При проведении научного исследования и проверки его гипотезы были использованы следующие методы:

- теоретический анализ состояния научной проблемы;
- системно-структурный анализ теоретических источников по философии, педагогике, психологии, методикам преподавания отдельных дисциплин;
- изучение педагогического опыта обучения в высшей школе;

- педагогическое наблюдение, опрос, индивидуальные и групповые беседы, анкетирование;
- педагогический эксперимент, статистическая обработка его результатов.

**Опытно-экспериментальная база.** Опытно-поисковая работа проводилась на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на факультете коррекционной педагогики. Исследованием были охвачены студенты первых - пятых курсов в количестве двухсот шестидесяти человек.

**Этапы исследования.** Диссертационное исследование осуществлялось в течение 2018-2020 гг. в три этапа.

**1 этап.** Изучались научные и методические источники по философии, педагогике, психологии, методикам преподавания, проводился анализ по практике работы в педагогическом вузе. Разрабатывалась технология опытно-поисковой работы, проводился констатирующий этап, определялись цели, задачи, рабочая гипотеза диссертационного исследования.

**2 этап.** Вносились изменения в его методику, разрабатывался диагностический комплекс совершенствования проектной компетенции будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе.

**3 этап.** Был проведен, контрольный этап опытно-поисковой работы, сформулированы основные выводы и рекомендации по совершенствованию проектной компетенции будущих учителей в педагогическом вузе.

**Научная новизна исследования:**

- разработана структурно-содержательная модель совершенствования проектной компетенции будущих учителей в ходе обучения в педагогическом вузе;
- разработаны педагогические условия совершенствования в педагогическом вузе проектной компетенции будущих учителей.

**Теоретическая значимость исследования:**

- систематизирован понятийный аппарат исследования, включающий такие понятия, как педагогическое образование, проектная компетенция;
- уточнено понятие «проектная компетенция будущих учителей» за счет анализа педагогической литературы;
- позволяют выявить в структуре проектной компетенции будущих учителей в организационный, стратегический и контрольно-оценочный компоненты;
- определены компоненты структуры педагогической компетенции будущих учителей начальных классов.

**Практическое значение исследования** заключается в том, что:

- определены критерии, показатели и уровни сформированности совершенствования проектной компетенции будущих учителей и на этой основе разработана модель диагностики качества подготовки специалиста;
- профессиональную направленность образования будущего учителя;
- разработку научно-практических рекомендаций по совершенствованию проектной компетенции будущих учителей.

**Обоснованность и достоверность** проведенной опытно-поисковой работы обеспечиваются:

- использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету, объекту, цели и задачам исследования;
- разработкой научно-методических рекомендаций с применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам;
- апробацией основных теоретико-методических положений диссертации, опытно-поисковой базы и проведением диагностики совершенствования проектной компетенции будущих учителей;
- итоговой проверкой, выдвинутой гипотезой исследования.

**Личное участие автора** в получении результатов определяется разработкой ведущих положений опытно-поисковой работы, общего



замысла, методики проведения опытно-поисковой работы по настоящей проблеме, руководством и непосредственным участием в опытно-поисковой работе и получении эмпирических данных, теоретическом обобщении и интерпретации полученных результатов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялась посредством: участия в работе и выступления автора на научно-практических конференциях (Челябинск – 2019), публикаций в печати (научные статьи).

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

### **1.1 Состояние проблемы совершенствования проектной компетенции будущих учителей**

Мировые системы образования как структурно, так и содержательно претерпевают сегодня множественные изменения, обусловленные вызовами эпохи пост современности с новым типом мышления, новыми видами коммуникации и новыми подходами к производству, а значит, и с принципиально иными требованиями к компетенциям и компетентности выпускников вузов. Это предполагает переориентацию учебных заведений на широкое внедрение и использование в учебном процессе новых подходов, технологий, методов и форм обучения, отвечающих вызовам цифровой экономики и глобальной коммуникации глобализированного общества.

Очевидным также представляется триединый подход к выстраиванию образовательного контента и к выбору педагогических

технологий, а именно, сочетание в образовательном продукте глобального, национального (или регионального) и локального компонентов. Это означает, что формирование содержания учебных планов, программ учебных дисциплин и курсов, практик и научно-исследовательской работы студентов, а также выбор форм, методов и технологий подготовки должны отражать глобальное, национальное (или региональное) и локальное измерения. Глобальное измерение несет в себе глобальные подходы к образованию и подразумевает глобализацию образовательных пространств, систем, структур, отношений и коммуникаций.

Компетентностный подход к подготовке выпускников нового поколения предусматривает ориентацию на формирование у них готовности эффективно выполнять профессиональные задачи и функции на рабочем месте.

Под компетенцией мы понимаем сформированные на основе знаний, умений, навыков, мотивации и опыта способность и готовность к адекватной и эффективной профессиональной деятельности. Комплекс компетенций будущего учителя означает системный подход к формированию его профессиональной компетентности как интегративной сущности. Такой комплекс должен включать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Проектная компетенция выпускника как общепрофессиональная компонента комплекса компетенций предполагает развитие проектного сознания, проектного мышления, способности и готовности к проектной работе, которая охватывает любые сферы человеческой деятельности, причем не только профессиональной. Это подразумевает, что проектную компетенцию можно определить не только как профессионально значимую характеристику субъекта деятельности, но и как личностно значимое качество индивида. Ведь проектное сознание и проектное мышление – это сформированное отношение к любой задаче (учебной или научной, теоретической или практической, профессиональной или не связанной с профессиональной деятельностью) как к проекту [65].

Проектный подход к обучению, кроме всего прочего, отвечает принципу обучения в течение всей жизни, так как сформированная проектная компетенция позволяет выпускнику проектно осмысливать и решать любые профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях, в теории и на практике превращая их в проект.

Проектное обучение как современный подход к организации учебного процесса уже не воспринимается сегодня как инструмент исключительно западной, преимущественно североамериканской, школы. Во всех национальных системах образования успешно применяется проектный подход, причем в преподавании дисциплин самых разных направленностей, включая управление, экономику, иностранные языки. В российском образовании проектное обучение пока еще не получило достаточно широкого распространения. Оно требует принципиально иной подготовки со стороны преподавателя, пересмотра учебных планов и корректировки программ учебных дисциплин, значительного времени на подготовку и проведение занятий, построенных на проектном подходе, ломки стереотипов обучения у самих студентов [30].

В основе проектного обучения лежит проектный метод (или метод проектов), предполагающий освоение содержательного контента по курсу через проект, его разработку и реализацию. Иными словами, проектный метод – это организация обучения в форме планирования и выполнения заданий-проектов, при которой у студентов формируется проектная компетенция: открывается мотивация, приобретаются знания, осваиваются умения, развивается опыт, на этой основе формируются способность и готовность адекватно и эффективно применять проекты в будущей практической деятельности для решения профессиональных задач.

Сущность проекта можно определить как «совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета или разного рода теоретического продукта».

При использовании проектного метода для развития проектной компетенции студентов, особенно на начальных этапах его внедрения в учебный процесс, требуется пересмотр многих аспектов его организации. Усложняется задача преподавателя, так как он вынужден уходить от привычных подходов к подготовке и проведению лекции (пусть даже в интерактивной форме), семинара или практического занятия. Метод проектов предполагает переосмысление и перестраивание учебного контента, учебных ресурсов, учебного времени, форм учебных занятий, форм контроля и отчетности, места и роли самого преподавателя в учебном процессе, конфигурации (и, возможно, зонировании) учебной аудитории, других компонентов учебного процесса. Метод проектов в освоении одной учебной дисциплины требует внедрения этого метода и в других дисциплинах, так как учебный план в целом строится на принципе междисциплинарности, преемственности учебных дисциплин, а сформированная у студентов проектная компетенция как профессионально значимое качество выпускника магистратуры требует своей практической реализации применительно ко всем дисциплинам учебного плана.

Преимущества проектного метода обучения многообразны. Проектное мышление – ключ к конкурентоспособности. Это мощный мыслительный инструмент выпускника, предполагающий деятельностный подход к обучению и мобилизующий каждого студента как члена команды к выполнению своей функции.

Проектный метод инициирует активизацию личностных ресурсов и с точки зрения педагогической психологии позволяет студенту проявить свою индивидуальность в аспектах самозначимости, самооценности и непредсказуемости личности, т.е. студент через проектную деятельность познает себя и самореализуется.

Проектный метод означает мобилизацию ситуативных знаний, которую Гайл и М. Янг описывают как «знания, встроенные в определенный контекст, которые можно освоить посредством участия в этом контексте».

Проектный метод отвечает принципам креативности, инновационности, эвристичности, развивая способность мыслить нестандартно, формирует способность и готовность работать в группе как команде. Меняется роль преподавателя, она усложняется по сравнению с классической академической традицией лекционного представления «нового материала». Цитируя Джона Дьюи, авторы исследования по применению метода проектов в обучении Дж. Краусс и С. Босс подчеркивают, что роль преподавателя в учебном процессе состоит в том, чтобы обустроить образовательную среду, которая стимулирует и направляет обучающегося. Здесь речь может идти не только о роли, но и о компетенции преподавателя, способного и готового работать в учебном контексте разнообразия. Фактически преподаватель оценивает результат не в параметрах «ответ правильный/неправильный», а в рамках «компетенция сформирована/не сформирована» [19; 29].

Проектный метод можно отнести к инновационным, так как он ломает образовательные стереотипы с ключевой фигурой преподавателя, с определенной учебной программой, учебно-методическими материалами, контентом лекционного материала по изучаемой теме, с запланированным результатом решения профессиональных задач.

Проектный метод можно определить как аутентичный, так как он ориентирован на использование аутентичных ресурсов (интернет-источники, реальные кейсы, материалы СМИ (средств массовой информации) для решения реальных задач, а результаты проектных работ применимы и могут быть внедрены в практику реальной профессиональной деятельности. Конкретная польза особо ощущается студентами заочной формы обучения, совмещающими учебу с работой, поскольку они приносят конкретные проблемные кейсы «с работы» и решают проблему в аудитории под руководством преподавателя как инструктора, других студентов, многие из которых могут выступать экспертами или партнерами, с использованием релевантных источников и материалов.

Проектный метод – эвристический, поисково-креативный, ориентированный на творчество. Он предполагает совокупность способов, приемов и принципов, которые облегчают студентам решение познавательных, поисковых и практических задач по проекту [65]. У студентов, вовлеченных в работу над проектом, нет стереотипной потребности найти или угадать правильный ответ, который известен только преподавателю или может быть обнаружен в учебнике по курсу. У проекта может быть множество (разнообразие) решений при основных общих данных, доступных проектировщику. Студенты занимаются творческим поиском и творческим созиданием, причем быть обнаружен в учебнике по курсу. У проекта может быть множество (разнообразие) решений при основных общих данных, доступных проектировщику. Студенты занимаются творческим поиском и творческим созиданием, причем и ощущение самореализации в проекте. Они же (поиск и созидание) провоцируют долговременную (до завершения проекта) мотивацию.

Таким образом, формирование проектной компетенции через внедрение в учебный процесс подготовки будущего учителя связано сегодня с преодолением ряда проблем:

- инерционность и консерватизм преподавателей, не готовых использовать метод проектов и не верящих в его эффективность, опирающихся на проверенные традиционные методы, обеспечивающие «освоение знаний по теме» (что зачастую сводится к проверке выученного по учебнику или по материалам лекции) и не требующие значительной подготовки к организации и проведению занятий;
- психологическая и компетентностная неготовность студентов к проектному виду учебной деятельности;
- временной и ресурсный факторы в планировании проектной учебной деятельности на занятии и в ходе самостоятельной работы студентов;

- необходимость обеспечения междисциплинарности в применении проектного метода в преподавании дисциплин учебного плана;
- необходимость создания учебной среды для организации проектной деятельности (функциональность учебной аудитории, ее зонирование и техническая оснащенность);
- несоответствие уровней компетентности студентов получивших образование предыдущего уровня (бакалавриат, специалитет) в других вузах, включая наличие или отсутствие проектной компетенции у студентов с подготовкой в других вузах и странах, совместно обучающихся по международным магистерским программам, т.е. необходимость обеспечения преемственности в формировании проектной компетенции между уровнями высшего образования.

## 1.2 Теоретико-методическая основа совершенствования проектной компетенции будущих учителей

Совершенствование проектной компетенции будущих педагогов предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или синтез нескольких методологических подходов, который интегрировал бы все факторы, влияющие на изучаемое педагогическое явление, отражая основные направления развития высшей школы и социальные требования к будущему специалисту.

В психолого-педагогических исследованиях под подходом понимаются: особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога.

Обобщая вышеизложенные и разделяемые нами позиции по сущности методологического подхода, в качестве последнего мы понимаем стратегическое направление изучения предмета исследования. Мы полагаем, что для решения любой исследуемой задачи и получения

значимого результата определяющим является выбор теоретико-методологической основы, которая наиболее полно может быть отражена в определенных подходах к познанию.

На современном этапе поиск эффективных путей подготовки будущих специалистов в системе высшего образования ведется с позиций личностно-ориентированного, компетентностного, партисипативный подходы и других подходов и их модификаций.

Сложность и многоуровневость процесса совершенствования проектной компетенции будущих педагогов повышает требования к выработке адекватного теоретико-методологического инструментария, которым может стать интеграция личностно-ориентированного, компетентностного, партисипативный подходов.

Компетентностный подход к содержанию образования (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской) нацелен не столько на передачу будущим специалистам определённых знаний, умений, навыков, сколько на развитие профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность будущих учителей составляют такие компетенции, как языковедческая, психолого-педагогическая, проектная, социальная, методическая, коммуникативная, лингвистическая, социокультурная, стратегическая, компенсаторная, лингвострановедческая, межкультурная [23;24].

Личностно-ориентированный подход к образованию (И.А. Зимняя, И.С. Якиманская и др.) основывается на принятии ценности и индивидуальности каждого человека. Принципы отбора содержания иноязычной подготовки будущего учителя: субъектность, проблемность, диалогичность, приемлемость учебного материала «с точки зрения возрастных, когнитивных и коммуникативных особенностей обучаемых». По мнению Ю.В. Кремлевой, «актуализация субъектного опыта позволяет студентам найти в учебной дисциплине то содержание, которое выступает основой их творческого и интеллектуального развития»[23;24;52].



**Проектный подход** основывается на теории проектного обучения (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, В.В. Рубцов, В.Д. Симоненко и др.) и использовании метода проектов [19;].

На основе анализа литературы можно отметить отсутствие у ученых единого мнения о сущности данного подхода в условиях современного образования, но общепризнанно, что в основе проектного обучения лежит самостоятельная деятельность обучаемого, являющаяся тем видом учебной работы, при которой предполагается высокий уровень самостоятельности студента во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый и исследовательский характер.

Анализу проектной деятельности человека посвящены работы Л.Н. Безмоздина, А.Г. Раппопорта, Е.А. Розенблюма, В.Ф. Сидоренко, и др. В истекшее десятилетие исследовались вопросы, связанные с проектной деятельностью студентов: теоретические основы проективного образования (Г.Л. Ильин); проектное обучение в профессиональной подготовке (А.М. Берестовский, В.Г. Веселова, О.И. Гридасова, и др.); творческая проектная деятельность (Л.С. Желнина, С.Г. Пищев, и др.); исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества (В.С. Кузнецов); формирование готовности к проектной деятельности (А.Е. Шейнблит) и др.

Современное понимание проектного подхода связано с понятием «проективность». Все возрастающее число исследователей и педагогов – практиков рассматривают «проективность» как одну из образовательных тенденций будущего. Учитывая ее направленность на формирование проектной культуры, которая, по словам И.А. Зимней, предполагает искусство планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления, проективность находит свое отражение в методе проектов [24] .

Современная ситуация в сфере исследований обучения проектной деятельности будущих учителей характеризуется переходом от изучения

факторов, методов, приемов педагогического воздействия, обеспечивающих развитие личностно-ценностных качеств обучаемых, к исследованиям, направленным на изучение условий формирования проектной культуры личности, которая рассматривается как необходимая часть ее общей культуры.

Поворот исследователей к личностной проектной культуре обусловлен, не только особенностями новой социальной ситуации сфере образования, но и переходом от традиционного к личностно-ориентированному типу образования. Также поворот исследователь к личностной проектной культуре обусловлен совершенствованием образования на основе включения в его содержание проектной деятельности обучаемых в направлении формирования проектной культуры личности обучающегося с учетом его индивидуальных способностей, личностной мотивации.

Цель проектного подхода при совершенствовании проектной компетенции будущих учителей – создать условия, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление, а также умение интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе.

Рассматриваемый подход относится к технологиям когнитивного конструирования и характеризуется тремя следующими особенностями: интегрированностью, проблемностью и контекстностью. Первая означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий

обучения. Вторая характеризует проблемность решаемых студентами задач. Третья особенность – контекстность – означает интеграцию учебной, научной и практической деятельности будущих специалистов.

Основу проектного подхода составляет использование комплексных проектных задач и заданий, проектов, разработанных с учетом межпредметных связей и целостного характера работы.

Проектные задачи (задания, проекты) заключаются в проектировании и создании (или только проектировании) какого-либо предмета профессиональной деятельности. Будущие учителя выполняют задание самостоятельно, используя литературу, методические пособия, консультируясь с педагогами. По окончании работы над проектным заданием (задачей, проектом) производится проверка изученного материала. Позже результаты работы обсуждаются, определяются трудности и профессионально значимые характеристики участников работы. В ходе выполнения задания от будущих учителей требуется проявления высокого уровня творческой самостоятельности, при котором они должны самостоятельно определять цели и задачи своей деятельности, разрабатывать план решения и умело его реализовывать, совершать перенос и преобразование имеющихся знаний и способов деятельности в новые ситуации проектной деятельности.

При выполнении проектных заданий решается множество различных задач. Одна из них связана с усвоением алгоритма проектирования; другая с изготовлением различных изделий; третья – с приобретением знаний, умений и навыков и т.д. Исходя из деятельностного подхода в обучении, в процессе решения этих задач получается определенный результат, который характеризуется неоднородностью: в нем имеется прямой и побочный продукт. Прямой продукт отвечает сознательно поставленным целям, побочный возникает помимо сознательного намерения.

Важной целью проектирования является диагностика, которая дает возможность оценивать динамику развития каждого обучаемого. Наблюдение за выполнением проектной деятельности студентов при

совершенствование проектной компетенции будущих учителей, позволяет получать данные о формировании жизненного и профессионального самоопределения студентов. Следует считать, что цели проектирования достигаются, когда результативность педагогических усилий и воспитательно-образовательного процесса оцениваются динамикой роста показателей, которые фиксируются у учебной группы и (или) у каждого обучаемого:

- информационной обеспеченности (представления, знания, тезаурус, понимание);

- функциональной грамотности (восприятие установок и объяснений, умение задавать конструктивные вопросы, обращаться с техническими объектами, владение приемами безопасной работы, познавательными компетенциями и др.);

- технологической умелости (способность выполнять ранее усвоенные трудовые операции, грамотно используя инструменты и оборудование, достигать заданного уровня качества, знание свойств материалов, обеспечение личной безопасности, рациональная организация рабочего места и др.);

- интеллектуальной подготовленности (способность вербализировать трудовые операции, понимание постановки учебных (теоретических и практических) задач, достаточность объема памяти, сравнение предметов по размеру, форме, цвету, материал) и назначению, осознанное восприятие новой информации, методические компетенции по использованию учебной литературы, рациональному планированию деятельности, в том числе совместной с другими людьми);

- волевой подготовленности (стремление выполнять поставленные учебные задачи, внимательное отношение к речи педагога и к учебной ситуации, поддержание культуры труда, дружелюбное взаимодействие с другими обучающимися, желание выполнить задание (работу) на высоком уровне качества, толерантное отношение к замечаниям, пожеланиям и советам, выбор темпа выполнения задания, успешное преодоление

познавательных барьеров, способность запрашивать информацию и получать помощь и др.)

На наш взгляд, существуют ограничения в использовании проектного подхода: низкая мотивация преподавателей к использованию данной технологии; недостаточный уровень сформированности у студентов умений исследовательской деятельности; нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов проектной деятельности.

В качестве основополагающего на общенаучном уровне нами предлагается партисипативный подход.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. В то же время некоторые авторы (У. Дж. Дункан и др.) различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки .

Убедительной также является мысль Д. Синка о необходимости системного использования соучаствующего стиля обучения, так как эпизодическое применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой остается педагог .

Мы придерживаемся широкого толкования понятия «решение» как выбора альтернативы, в связи с чем, к принятию решения относим и постановку целей, и определение способов разрешения проблем, и планирование. При этом под понятие «система» подпадает любой человек, группа людей, а также автомат, совершающий акт выбора альтернатив по некоему алгоритму. Применительно к совершенствованию проектной компетенции будущих учителей такими системами могут выступать системы «преподаватель-студент», «преподаватель-группа обучаемых», а также отдельный студент или группа, которым делегированы полномочия

по принятию решения в области той или иной коммуникативной ситуации, которая должна касаться всех, кто участвует в ее разрешении.

Поэтому при использовании партисипативного подхода важно наметить общие направления, являющиеся принципиальными для решения проблемы совершенствования проектной компетенции будущих учителей на стратегическом и тактическом уровнях [11; 20].

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагога и обучаемого для выработки и реализации совместного решения в процессе совершенствования проектной компетенции будущих учителей, которое является субъект-субъектным.

В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения в области проектирования и обеспечения активности обучаемых.

В нашем исследовании мы рассматриваем категорию «партисипативность» как альтернативу авторитарности, принуждению.

Обобщая вышеизложенное, назовем характерные черты, присущие партисипативному подходу:

- совместное принятие и исполнение решений в процессе совершенствования проектной компетенции будущих учителей;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

Проведенные исследования по реализации в образовательном процессе партисипативного подхода (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, и др.) показали, что при данном подходе все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия; коммуникации являются открытыми и насыщенными; разногласия и конфликты должны считаться жизненно необходимыми для эффективного решения существующих

медиаобразовательных проблем; педагог должен действовать как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам процесса совершенствования проектной компетенции будущих учителей вуза и целям, содействующим их образовательной деятельности [57; 58].

Становится возможным назвать следующие этапы осуществления партисипативного подхода в процессе совершенствования проектной компетенции будущих учителей:

1. Постановка проблемы процесса совершенствования проектной компетенции будущих учителей, выявление ее симптомов, причин, а также ее оценка с точки зрения важности. При этом инициатива постановки проблемы может исходить как от преподавателя, так и от студента.

2. Определение «принадлежности» проблемы.

3. Определение стадий вовлечения обучаемого в разрешение проблемы с целью согласования понимания самой проблемы, ее формулировки и оценки.

4. Разработка плана и процедуры совместной деятельности.

5. Построение модели совершенствования проектной компетенции .

6. Этап поиска решения. В ходе него происходит выдвижение альтернатив для решения указанной проблемы, поиск и выбор оптимального варианта на основании разработанных или уже имеющихся критериев и ограничений.

7. Принятие решения. Основной особенностью совместных решений является то, что они являются результатом консенсуса, позволяющего участникам образовательного процесса наиболее полно ощутить свой вклад в общее решение, принять его осознанно.

8. Согласование решения в учебной группе.

9. Координационная деятельность педагога, выступающего одним из участников совместной деятельности по разрешению проблемы на

диалогических паритетных началах, так как именно педагог обладает комплексом необходимых знаний и умений для согласования действий обучаемых.

### 1.3 Компонентный состав модели совершенствования проектной компетенции будущих учителей

Проектирование – по общему мнению многих ученых (Г.А. Балл, О.И. Генисаретский и др.) – это не только универсальный научно-технический, но и социокультурный тип деятельности. Проектирование как объектно-ориентированную деятельность, которая позволяет трансформировать и преобразовать, моделировать. Моделирование как метод стал доминирующим в проектировании, для того чтобы познать объект необходимо его смоделировать. Моделирование позволяет представить системное обозрение изучаемого объекта. Это не только источник информации, а воображаемая или материально представленная система, которая способна реально создавать объект изучения, представлять его так, что ее рассмотрение дает новую информацию об объекте [5].

Теоретическое изучение данного вопроса позволило нам построить *модель развития проектной компетентности.*

Эта модель развития проектной компетентности учителя в процессе повышения квалификации, основанная на методологии системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, является отражением существенных свойств, связей и от-ношений исследуемого процесса и включает в себя следующие компоненты: *прогностически-целевой* (прогнозирование и планирование деятельности), *содержательный* (знания, умения, личностный опыт), *организационно-деятельностный* (инновационные формы организации обучения, методы, средства, инновационные формы организации обучения и технология развития проектной компетентности), *критериально-оценочный* (критерии, показатели, уровни развития



проектной компетентности учителя) и *педагогические условия*. Представленная модель является теоретической основой процесса развития проектной компетентности учителя в реальной практике повышения квалификации [50].

Рассмотрим подробно каждый компонент модели. *Прогностически-целевой компонент проектной компетенции* реализуется через прогнозирование и планирование деятельности, направленной на выявление актуальных образовательных потребностей и перспективного образовательного запроса участников процесса и социума. Совместное взаимодействие позволяет актуализировать цели, спрогнозировать совместный способ достижения данных целей. Целесообразность развития проектной компетенции помогает раскрыться учителю, как творческой личности. Данный компонент необходимо представить следующими элементами: набором востребованных методических услуг, изучением запроса на методические услуги. Все они взаимосвязаны, взаимообусловлены и в реальном образовательном процессе неразделимы.

Содержательный компонент модели развития проектной компетенции представлен составляющими его: знаниями, умениями, личностным опытом:

– знания характеризуют содержательный компонент отражением процесса переработки информации, сравнения, обобщения, решения проблемных ситуаций. Они предполагают актуализацию содержания при решении педагогических задач. Участники процесса развития проектной компетенции ознакомились с понятиями: проект, метод проектов, технология организации проектной деятельности для учащихся. Знания должны отличаться осознанностью и прочностью, оперативностью и гибкостью, это и есть признаки их качества, так как формируются и проявляются в процессе деятельности;

– умения и навыки способствуют осуществлению проведения мониторинговых исследований для определения степени удовлетворенности образовательного запроса. Это возникновение

иосознание новых образовательных потребностей педагогов, которое происходит через появление новых образовательных целей. В работах В.А. Сластенина подчеркивается, что «умения, навыки и способ деятельности оцениваются как взаимосвязанные» [58]. Рассматривая, элементы содержания образования В.В. Краевский и другие ученые указывают, что «вторым видом или элементом содержания образования является опыт осуществления способов деятельности, но и знаний этих недостаточно. Нужно усвоить опыт применения их на практике. И только тогда у личности появляются навыки и умения. Последние и являются усвоенным опытом осуществления различных способов деятельности». Учитель, осваивая новый способ деятельности – проектную деятельность, развивает свои умения и навыки с разной степенью совершенства;

– личностный опыт одновременно отражает те особенности, которые характеризуют личностно ориентированное обучение и специфику самореализации субъекта в профессиональной деятельности. Он предполагает формирование личностных ресурсов субъекта, как внутренних, так и внешних. Внутренние ресурсы включают навыки, ценности, мотивы, психологические особенности, а внешние обеспечивают реализацию внутренних в различных ситуациях и представляют собой совокупность процессуальных умений. Владение опытом самоорганизации, поиск условий собственной успешности – этот познавательный элемент направлен на самопознание самого себя. Он поднимает проблему самореализации личности. Выделение его обусловлено тем, что осознанная деятельность педагога определяет выбор способов деятельности. Все новообразования, возникающие в ходе развития проектной компетентности, становятся достоянием личностного опыта участников образовательного процесса.

Организационно-деятельностный компонент представлен инновационными формами организации обучения (мастер-классы, ВКС (видеоконференцсвязь), и др.), методами, средствами и, технологией развития проектной компетенции [1; 10].

Инновационные формы организации обучения тесно связаны с использованием информационных технологий, особое место занимают видеоконференции. Это форма и средство для развития проектной компетентности учителя. Видеосеансы способствуют не только демонстрации уроков, практических занятий, семинаров и других форм организации учебной урочной и внеурочной деятельности, но они вовлекают во взаимодействие совершенно незнакомых людей, заинтересованных данной темой. Как и все инновационные формы деятельности ВКС способствует развитию проектной компетентности учителя, так как они требуют проектирования данного взаимодействия всех участников, учитывая особенные условия для демонстрации форм организации деятельности. Личностно-деловые качества учителя и профессиональная компетентность проявляются при проведении мастер – классов. Учитель, который заявляет о мастер-классе, отличается умением организовывать и планировать проектную деятельность, с учетом дальних и близких перспектив, ожиданием результата. Умение проводить мастер-класс объясняется высоким уровнем знания предмета, находить и обосновывать метапредметные связи. Педагогическое мастерство выражается в совершенном владении педагогом приемами и методами, всем арсеналом педагогических умений и навыков. Мастер-класс требует от учителя не только умения увлекать всех процессом познания, но он требует обеспечения практического воплощения педагогического искусства в процессе взаимодействия.

Для приобретения проектной компетенции и ее развития необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие проектной компетентности проявляющейся посредством мастер-класса, технологией развития не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека [6; 7].

Организационно-деятельностный компонент представлен также следующим дидактическим инструментарием форм и методов организации обучения, направленных на развитие проектной компетенции учителя средства: спецкурсы, задачи, портфолио; формы: лекции проблемного характера, дискуссии, мини-проекты.

Критериально-оценочный компонент предполагает наличие умений, позволяющих не только предвидеть, но и прогнозировать дальнейшее развитие педагогического процесса, активизирует возможность и желание ориентироваться в потоках различной информации, оценивать значимую и менее значимую информацию для принятия и реализации решений. Критериально-оценочный компонент отражает эффективность протекания развития проектной компетентности учителя. Содержание этого компонента вызывает стимулирование, самоконтроль за ходом деятельности, ориентацию на целостность процесса, прогнозирование вариантов и вероятности достижения цели [2]. Он позволяет оценить качество модели на различных этапах развития, говорить о динамике этого процесса. Помогает определить критерии и показатели развития проектной компетентности педагога. Критериально-оценочный компонент вызывает необходимость измерения уровня сформированности компетентностей, обусловил поиск научного инструментария их оценки. Все это вызвало необходимость выделения критериев проектной компетентности учителя.

Таким образом, для того чтобы говорить о сформированности проектной компетенции будущих учителей необходимо целенаправленно формировать и оценивать следующие ее компоненты:

- мотивационный (устойчивая и осознанная потребность в освоении проектной компетенции);
- когнитивный (система знаний о проектировании);
- практико-деятельностный (система проектных умений);
- рефлексивный (способности к самооценке, самоанализу, самоконтролю).

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов к осуществлению проектной деятельности .

На целенаправленном формировании проектной компетенции настаивают и работодатели, т.к. проекты являются импульсом для развития учреждения, организации, региона, дают возможность привлечения инвестиций, повышают благосостояние работников [56].

Несмотря на существование такого социального заказа, к настоящему времени проблема формирования проектной компетенции будущих учителей по-прежнему в достаточной степени не решена и остается актуальной.

Речь идёт о необходимости формирования проектной компетенции будущих учителей , что обуславливает введение в образовательный процесс технологий проектной деятельности, так как традиционные технологии обучения с этой задачей справляются не в полной мере .

Сформировать проектную компетенцию на «традиционных» преимущественно теоретических занятиях невозможно, она формируется только через погружение в самостоятельную проектную деятельность .

Основываясь на анализе научно-методической литературы по проблеме исследования, определи проектную компетенцию будущих учителей как мотивационно-профессиональную готовность и способность к осуществлению проектной деятельности, включающую в себя совокупность побудительных мотивов и причин, организующих и направляющих осмысленную деятельность студентов на активное и осознанное овладение проектными знаниями и умениями.

Разрабатываемая модель совершенствования проектной компетенции будущих учителей состоит из трех блоков: мотивационно-целевого, содержательного, критериально-оценочного.

Мотивационно-целевой блок отражает содержание социального заказа общества и государства на подготовку конкурентоспособных

бакалавров, как совокупность требований ФГОС 3+++ относительно осуществления проектной деятельности.

Содержательный блок модели отражает специфику формирования конкретных компонентов проектной компетенции будущих учителей: мотивационного, когнитивного, практико-деятельностного и рефлексивного.

Критериально-оценочный блок модели содержит критерии и показатели сформированности компонентов проектной компетенции, позволяет оценить эффективность моделируемого процесса.

Каждый из выделенных в ходе анализа научно-методической литературы компонентов проектной компетенции должен быть оценён. Оценка сформированности проектной компетенции у будущих учителей осуществлялась при помощи следующего диагностического инструментария (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностический инструментарий для оценки сформированности компонентов проектной компетенции у будущих учителей

<b>Компоненты</b>	<b>Средство оценивания</b>
Мотивационный	Методика «Мотивационная готовность к овладению проектной компетенцией»
Когнитивный	Тестирование (тесты «второго уровня» по В. П.Беспалько)
Практико-Деятельностный	Экспертная оценка на защите проектов «бизнес-идей» (оценочный лист эксперта)
Рефлексивный	Методика «Профессиональная готовность и способность к осуществлению проектной деятельности»

Оценить уровень сформированности проектной компетенции будущих учителей можно на основе интегральной шкалы оценки, которая определяется как сумма баллов соответствующего уровня по следующей формуле (1):

$$\text{ИП} = (\text{МГ} + \text{У} + \text{ЗБ} + \text{СО})/4, \quad (1)$$

где:

ИП – интегральный показатель сформированности проектной компетенции будущих учителей (баллы);

МГ – результат диагностики мотивационной готовности

будущих учителей (мотивационный компонент);

У – оценка успеваемости будущих учителей (результат тестирования (когнитивный компонент));

ЗБ – оценка на защите проекта (практико-деятельностный компонент);

СО – самооценка сформированности проектной компетенции (рефлексивный компонент).

Рассмотренные показатели и критерии легли в основу критериально-оценочного блока в модели формирования проектной компетенции будущих учителей (рисунок 1).



Рисунок 1 – Модель формирования проектной компетенции будущих учителей

#### 1.4 Педагогические условия совершенствования проектной компетенции будущего учителя

В предыдущих параграфах мы определили сущность и современное состояние проблемы совершенствования проектной компетенции и на основе личностно-ориентированного, компетентностного, партисипативного подхода и их модификаций разработали модель совершенствования проектной компетенции будущих учителей.

Успешность процесса совершенствования проектной компетенции у

будущих учителей зависит от создания организационно-педагогических условий профессионально-педагогической подготовки в вузе, поскольку условия составляют ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются.

Для результативности педагогического процесса необходимо выявить, обосновать и создать специальные организационно-педагогические условия.

С позиции философской науки, «условие – это категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может» или то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса [56; 64].

В словарях русского языка («Словарь русского языка» С.И.Ожегов; «Большой толковый словарь русского языка: А-Я» С.А.Кузнецов) понятие «условие» имеет следующие значения: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; устное или письменное соглашение о чем-нибудь; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка в которой происходит что-нибудь [16;62].

В психологической науке принято считать, что условия составляют ту среду, в которой явления возникают, существуют и развиваются.

Под условиями в педагогических исследованиях понимают «все то, от чего зависит другой»; среду, обстановку в которой пребывают и не могут существовать предметы, явления.

Условия – это всегда внешние факторы по отношению к предмету. Поэтому важно выбрать те условия, которые оказывают наибольшее позитивное влияние. Исходя из этого, в нашем исследовании под организационно-педагогическими условиями успешного совершенствования проектной компетентности будущих учителей понимаются обстоятельства (меры), создаваемые в образовательном процессе вуза, которые должны обеспечить студентам достижения



высокого уровня проектной компетенции. Исходя из понимания того, что отдельные, случайно выбранные организационно-педагогические условия не могут существенно повлиять на успешность совершенствования исследуемой компетенции, следовательно, необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс. При его выделении нами учитывались: социальный заказ общества высшей школе, тенденции развития проектов в образовании, интеграцию компетентностного и проектного подходов, специфику проектной компетенции будущих учителей, результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы [3; 4].

Выявленные нами организационно-педагогические условия должны обладать свойствами необходимости и достаточности. В этом плане для нас является методологически важным утверждение В.Н. Сагатовского: «В сознании субъекта, поднимающегося на уровень системной деятельности, происходит принципиальная переориентация: он стремится теперь не к тому, чтобы описать или сделать что-либо по принципу «чем больше, тем лучше, но переходит во власть совершенно иной парадигмы: «сделать только то, что необходимо и достаточно»». В Большом энциклопедическом словаре под необходимыми и достаточными условиями понимаются условия правильности утверждения, без выполнения которых утверждение заведомо не может быть верным (необходимые условия) и, соответственно, при выполнении которых утверждение заведомо верно (достаточные условия) [14; 15]. Отсюда следует, что необходимые условия успешного совершенствования проектной компетентности будущих учителей – это условия, без которых невозможно развитие исследуемой компетенции в полной мере, а достаточные – это условия, которых достаточно для ее успешного развития. Необходимость выведенных условий следует из проведенного анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы образовательного учреждения, особенностей построения спроектированной модели и результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых условий и будет означать их необходимость для успешности

функционирования системы. Достаточность выводится из результатов опытно-поисковой работы.

Мы считаем, что условиями, обеспечивающими совершенствования проектной компетентности будущих учителей, являются:

- стимулирование проектного мышления у будущих учителей;
- активизация творческой деятельности студентов;
- применение партисипативных методов учебной деятельности

будущих специалистов.

**Первым педагогическим условием** совершенствования проектной компетентности будущих учителей является стимулирование проектного мышления.

Суть проектирования состоит в образном схватывании и воплощении идеи. Составляющей основой проектирования является проектное мышление – базовая профессиональная способность как взаимосвязь процессов мышления, направленная на выявление исходных ценностных ориентиров и основных формообразующих объект факторов и на выявление проектных образов проектируемого объекта. Категория «мышление» издавна исследуется разными науками.

Мышление – это опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях .

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отчленение внешних, случайных, второстепенных ее элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними. Это обобщенное и опосредованное познание действительности, в процессе которого мысль человека бесконечно углубляется в суть окружающей действительности, открывая ее закономерности [17; 18; 19].

В зависимости от подходов к анализу данной категории мышление определяется как активный процесс отражения объективного мира в

понятиях, суждениях, теориях (общий философский взгляд), как движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному (С.Л. Рубинштейн), внутренняя деятельность психики, посредством которой мозг обнаруживает общие объективные отношения и структуры вещей и использует их для целесообразной регуляции действий (Д.А. Иванов), как высшая мыслительная деятельность, тесно связанная с действием и изменением мира (Л.С. Выготский) и др [23; 46; 71].

Философский аспект мышления и его развития рассматривались в трудах Платона, Аристотеля, Р. Декарта, И. Канта, Ф. Шеллинга и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что вопросы изучения мышления рассматривались в работах А.В. Бакушинского, П.П. Блонского, А.И. Бурова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, и др.

Научные исследования рассматривают проблемы формирования различных видов мышления в образовательном процессе в различных аспектах: формирование творческого мышления студентов (Н.В. Курлянова), формирование композиционного мышления студентов (С.А. Никитенков), и др.

Проектное мышление направлено на локализацию внимания к жизненно-конкретным ситуациям, к пониманию особенностей того типа образа или стиля жизни, применительно к которым решается проектная задача. Проектное мышление студентов обеспечивает самостоятельное решение новых для них проблем, глубокое, высокого уровня усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия, т.е. успешность выполнения учебной деятельности.

М.В. Кларин трактует проектное мышление как особую форму психической деятельности человека, объединяющую в себе различные виды мыслительных операций, направленных на формирование проектного замысла, выработку оптимальных решений проектных творческих задач, выбор материала и средств отображения визуализации, планирование творческого процесса профессиональной деятельности с учетом специфики проектной ситуации [48].

Под проектным мышлением, соглашаясь с О.Е. Винниковой, будем понимать комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач профессионально-проектной деятельности (проектных, конструкторских, технологических и т.д.) [21].

Выявляются особенности проектного мышления (с опорой на общую теорию мышления):

а) проектное мышление, в зависимости от стоящих перед ним задач, может быть теоретическим и практическим, репродуктивным и продуктивным, наглядно-образным и наглядно-действенным;

б) оно функционирует в процессе решения проектных задач и обусловлено их своеобразием;

в) является научным и осуществляется с помощью известных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), но их протекание имеет свою специфику (П.И. Иванов, Г. Кайзер, Т.В. Кудрявцев, В. Ланге, Б.М. Теплов, В.В. Чебышева).

Однако и то, что уже добыто исследователями, позволяет предположить, что проектное мышление не может быть сведено только к теоретическому или только к практическому интеллекту, сведено к определенному виду мышления. Оно принадлежит к тому виду интеллектуальной деятельности, в котором своеобразно сочетаются и взаимодействуют ее понятийные, образные и практические компоненты, взаимодействуют несколько видов мышления .

Успешность проектного мышления зависит от продуктивного взаимодействия различных видов мышления, принципиальное значение которых доказано в ряде исследований советских психологов (Б.Г. Ананьев, Е.Н. Кабанова-Меллер, Б.Ф. Ломов и др.).

Если разобрать этапы проектной деятельности, их содержание в соответствии с наиболее выраженными характеристиками проектного мышления и соотнести эти характеристики с исторически сложившимися видами мышления, получается следующее (таблица 2).

Таблица 2-Взаимосвязь проектной деятельности с видами мышления

Этапы проектной деятельности	Содержание деятельности студентов	Характеристика проектного мышления	Вид мышления
1	2	3	4
Подготовительный	получает знание; получает и осознает цель; получает и сознает требования к объекту проектирования; получает необходимую информацию для дальнейшей работы; осуществляет выбор материалов с учетом их свойств.	Характеризуется опорой на представления и образы	Наглядно-образное мышление
		Осуществляется при помощи логических операций с понятиями	Словесно-логическое мышление
		Основывается на теоретических рассуждениях и умозаклчениях	Теоретическое мышление
		Основывается на образах и представлениях,	Репродуктивное мышление

*Продолжение таблицы 2*

1	2	3	4
		почерпнутых из каких-то определенных источников	
Проектировочный	Предлагает первоначальные идеи; анализирует идеи и выбирает лучшую; прорабатывает идею, планирует ее реализацию и отражает этот процесс	Характеризуется опорой на представления и образы	Наглядно-образное мышление
		Основывается на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных	Абстрактно-логическое мышление
		Основывается на теоретических рассуждениях и умозаклчениях	Теоретическое мышление
		Основывается на творческом воображении	Продуктивное мышление
		Связано с открытием нового знания, с генерацией собственных идей	Творческое мышление
Практический	Реализует выбранную идею, изготавливает продукт	Опирается на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с	Наглядно-действенное мышление

		ними	
		Основывается на суждении и умозаключение, основанных на решении практических задач	Практическое мышление
Контрольно-коррекционный	Проверяет полученные результаты; оценивает правильность выполненной идеи, продукта; при необходимости вносит поправки, исправляет ошибки	Характеризуется опорой на представления и образы	Наглядно-образное мышление
		Опирается на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними	Наглядно-действенное мышление

*Продолжение таблицы 2*

1	2	3	4
		Осуществляется при помощи логических операций с понятиями;	Словесно-логическое мышление
		Основывается на теоретических рассуждениях и умозаключениях	Теоретическое мышление
		Основывается на суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач	Практическое мышление
		Направлено на выявление недостатков	Критическое мышление
Заключительный	Представляет результат; получает оценку	характеризуется опорой на представления и образы;	Наглядно-образное мышление
		осуществляется при помощи логических операций с понятиями;	Словесно-логическое мышление
		основывается на суждений и умозаключений,	Практическое мышление

		основанных на решении практических задач	
		связано с открытием нового знания, с генерацией собственных идей	Творческое мышление

Таким образом, на основании исследований можно утверждать, что проектное мышление – это своеобразная интеграция многих видов мыслительной деятельности, тесно взаимосвязанных друг с другом, направленных на решение конкретной проектной задачи.

Проектное мышление как совокупность мыслительных операций, определенных целей и результатов на различных этапах деятельности, является своеобразной вершиной организации мыслительных процессов. Анализ научной литературы (философской, социологической, психологической и др.) показал, что в настоящее время в науке достаточно глубоко и всесторонне определена и проанализирована социальная природа стимулов обучения. Стимулы, как правило, определяются в качестве «побудительной причины» какого-либо вида человеческой деятельности. По мнению исследователей, они не являются простым дубликатом причины. Стимул – это объективный фактор, роль которого определяется не материальной природой, а значением для осуществления конкретного вида деятельности. Объективное существование стимула будет возможным, если побуждение, вызываемое им, будет воспринято сознанием и эмоционально-волевой сферой субъекта деятельности и правильно оценено. В этой связи существенным образом актуализируется идея Л.Ю. Гордина, В.А. Тарасюк, В.П. Шумина и др. о том, что следует разводить такие понятия, как внешние и внутренние стимулы [8; 9]. Солидаризируясь с таким подходом, мы вслед за этим исследователями полагаем, что процесс мотивации можно интенсифицировать, если в качестве «промежуточной переменной» между потребностями и мотивом использовать стимулы, под влиянием которых объекты и потребности, преломляясь в сознании личности, выступают в качестве мотивов, предполагающих осознанную цель

и личностное обоснование деятельности. Стимулы должны выступать в качестве «промежуточных» между потребностями и мотивами. Они являются не только побудительной силой, но и показателем активности самого субъекта, формой самоуправления со стороны личности.

К стимулам в науке относится любое средство, побуждающее активную деятельность обучаемого. Если же какие-либо средства ее не вызывают, они не могут быть отнесены к стимулам обучения (В.Г. Пряникова, В.Н. Тарасюк и др.). При этом процесс педагогического стимулирования предполагает интериоризацию внешних, объективных, социально ценных побудителей в личное значимые мотивы поведения эмоционального отношения к ненасильственным средствам и методам воздействия [63].

В педагогической науке (Л.Ю. Гордин, Г.И. Щукина и др.) имеются различные классификации стимулов обучаемых, однако все они направлены на учебный процесс средней школы. Наиболее отвечающей целям нашего исследования является классификация стимулов, представленная в исследовании В.И. Тарасюк, опираясь на которую мы вычленили следующие стимулы, направленные на совершенствование подготовки будущего специалиста в области проектирования:

1. В зависимости от содержания педагогических дисциплин, включающих стимулы внедрения в образовательный процесс новых педагогических технологий, использования личного педагогического опыта в ткани излагаемого материала, поиска рационализаторских находок в опыте самих обучаемых и др.

2. Стимулы, связанные с организацией и характером протекания познавательной деятельности студентов по усвоению специальных дисциплин; вариативности, использования различных типов игровых ситуаций, поисковой деятельности, альтернативных решений, опоры на уровни усвоения студентами учебного материала.

3. Стимулы, связанные с характером взаимоотношений: выдвижение целей самими студентами, межличностное, межгрупповое и



индивидуальное осмысление учебного материала, партнерство, диалог в обмене информацией со студентами в группе, совместное творчество, интеллектуальный рост студентов за счет сотрудничества и сотворчества.

В качестве стимулов проектного мышления при развитии проектной компетенции будущих педагогов выступают методы, приемы, средства обучения, процессы. Достаточно приоритетна роль таких стимулов обучения, как проблемность, межпредметные связи, дидактическая игра, творческие задания, оценка познавательной деятельности. Процесс стимулирования проектного мышления тесно связан с процессом активизации проектной деятельности, которая выступает в разных вариациях. Она может быть и результатом стимулирования учебного процесса, и его средством, и условием эффективности [12; 47; 51]

Стимулирование проектного мышления будущих педагогов складывается на основе использования стимулов в различных их комбинациях, которые должны соответствовать той или иной познавательной цели и задаче, состоять из различных способов и приемов деятельности. Кроме того, стимулирование предполагает определение прогнозируемых заранее результатов, установление критериев и показателей, позволяющих объективно оценить достижение поставленных целей и задач.

Стимулирование проектного мышления будущего педагога рассматривается в работе как процесс становления положительных динамических изменений проектного мышления специалиста под влиянием обучения, воспитания, создания определенной социокультурной среды. Оно направлено на развитие логических форм мышления: понятий, суждений, умозаключений, аналогий. Данный процесс связан с основными мыслительными операциями: индукцией и дедукцией, сравнением, анализом и синтезом, абстракцией и обобщением при решении проектных проблем.

В целом значимость стимулов проектного мышления в процессе совершенствования проектной компетентности будущих учителей проявляется в том, что они:

- нацеливают будущего специалиста на любознательность и интерес к проектной деятельности;
- позволяют дифференцировать и индивидуализировать познавательную деятельность студента;
- способствуют развитию саморегуляции учебной деятельности каждым обучающимся.

Таковы, на наш взгляд, ведущие стимулирующие силы, которые необходимо использовать в процессе совершенствования проектной компетентности будущих учителей

Профессионализм раскрывается через компетенции, которые представляют собой сочетание деловых и психологических качеств, позволяющих действовать самостоятельно, обладание человеком способностью выполнять определенные трудовые функции на творческом уровне, что помогает стать более конкурентоспособными на рынке труда. Поэтому одной из наиболее важных задач, возникающих перед преподавателями, обучающими будущих педагогов, является активизация творческой деятельности студентов в учебном процессе.

**Второе педагогическое условие** – активизация творческой деятельности будущих учителей.

Совершенствование проектной компетентности будущих учителей ориентировано на раскрытие творческого потенциала обучаемых. В связи с этим перед системой высшего профессионального образования ставится задача по активизации творческой деятельности студентов в учебном процессе. Исследования ученых А.А. Вербицкого, В.И. Загвязинского, и других показали, что выпускники вузов, обладающие опытом творческой деятельности, значительно отличаются от специалистов, имеющих опыт лишь продуктивной деятельности. Именно они могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, профессиональной мобильностью, готовностью к постоянному обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых форм деятельности. Важным показателем сформированности проектной

компетенции является сформированность качеств творческой личности, творческого потенциала, умения быть субъектом деятельности.

Несмотря на то, что творчество является одним из видов деятельности человека, в современной науке нет единого подхода к определению сущности творчества. Сущность, этапы, структура творчества являлись предметом исследований различных наук. Философы, социологи, психологи, педагоги, искусствоведы, а также представители других наук по-своему трактуют понятие творчества и его значение для человека.

С позиции философии, творчество рассматривается как высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека.

А.Г. Спиркина считает, что «творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры». Я.А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию [59].

Многие исследователи сходятся во мнении, что в самых общих чертах творчество – это «деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Главный его признак – новизна: видение известного в новом и неожиданном смысловом и формообразующем повороте».

Резюмируя все вышесказанное, можно констатировать, что в отношении определения творчества целесообразно придерживаться многоаспектного подхода: творчество – это и процесс, и продукт деятельности, и личностное качество.

В аспекте учебного творчества философия позволяет определить исходные положения для рассмотрения «учения как целенаправленной отражательно-преобразующей деятельности личности, в результате которой

новое знание не является зеркальным отражением действительности, а перерабатывается мышлением и соотносится с критериями, которые вырабатывались у человека в предшествующей творческой деятельности».

Анализ литературы по проблеме творчества показал, что ученые рассматривают два понятия: «объективное творчество» и «субъективное творчество». С объективной точки зрения, творчество определяется его конечным продуктом, а с субъективной точки зрения, творчество определяется самим процессом творчества, при этом конечный продукт может не обладать социальной ценностью и новизной. Другими словами, следует различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя». Хотя во втором случае результат творчества не имеет общественной значимости, а в первом он обладает ею, механизм самого процесса сходен, и в том и в другом случае имеют место процессы, характерные для творчества.

В современной науке выделяют наиболее общие признаки для всех видов творчества, позволяющие выделить его как процесс среди других видов деятельности человека. Соглашаясь с мнением С.А. Новоселова, перечислим определяющие признаки творчества [42]:

1. Творчество – есть интеллектуальная деятельность человека, состоящая в производстве нового. Способы творческой деятельности имеют логико-эвристическую основу. В каждом процессе творческой деятельности в большей или меньшей степени используются новые способы получения или переработки информации, нахождение которых направляется эвристическим поиском.

2. Творчество, как правило, основано на рациональном комбинировании существующей информации, в результате чего получается новая информационная система, расширяющая границы существующего знания. Комбинирование основано на системно-эвристическом подходе. Гениальные открытия принципиально нового не связаны с какими-либо закономерностями. Хотя их появление и подготовлено всем ходом развития науки, все же время появления и понимания их гениальности часто не совпадают.

3. Творчество выступает как форма познания действительности и связано с ее отражением, законами развития и функционирования. Любое познание нового основано и направляется логико-эвристической деятельностью.

4. Творчество является многоуровневым процессом биосоциального развития человека. В социальной деятельности происходит осознание самого творчества. Общее биотического и социального проявляется в психологических процессах. Потребности человека, в том числе и потребности в творчестве, выражаются в психике через установку, которая предполагает приблизительное знание объекта потребности и способа действия с ним. Это свойство установки определяет как ее положительные, так и отрицательные стороны. Положительные свойства закрепляют творческий опыт, освобождают сознание для дальнейшего развития. Отрицательные в индифферентности и так называемой «психологической инерции», в затормаживании ассоциаций и аналогий.

5. Творчество – одно из сложных и таинственных явлений человеческой жизни. Ему свойственны одновременно и знание известного, доказанного, и фантазия, добросовестность, опора на закономерности и случайность.

Творчеством в учебной деятельности мы, вслед за И.Я. Лернером называем «процесс создания студентом объективно или субъективно качественно нового посредством специфических процедур, не поддающихся передаче с помощью описываемой и регулируемой системы операций и действий». Т.е., исполняя свои обязанности в учебной деятельности, студент, опираясь на усвоенный когнитивный потенциал, наращивает свой деятельностный потенциал. В процессе накопления когнитивного потенциала студент совершенствует свои умения в осуществлении учебно-познавательной деятельности, тем самым способствует «созреванию специфического феномена, выражающегося в умениях не только энциклопедически «накапливать» знания, но и созидать на их основе собственные творения. Поэтому важно в системе образования обеспечивать

деятельность человека не только «ресурсами» познания, но и возможностями применения познанного в разных аспектах деятельности, в проявлениях себя как в образовании и в профессиональной деятельности, так и в иных контактах с собой и окружением» .

В словаре С.И. Ожегова понятие «активизация» определяется как усиление деятельности. В психолого-педагогической литературе нет однозначной трактовки понятия «активизация». По мнению С.Л. Рубинштейна, активность связана с принципом детерминизма, мерой включенности студента во взаимодействие с познавательным содержанием обучения, опосредованным взаимодействием с преподавателем [53].

Мы рассматриваем активизацию творческой деятельности в качестве условия, повышающего уровень развития проектной компетентности будущих педагогов. Активизация творческой деятельности есть, прежде всего, организация преподавателем действий студентов, направленных на осознание и разрешение конкретных учебных проблем.

Включить субъектов образования в процесс учения представляется возможным посредством активных методов обучения. Понятие «активные методы» весьма условно, обычно под ними понимаются способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, стимулирующие творческую активность обучаемых, их самостоятельный поиск в процессе добывания знаний и приобретения практических навыков.

Говоря об активном обучении, прежде всего, имеют в виду новые формы, методы и средства обучения, получившие названия активных: проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных производственных ситуаций, проектно-художественная деятельность, деловые игры и др. В активное обучение включают также разнообразные формы научно-исследовательской работы студентов, комплексное и курсовое проектирование, производственную практику, автоматизированные обучающие системы (АОС) и системы автоматизированного обучения (АСО). Как показали исследования, в арсенале активных методов обучения и организационных форм, применяемых в системе высшего профессионального

образования, можно выделить такие, как дидактические и деловые игры, лабораторные работы и практикумы, эвристическую беседу и дискуссии, брифинги и диспуты, семинары, проблемное обучение и другие. Для всех этих методов и форм организации обучения характерны: высокий уровень проявления студентами самостоятельности в суждениях, умения отстаивать свою точку зрения, мысленно осуществлять поиск рациональных способов деятельности, обдумывать и планировать предстоящую деятельность, критически относиться к своей деятельности, т.е. проявлять активность.

В целом использование активных методов обучения в совершенствование проектной компетентности, на наш взгляд, позволит:

- сформировать теоретическую и практическую базу будущих педагогов
- усилить побуждения студентов к действию, в нашем исследовании – к творческому действию;
- постепенно перестраивать деятельность с воспроизводящего уровня на продуктивный (творческий);
- увеличить долю самостоятельной творческой работы студентов;
- за более короткий срок (по сравнению с традиционным обучением) добиться хороших результатов в профессиональном образовании.

**Третье педагогическое условие** – применение партисипативных методов учебной деятельности будущего педагога.

В самом общем значении понятие «метод» можно определить как способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность, совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения действительности .

В исследовании рассматриваем партисипативный метод совершенствования проектной компетентности будущих педагогов как способ организации управленческого взаимодействия, побуждающего субъектов образовательного процесса к деятельности, направленной на достижение компетентности в области педагогики. В связи с этим под партисипативными

методами совершенствования проектной компетентности будущих педагогов мы будем понимать способы, используемые преподавателем для включения всех обучаемых в совместную деятельность по решению педагогических задач и организации собственно совместной деятельности педагога и студентов .

В связи с тем, что партисипативные методы являются по сути методами взаимодействия двух или более участников образовательного процесса для решения задач в процессе совершенствования проектной компетентности будущих педагогов, весьма логичным представляется классифицировать их по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в данной области, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности преподавателя и студентов.

Положив в основу классификации средства влияния студентов на решение задач и проблем в области педагогики, следует указать на косвенные средства (не требующие непосредственного общения преподавателя и студентов друг с другом; воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованно; они не предписывают прямо какие-либо действия, например, это выражение мнения будущих педагогов в опросах, анкетах, путем голосования и т.д.) и прямые (применяются в процессе непосредственного общения педагога и будущих специалистов в различных конфигурациях в ходе осуществления друг с другом совместной деятельности. Как правило, это консультация, совет, убеждение, рекомендация, собеседование, просьба и т.д.).

По целевому назначению совместной деятельности в ходе совместного разрешения проблем мы можем говорить о методах подготовки решений – информационно-совещательных, принятия и согласования решений, методах реализации решений, их контроля и оценки.

Информационно-совещательные методы применимы преимущественно для подготовки и принятия решения . Консультация – метод информирования, интеллектуального обмена студентов между собой и преподавателем, либо между студентами, либо в направлении от более



компетентного студента к менее компетентным по определенным вопросам. По форме консультация может быть организована как собеседование, информационное совещание, лекция и т.п. При этом консультируемый также активен, его задача – эффективное слушание, понимание, уточнение информации. В практике широко используются методы совещания, дискуссий и др., которые достаточно подробно рассмотрены в научной литературе.

Среди методов принятия решений по признаку формализации используемого аппарата выделяют следующие: формальные (статистические и экономико-математические); эвристические («мозговой штурм», ОДИ (организационно-деятельностная игра), ролевые игры, имитационное моделирование, аналогия и др.); методы экспертных оценок; рационально-аналитические методы («ринги», компромиссного согласования и т.д.).

Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения проектной проблемы, которое является субъект – субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых.

При партисипативных методах учебной деятельности будущих педагогов преподаватель должен исходить из того, что:

1) каждый студент – уникальная личность, поэтому стандартные теоретико-методологические стратегии к его подготовке не всегда применимы и должны быть сформулированы по отношению к конкретному человеку и данной ситуации;

2) необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между студентами в учебной группе; незаурядные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы могла быть конструктивно направлена на их достижение;

3) студентам необходимо активно участвовать в анализе ситуаций и их перспектив, планировании совместных действий оценке (самооценке) полученных результатов образования.

Следуя логике британского специалиста в области кадрового менеджмента Д. Геста, мы полагаем, что партисипативный подход к совершенствованию проектной компетентности будущих педагогов должен обеспечить:

- организационную интеграцию, в рамках которой преподаватель принимает разработанную и скоординированную стратегию управления человеческими ресурсами и реализует ее в своей деятельности, тесно взаимодействуя со студентами;

- идентификацию базовых ценностных ориентации будущих специалистов, а также настойчивую, инициативную реализацию стоящих перед ними целей образования;

- функциональную сторону, т.е. вариабельность педагогических задач, предполагающую отказ от традиционного управления учебно-познавательной деятельностью студентов вуза и широкое использование гибких педагогических технологий совершенствование проектной компетентности будущих учителей;

- структурную сторону, т.е. адаптацию студентов к управленческим инновациям, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;

- высокое качество педагогического образования студентов, условий труда, содержательность их будущей профессиональной деятельности, удовлетворенность учебной;

- переориентацию работы преподавателя на индивидуальную работу с обучаемыми, а следовательно, с ранее доминировавших коллективистских ценностей на индивидуалистические. По активности влияния участников образования на принимаемые решения можно указать такие виды партисипативности, как:

- символическое участие;

- участие, когда все желающие вовлекаются в процесс принятия решения без ограничений и добровольно;
- исчерпывающее участие, когда каждый студент участвует в разрешении значимых проектных проблем.

Первоначальное включение студента в совместную деятельность при совершенствовании проектной компетентности будущих педагогов может осуществляться несколькими способами. Назовем лишь наиболее значимые:

- включение студента в коллективную деятельность путем использования преподавателем своего авторитета в сочетании с подчеркнутым стимулированием партисипативности. Данный способ реализуется путем делегирования, определения алгоритма действий для каждого обучаемого и т.д.;
- использование манипулятивной тактики путем психологического воздействия на студента в ходе общения, скрытого характера воздействия, использования психологических особенностей обучаемых. Иными словами, используется психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение будущего специалиста к совершению определенных преподавателем действий;
- демократичное привлечение студента к учебной деятельности на основе увлечения содержанием материала с целью развития его познавательного интереса к проектной деятельности и повышения мотивации учения, а также равноправных диалогических взаимодействий.

При этом конфигурация участников образовательного процесса может быть следующей: преподаватель – студент; преподаватель – группа студентов; преподаватель – студенческий коллектив. Соответственно к заданным типам конфигураций можно назвать и формы: индивидуализированные (в конфигурациях преподаватель – студент, студент – студенту групповые (преподаватель – группа студентов, группа равных по статусу студентов с лидером проблемы); массовые (преподаватель – студенческий коллектив, преподаватель – несколько групп студентов, группы с лидерами).

В частности, к рационально-аналитическим методам мы относим метод взаимного компромиссного согласования. По форме оно может быть реализовано и в ходе совещания, беседы, специально организованных переговоров, работы с изложенными письменно (на бумажных, электронных или других носителях) мнениями, ролевой игры и т.п. Его суть состоит в том, что два или более участников образовательного процесса в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса. Главная установка при согласовании направлена на достижение компромисса, решение делового вопроса усилиями всех сторон. Алгоритм согласования в общем случае состоит из следующих этапов: изложение будущими специалистом своих позиций по обсуждаемому вопросу; уточнение и понимание позиций (вопросы других участников на понимание парафраз и др.); выявление и обсуждение продуктивных и негативных сторон каждой позиции; определение общих моментов и основных расхождений, их причин; определение подходов к компромиссу, поиски оптимального (компромиссного) варианта (при этом внутри данного алгоритма может происходить многократное повторение этапов); окончательный выбор взаимосогласованного варианта.

Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих отчетов, открытых мероприятий, защиты результатов экспериментальной работы.

К числу партисипативных методов следует отнести метод взаимообучения. Для его реализации возможны индивидуализированные формы (пара «студент-студент», «студент-учитель») и групповые. Данный метод может быть реализован в виде бесед, консультаций, обмена и обсуждения идей, проведения исследований, апробации взаимных рекомендаций и т.д. При этом все участники содействуют друг другу, осуществляя взаимообмен духовными (интеллектуальными) и материальными профессиональными ценностями. Границы проникновения в деятельность друг друга определяются по взаимному соглашению.

Стремление преподавателя к систематическому и более полному вовлечению будущих специалистов в управление процессом развития компетентности студента означает внесение соответствующих изменений практически во все аспекты управления, сопряженные с непосредственным руководством. В связи с этим весьма продуктивным представляется предложенный Ф.М. Русиновым подход к рассмотрению групп методов мотивации по «побудителю», то есть по природе воздействующего фактора, в пяти основных группах (экономических, социальных, психологических, организационных и правовых) и двух видов – условия и воздействия. Такой взгляд позволил Т.В. Орловой оформить матрицу методов мотивации, основанных на идее соучастия, в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы. Попробуем спроецировать их на предмет нашего исследования .

Таблица 3-Партисипативные методы развития проектной компетенции будущих педагогов

Группы методов	Пассивные методы (условия)	Активные методы
1	2	3
Социальные	создание равных возможностей для всех учащихся для свободного высказывания личного мнения, предложений, критики; ликвидация запретных для обсуждения зон; доступность учебной информации; закрепление идеи сотрудничества как принципа ценности студенческого коллектива; создание возможностей для интенсивного делового и неформального общения будущих учителей;	широкое информирование студентов по всем актуальным вопросам в области проекта; формирование учебных групп и привлечение субъектов образования к принятию решений в учебной проектной деятельности по принципу значимости и заинтересованности проблемой.

*Продолжение таблицы 3*

1	2	3
---	---	---

	формирование и развитие организационной культуры на основе идеи сотрудничества.	
Психологические	комфортная психологическая атмосфера; доброжелательные межличностные отношения в учебной группе; низкая конфликтность; демократический стиль общения.	выведение из учебной группы студентов, ухудшающих психологический климат; персональное психологическое консультирование студентов; формирование учебных групп с учетом типологической совместимости; развитие у будущих педагогов мотивов сотрудничества.
Организационные	Установление правил: будущий педагог неправомерен единолично принимать важные решения в аспекте исследуемой проблемы; необходимое определение границ участия и единоначалия, обязательность вынесения работы по решению некоторых проблем на учебную группу.	студентов в учебных группах с переходом ролей; организация кооперативной совместной деятельности преподавателя и будущего педагога .

Резюмируя изложенное, отметим, что партисипативные методы учебной деятельности будущих педагогов должны предусматривать возможности их влияния на все этапы полного жизненного цикла решения проблем в области образования и использоваться в комплексе с другими способами повышения познавательной активности студентов, опирающимися как на первичные, так и вторичные мотивы учебной деятельности; широкой информированностью и доступностью информации в исследуемой проблеме; формированием доброжелательной рабочей атмосферы в учебной группе; стимулированием включения в «участие».

#### Выводы по главе 1

Анализ научной и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме позволил сделать следующие выводы:

1. Компетентностный подход в высшем образовании, с одной стороны, выступает как объективно соответствующий социальным ожиданиям и интересам участников образовательного процесса. С другой

стороны, данный подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами и существующими критериями оценки учебной деятельности. Следовательно, переход к компетентностному подходу в образовании предполагает детальное изучение данной проблемы, а также длительный процесс осмысления, исследований, разработки и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений.

2. Анализ таких многомерных понятий, как «компетенция» и «профессиональная компетенция» показал, что данная проблематика активно изучается отечественными и зарубежными учеными. Теоретический анализ их работ позволил нам уточнить определение понятия профессиональной компетенции применительно к нашему исследованию: профессиональная компетенция – совокупность знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

3. Под проектной компетенцией педагога мы понимаем часть его профессиональной компетентности, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки, и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса. В результате теоретического анализа научной литературы нами определены структурные компоненты проекторочной компетенции будущего педагога: когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный, мотивационный.

4. Непрерывная педагогическая практика включает в себя 4 этапа и базируется на ряде функций: мотивационной, адаптационной, образовательной, организаторской, коммуникативной, аналитической, проекторочной, рефлексивной, которые тесно связаны с формированием всех структурных компонентов проектной компетенции будущих педагогов.

5. Нами показано, что непрерывная педагогическая практика является одним из важнейших условий формирования профессиональных компетенций при обучении в вузе, так как это практически единственная ситуация, когда студенты непосредственно сталкиваются с будущей профессиональной деятельностью в рамках образовательного процесса.

6. В качестве инструментария компонентов проектной компетенции выступает структурно-функциональная модель, включающая такие взаимосвязанные подструктуры, как целевая, содержательная, организационно-процессуальная и оценочно-результативная. Ожидаемым результатом, который будет указывать на эффективность реализации модели, является позитивная динамика уровня сформированности проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

7. Определены педагогические условия, обеспечивающие успешное функционирование модели организации непрерывной педагогической практики, направленной на совершенствование проектной компетенции будущих педагогов. В комплекс педагогических условий были включены следующие: формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий; включенность студентов в творческую проектную деятельность.

Экспериментальное обоснование данных выводов рассматривается нами в следующей главе.



## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

### 2.1 Исследование уровня совершенствования проектной компетенции у будущих педагогов

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и научно-педагогической литературы, а также изучение опыта специалистов в исследуемой области показали, что проблема совершенствования проектной компетенции у будущих педагогов недостаточно освещена в научной литературе, так как практически отсутствуют научно-методические разработки, которые раскрывают роль непрерывной педагогической практики в совершенствовании проектной компетенции.

Выбор темы предопределил необходимость проведения пилотажного исследования до прохождения первого этапа непрерывной педагогической практики, по результатам которого предполагалось выявление проблем, препятствующих профессиональному становлению личности.

Полученные результаты послужили поводом для проведения констатирующего этапа опытно-поисковой работы, в ходе которого был определен исходный уровень профессиональных знаний, профессиональных умений и навыков и профессионально значимых личностных качеств студентов. Результаты констатирующего этапа были проанализированы, на основании полученных результатов разработана методика формирования проектной компетенции, затем проведен формирующий этап экспериментальной работы. Сделан анализ и проведена статистическая обработка полученных результатов. Описанию этих этапов исследования посвящена вторая глава монографии.

Для подтверждения обозначенных в предыдущей главе теоретических положений необходимо проведение опытно-поисковой

работы как одного из наиболее надежных этапов комплексного педагогического исследования.

По утверждению В. И. Загвязинского, опытно-поисковая работа является одним из наиболее надежных и доступных методов педагогического исследования, представляя собой вид исследовательской деятельности, который активно используется при изучении сложных образовательных явлений. Этот метод подразумевает внесение в образовательный процесс преднамеренных изменений и рассчитан на получение высоких результатов с их обязательной проверкой и оценкой.

**Цель опытно-поисковой работы** – проверить эффективность реализации методики совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики.

Соответственно цели сформулированы задачи:

- использование педагогической модели для разработки и реализации методики совершенствования проектной компетенции будущих педагогов;
- создание необходимых педагогических условий для совершенствования проектной компетенции будущих педагогов;
- обработка полученных результатов и их теоретический анализ;
- формулирование выводов по опытно-поисковому исследованию.

Проведение нами опытно-поисковой работы в соответствии с проблемой исследования и поставленной гипотезой предполагало следующую ее организацию:

- определение базы для проведения опытно-поисковой работы по реализации методики; определение содержания этапов опытно-поисковой работы: констатирующего, формирующего и обобщающего;

– определение группы экспертов для оценки профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств обучающихся;

– отбор диагностических методик и критериев оценки, определяющих эффективность реализации методики совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики.

Изучение эффективности реализации методики совершенствования проектной компетенции проводилось на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Количество студентов при реализации исследовательской программы составило 360 человек. В соответствии с целью, предметом, гипотезой и задачами исследования опытно-поисковая работа включала в себя констатирующий, формирующий и обобщающий этапы (таблица 4).

Таблица 4 - Этапы опытно-поисковой работы

Задачи и содержание работы	Методы
Констатирующий этап	
Цель: определение исходного уровня структурных компонентов проектной компетенции будущих педагогов	
Определить уровень развития профессионально значимых личностных качеств . Определить уровень развития рефлексии. Определить уровень творческой деятельности . Определить уровень знаний и умений по проектированию . Определить доминирующий вид мотивации.	анализ педагогической, психологической литературы и научных исследований по проблеме; изучение и подбор методик, которые позволяют определить уровень профессиональных знаний, умений и навыков и профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов; беседа, анкетирование
Формирующий этап	
Цель: апробировать методику и оценить эффективность ее реализации	
Реализовать условия эффективного функционирования модели, обеспечивающей совершенствование проектной компетенции будущих педагогов . Создать и внедрить методику,	разработка дидактических материалов; анкетирование и тестирование; педагогический мониторинг; психологический мониторинг; педагогический анализ; консультации

*Продолжение таблицы 4*

Обобщающий этап Цель: анализ результатов
---------------------------------------------

обеспечивающую эффективное функционирование педагогической модели совершенствования проектной компетенции.	
Произвести теоретическое осмысление и интерпретацию полученных данных. Оформить результаты, сформулировать выводы опытно-поисковой работы по реализации модели.	теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация; статистические методы обработки результатов исследования

Констатирующий этап был направлен на констатацию реального состояния исследуемого объекта; формирующий этап включал активное воздействие на исследуемый объект с целью проверки эффективности выдвинутой нами гипотезы; обобщающий – обобщение результатов исследования.

Дадим характеристику этапов опытно-поисковой работы, перечислим задачи, решаемые на каждом этапе, и используемые научно-педагогические методы исследования.

Опишем более подробно первый, констатирующий, этап опытно-поисковой работы.

В соответствии с намеченной логикой исследования описание каждого этапа работы осуществим по задачам, которые были поставлены. При решении этих задач мы опирались на следующие принципы:

- принцип эффективности как принцип и одновременно конечную цель исследования. Сущность данного принципа заключается в том,
  - что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах;
  - принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает применение системного подхода; четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; раскрытие динамики изучаемого явления.
  - принцип объективности, который предполагает проверку каждого факта несколькими методами; фиксацию всех проявлений

изменения исследуемого качества личности; сопоставление данных своего исследования с данными других исследований [75].

Используя вышеуказанные принципы в своей работе, мы предполагаем, что сможем объективно выявить положительный эффект опытно-поисковой работы по реализации методики, который будет способствовать совершенствованию проектной компетенции будущих педагогов.

Необходимо отметить, что при выборе профессии молодой человек имеет определенное представление о будущей работе. В профессиональном учебном заведении оно значительно обогащается. Во время ознакомительной практики, практики по профилю специальности, преддипломной практики, т. е. во время реального выполнения профессиональных функций, у будущих специалистов возникают большие трудности. Уже на этапе ознакомительной практики могут наблюдаться кризисные явления, возникающие вследствие несовпадения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Несоответствие профессиональной деятельности ожиданиям вызывает кризис профессионального становления. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями.

В одной из своих работ Э. Ф. Зеер приводит результаты собственных исследований (таблица 5), где раскрывает факторы, обуславливающие кризис профессионального становления и конструктивные способы его преодоления [40].

Таблица 5-Психологические особенности кризисов профессионального становления (по Э. Ф. Зееру)

Факторы, обусловившие кризис	Способы преодоления кризиса
1	2
Кризис учебно-профессиональной ориентации (14–17 лет)	
Неудачное формирование профессиональных намерений и их	Выбор профессионального учебного заведения или способа

реализация . Несформированность «Я-концепции» и проблемы с ее коррекцией . Случайные судьбоносные моменты жизни.	профессиональной подготовки. Глубокая и систематическая помощь в профессиональном и личностном самоопределении.
Кризис профессионального обучения (во время обучения в профессиональном учебном заведении)	
Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой . Перестройка ведущей деятельности (испытание студента «свободой» по сравнению со школьными ограничениями): фактически ведущей деятельностью в современных условиях становится не учебно-профессиональная, а собственно профессиональная . Изменение социально-экономических условий жизни: резко возрастают потребности и более отчетливым становится социально-имущественное расслоение.	Смена мотивов учебной деятельности: большая ориентация на предстоящую практику; усвоение большого объема знаний при наличии основополагающей идеи, интересной проблемы, цели. Коррекция выбора профессии, специальности, факультета: выбор специализации или кафедры. Удачный выбор научного руководителя, темы курсовой, диплома и т. п.
Кризис профессиональных ожиданий – неудачного опыта адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые месяцы и годы самостоятельной работы – кризис профессиональной адаптации)	
Трудности профессиональной адаптации (особенно в плане взаимоотношений с разновозрастными коллегами) . Освоение новой ведущей деятельности – профессиональной . Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности	Активизация профессиональных усилий: в первые месяцы работы обозначить «верхний предел» («верхнюю планку») своих возможностей . Корректировка мотивов труда и «Я- концепции»: поиск смысла труда и смысла работы в данной организации. Увольнение, смена специальности и профессии как нежелательный для данного этапа способ.

*Продолжение таблицы 5*

1	2
Кризис профессионального роста (23–25 лет)	

<p>Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и карьерой, нередко усугубленная сравнением своих «успехов» с реальными успехами своих недавних сокурсников .</p> <p>Потребность в дальнейшем повышении квалификации .</p> <p>Создание семьи и неизбежное ухудшение финансовых возможностей.</p>	<p>Повышение квалификации (самообразование и образование за свой счет) .</p> <p>Ориентация на карьеру (внешний вид, способность противостоять насмешкам и общественному мнению) .</p> <p>Смена места работы, вида деятельности. Уход в хобби, семью, быт как компенсация неудач на основной работе.</p> <p>Кризис профессионального роста (23–25 лет)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

В рамках нашего исследования основное внимание мы уделим кризису профессионального обучения, так как объектом исследования являются будущие педагоги. Однако их профессиональное становление невозможно рассмотреть в отрыве от формирования профессионально значимых личностных качеств.

Л. С. Выготский этот кризисный период рассматривает как переходное состояние, результатом которого является переход личности на новую, более высокую, ступень развития. Данный период сопровождается профессиональным самоопределением, формированием ответственности личности в виде способности контролировать себя, отвечать за свои поступки, предвидеть последствия своего поведения, осознавать свои достоинства и недостатки [11].

На основании приведенных выше данных мы можем говорить о личностно-профессиональном кризисе студентов, который выражается в низкой самооценке, высокой ситуативной тревожности и неуверенности в своей профессиональной деятельности. Для преодоления личностно-профессионального кризиса большое значение имеет ориентация на креативную (творческую) деятельность, что нашло отражение в одном из педагогических условий внедряемой нами модели – включение студентов в творческую проектную деятельность.

В первой главе, где мы разбирали понятие и компоненты проектной компетенции, было показано, что данная категория представлена совокупностью шести компонентов: личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного и креативного. Именно

поэтому нам необходимо выявить, что в наибольшей мере влияет на эти компоненты и что тревожит студентов на этапе овладения профессиональными компетенциями.

С этой целью в рамках пилотажного исследования был проведен опрос студентов до прохождения ими первого этапа непрерывной педагогической практики, пожелавших принять участие в эксперименте.

Студентам был предложен ранговый тест, в котором они отвечали на вопрос «Что больше всего вас тревожит в предстоящей профессионально-образовательной деятельности?» Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6-Обобщенные ответы студентов

Вариант ответа	Ранг
Недостаточность профессиональных знаний, умений и навыков	1
Незнание обстоятельств, с которыми можно столкнуться в будущей профессиональной деятельности	2
Неуверенность в себе	3
Трудности в установлении контактов с учащимися	4
Отсутствие (недостаточность) материального вознаграждения за свою работу	5
Наличие чувства тревоги, депрессии	6
Плохое самочувствие (здоровье)	7
Недостаток личного времени	8
Боязнь выглядеть глупо	9
Отсутствие перспектив в будущем	10

Благодаря опросу нами были сформулированы наиболее типичные проблемы, вызывающие ситуативную тревожность студентов во время прохождения педагогической практики:

- проблемное восприятие себя как личности в период адаптации
- к новым профессиональным условиям;
- трудности в установлении контактов с учащимися при овладении новой ролью – ролью педагога;
- наличие неуверенности в себе как в профессионале своего дела (недостаточность профессиональных знаний, умений и навыков);



– необходимость взаимодействия с особыми категориями обучающихся (дети с особыми образовательными потребностями и дети с ограниченными возможностями здоровья).

На основании выявленных проблем было принято решение о необходимости проведения констатирующего этапа исследования.

При всей сложности задачи оценивания сформированности компетенций в мировой практике можно обнаружить методы и подходы,

приближенные к требованиям времени и пригодные для использования в нашем исследовании. Одним из таких методов является метод профиограмм [77]. Профиограмма представляет собой модель поэтапного профессионального развития, имеет как функциональный, представленный знаниями, умениями, навыками, так и психологический, представленный профессионально значимыми личностными качествами. Стереотип профессионального поведения, сформированный в сознании людей и зафиксированный в виде необходимых будущему профессионалу для выполнения определенных трудовых функций профессиональных качеств, и составляет образ профессии. Содержание этого образа определяют профессиональные требования, оформленные в виде профиограммы [77].

Компетентность как сложное и объемное качество личности не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или междисциплинарных экзаменов. Вместе с тем, отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы.

Одним из наиболее приемлемых методов оценки профессиональных компетенций, на наш взгляд, является метод экспертных оценок, который представляет собой, по мнению академика А. М. Новикова, «разновидность опроса, связанную с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое. Использование этого метода требует

ряда условий. Прежде всего – это тщательный подбор экспертов – людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке» [57].

В настоящее время существуют методы индивидуальной и коллективной экспертной оценки.

Индивидуальная экспертная оценка достаточно распространена в педагогике; осуществляется в ходе беседы исследователя с экспертом, отвечающим на поставленные вопросы. Основным недостатком методов, опирающихся на индивидуальную экспертную оценку, является ограниченность интуиции и опыта одного эксперта.

Коллективная экспертная оценка, по мнению Т. Г. Новиковой, имеет большую надежность по сравнению с индивидуальной. При ее использовании создаются условия, исключающие непосредственное общение между членами группы. Так, вместо коллективного обсуждения проблемы проводится индивидуальный опрос экспертов путем анкетирования. Далее производится статистическая обработка анкет и формируется коллективное мнение группы, выявляются и обобщаются аргументы в пользу тех или иных суждений [56].

В соответствии с теоретическими основами метода экспертных оценок, целью и правилами проведения экспертного опроса Г. В. Воробьев, А. И. Пискунов предлагают следующий порядок работы :

1) организаторы представляют каждому эксперту первичную информацию по исследуемой проблеме, которая содержится в сформулированной цели экспертного опроса или в анкете, включая совокупность оцениваемых факторов или событий;

2) каждый эксперт независимо от других решает сформулированную задачу, а результаты решений собираются организаторами экспертного опроса;

3) организаторы опроса производят статистическую обработку анкет и формируют коллективное суждение группы, выявляют и обобщают аргументы, соответствующие различным суждениям.

Р. А. Атаханов, В. И. Загвязинский упоминают о качественных (характеристики, рекомендации) и количественных (баллы) оценках. При этом, отмечают исследователи, если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки, высказывают совпадающие мнения, то можно полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным [34]. Окончательное обобщение всех имеющихся оценок является делом самого исследователя.

По результатам экспертной оценки определялся уровень профессиональных знаний, умений, навыков, уровень развития профессионально значимых личностных качеств и уровень рефлексии будущих педагогов.

Опытно-поисковая работа предполагает использование ряда методик, с помощью которых можно подтвердить эффективность предложенной методики совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

Подбор таких методик осуществлялся с помощью психолого-педагогического консилиума. Определялись уровень профессиональных знаний, умений и навыков каждого обучающегося и его профессионально значимые личностные качества на начальном этапе исследования (констатирующий этап) и после формирующего этапа.

Конкретные методики исследования каждого структурного компонента проектировочной компетенции представлены в табл. 8.

Показатели уровня сформированности личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного и креативного компонентов проектной компетенции выступают в роли информативных показателей уровня сформированности проектной компетенции студентов и должны иметь определенную оценку. Взяв за основу традиционную модель оценки, применяемую в современной педагогике и психологии при оценивании знаний, умений, навыков и личностных качеств, мы охарактеризовали каждый уровень в соответствии с задачами нашей работы и присвоили ему определенное

количество баллов (таблица 7), что значительно упростило анализ результатов тестирования.

Таблица 7 -Показатели и диагностические методики оценки уровня сформированности компонентов проектной компетенции будущих педагогов

Компонент	Показатель	Методика
Личностный	Профессионально значимые личностные качества (направленность личности, профессиональная самооценка, коммуникабельность, ответственность)	Оценка уровня развития качеств личности по Э. Ф. Зееру (экспертная оценка); изучение направленности личности (методика В. Смекала и М. Кучера, прил.
Мотивационный	Виды доминирующей мотивации обучения	Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной
Рефлексивный	Уровень развития рефлексии	Экспертная оценка
Деятельностный	Профессиональные умения и навыки по проектированию педагогической деятельности	Экспертная оценка
Креативный	Творческий подход к решению профессиональных задач по проектированию	Экспертная оценка
Когнитивный	Знания по проектировочной деятельности	Экспертная оценка

Таблица 8 -Оценка знаний, умений, навыков и качеств личности

Уровень сформированности	Баллы	Характеристика уровня
Когнитивный	1	Знание, узнавание
Репродуктивный	2	Воспроизведение, имитация, повторение, описание
Трансфертный	3	Сознательное применение при решении частных, узких задач, частичная интериоризация
Креативный	4	Сознательное применение в любых ситуациях, полная интериоризация

Выделим следующие уровни и присвоим им баллы:

- когнитивный уровень – 1 балл: студент знает о существовании

– данного явления, узнает его проявления, представляет отдельные его параметры;

– репродуктивный уровень – 2 балла: студент воспроизводит действие или явление, повторяет его на внешнем уровне, имитирует, подробно давая ему описательную характеристику;

– трансфертный уровень – 3 балла: студент использует свои знания при решении задач, может сознательно применять их в учебных ситуациях, происходит частичная интериоризация знаний;

– креативный уровень – 4 балла: студент может сознательно и бессознательно использовать свои знания в любых жизненных ситуациях.

В нашем исследовании по этой системе оценивались такие параметры, как направленность личности, профессиональная самооценка, коммуникабельность, ответственность; рефлексия, мотивация к обучению; знания, умения и навыки по проектированию; креативность в проектной деятельности.

Для отслеживания динамики изменений нами применялся широко распространенный в педагогике психолого-педагогический мониторинг состояния качеств личности.

Согласно цели констатирующего этапа исследования необходимо было определить исходный уровень структурных компонентов проектной компетенции студентов.

Вступление в профессиональную деятельность требует от личности перестройки сознания, поиска новых возможностей и путей реализации своей активности, в том числе переосмысления ценностей, отношения к действительности, к себе. Мы предположили, что активность в профессионально-образовательной деятельности будет зависеть от направленности личности студента.

Для получения информации о преобладающих типах направленности личности у студентов использовалась методика «Ориентировочная анкета» (авторы В. Смекал и М. Кучер).

По результатам теста было выявлено, что в контрольной и экспериментальной группах процентное соотношение типов направленности личности практически одинаково (таблица 9).

Анализ показал, что в обеих группах доминирует направленность личности на себя (45 и 51 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно). Направленность на взаимодействие отмечена у 41 и 37 % студентов; направленность на задачу – у 14 и 12 % соответственно.

Таблица 9 -Преобладающий тип направленности личности у студентов на констатирующем этапе эксперимента, % от числа опрошенных

Преобладающий тип направленности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
На задачу	14	12
На взаимодействие	41	37
На себя	45	51

По мнению И. Г. Шупейко и его коллег, направленность на себя детерминирует преобладание мотивов собственного благополучия, стремление к личному первенству и престижу. Такой человек чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами, переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих людей .

Направленность на взаимодействие обусловлена потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по группе. Такой студент проявляет интерес к совместной деятельности, даже если это не способствует успешному выполнению задания, и его фактическая помощь минимальна; его интересует не столько конечный результат деятельности, сколько сама совместная деятельность.

Направленность на задачу отражает преобладание мотивов, связанных с достижением поставленной цели. Для студентов с такой направленностью характерны увлеченность самим процессом деятельности, активность в овладении новыми навыками и умениями, стремление к познанию.

Направленность личности во многом обуславливается самооценкой обучающихся. По данным К. А. Рямовой, «относясь к ядру

личности, самооценка является важным регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В таблице 10 приведены данные экспресс-диагностики уровня самооценки студентов.

Таблица 10 -Уровень самооценки студентов на констатирующем этапе, % от числа опрошенных

Самооценка	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Завышенная	52	56
Адекватная	18	21
Заниженная	30	23

По данным таблицы 12 видно, что завышенная самооценка наблюдается у большинства студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группе (52 и 56 % соответственно). Заниженная самооценка характерна для 30 и 23 % обучающихся; только у 18 и 21 % студентов наблюдается адекватная самооценка.

Таким образом, можно сказать, что у большинства студентов (82 %) преобладает неадекватная самооценка. С нашей точки зрения, это может быть обусловлено трудностями адаптации к новым социальным условиям, возрастными кризисами, нехваткой общения.

Нехватка общения, в свою очередь, часто обуславливается низким уровнем сформированности такого личностного качества, как коммуникабельность. В психологии общения коммуникабельность рассматривается как умение налаживать контакты, способность к конструктивному и взаимообогащающему общению с другими людьми. При этом данное качество является одним из определяющих успешное социальное взаимодействие, затрагивающее как профессиональные, так и личные отношения. Коммуникабельность – одно из важнейших личных качеств для профессий, предусматривающих активное общение с другими людьми.

Л.Н. Гридяева выделяет следующие компоненты коммуникабельности: когнитивный (восприятие и распознавание содержания общения), эмоциональный (сопереживание и идентификация), поведенческий (поддержка, воздействие, взаимодействие) [57]. В таблице 11 приведены данные экспертной оценки уровня развитости различных качеств студентов ( $M \pm m$ ).

Таблица 11 -Уровень развитости различных качеств студентов на начальном этапе

Качество	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Коммуникабельность	$1,62 \pm 0,17$	$1,64 \pm 0,16$
Ответственность	$2,62 \pm 0,23$	$2,58 \pm 0,19$
Рефлексия	$2,23 \pm 0,19$	$2,07 \pm 0,17$
Знания по проектированию	$1,34 \pm 0,15$	$1,28 \pm 0,17$
Умения и навыки проектировочной деятельности	$1,03 \pm 0,18$	$1,08 \pm 0,14$
Креативность в проектировочной деятельности	$1,01 \pm 0,17$	$1,03 \pm 0,13$

Примечание. Уровень сформированности качеств оценивался в баллах от 1 до 4.

По данным таблицы 13 видно, что уровень коммуникабельности студентов из контрольной и экспериментальной групп достаточно низок и соответствует когнитивно-репродуктивному.

Изучению такого важного личностного качества педагога, как ответственность, посвящен ряд исследований Л. А. Поварницыной [60]. Данные исследователи считают, что принятие ответственности на себя за свою деятельность, осознание допущенных промахов и ошибок, готовность их исправить, не перенося вину и ответственность на других, все это способствует личностному росту педагога и организации творческого воспитательного и обучающего процесса [60].

По данным таблицы 13 видно, что исходный уровень ответственности личности как в контрольной, так и в экспериментальной группе находится на среднем уровне, который соответствует репродуктивно-трансфертному.

Для изучения вида доминирующей мотивации у студентов нами был проведен опрос с использованием методики изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной (таблица 12).



Из результатов исследования, приведенных в табл. 12, видно, что доминирующим видом мотивации у студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе является получение диплома (51 и 54 % соответственно). Мотивацию «овладение профессией» и «приобретение знаний» в процентном соотношении имеют примерно равное количество студентов из экспериментальной (23 и 26 %) и контрольной (21 и 25 %) группы.

Таблица 12 - Доминирующий тип мотивации студентов на констатирующем этапе, % от числа опрошенных

Доминирующий тип мотивации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Приобретение знаний	26	25
Овладение профессией	23	21
Получение диплома	51	54

Наши выводы подтверждает О. Н. Кашко, отмечающий в своей работе, что пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы, а сила и динамика мотивации обучения в вузе обусловлены самыми разными причинами: престиж вуза или специальности, желание получить диплом или приобрести дополнительные знания, повысить свой социальный статус .

При этом, по словам исследователя, мотивация приобретения профессии закладывается задолго до поступления в вуз и тормозит или же ускоряет и развивает процесс самоутверждения молодого человека как специалиста. Тем не менее, для большинства студентов основной целью обучения в вузе продолжает оставаться получение диплома о высшем образовании .

Важным качеством саморазвития будущего педагога является рефлексия личности. Необходимо отметить, что существует большое число подходов к определению понятия «рефлексия».

Так, для В. В. Давыдова смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и

обобщение; для Э. В. Ильенкова рефлексия – это осмысление человеком своих действий, в ходе которого он отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми действует; по М. В. Кларину, рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем; В. А. Сластенин считает рефлексию важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности [73].

В рамках нашего исследования представляется интересной позиция Я. А. Понаморевы, который считает, что рефлексия является одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, а рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, – основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста.

Из данных, представленных в таблице 13, видно, что исходный уровень рефлексии личности как в контрольной, так и в экспериментальной группе находится на среднем уровне, который соответствует репродуктивно-трансфертному.

Когнитивный компонент проектировочной компетенции включает в себя профессиональные знания по проектированию. Для оценки профессиональных знаний по проектированию мы использовали экспресс-тест, в котором содержались вопросы, касающиеся понимания основных компонентов проектировочной деятельности (планирования, конструирования, моделирования, прогнозирования).

По данным таблицы 12 видно, что уровень теоретических знаний по проектированию у студентов из экспериментальной и контрольной групп не очень высок и соответствует когнитивно-репродуктивному. Данные результаты можно объяснить тем, что на начальном этапе обучения студенты только фрагментарно знакомятся с проектной деятельностью.

Деятельностный компонент рассматривался нами в совокупности профессиональных умений и навыков по проектированию.

Из таблицы 12 видно, что исходный уровень умений проектировочной деятельности у студентов и в экспериментальной, и в контрольной группе очень низок (когнитивный уровень). Поскольку выше мы указали на низкий уровень профессиональных знаний по проектированию деятельности, это совершенно очевидно является основной причиной низкого уровня развития умений и навыков проектирования.

Креативный компонент проектировочной компетенции рассматривался нами на основе выявления творческого подхода к решению профессиональных задач, в том числе проектировочных.

Из таблицы 12 видно, что исходный уровень креативности в проектной деятельности как в контрольной, так и в экспериментальной группе находится на низком уровне, который соответствует когнитивному.

Полученные результаты дополняют наше представление об уровне сформированности компонентов проектной компетенции будущих педагогов. Для студентов характерен недостаточный уровень профессиональных знаний, умений и навыков проектирования педагогической деятельности на фоне низкого уровня сформированности профессионально значимых личностных качеств (направленность личности, самооценка, коммуникабельность, ответственность, рефлексия), слабой мотивации к предстоящей профессиональной деятельности и высокого уровня тревожности.

Таким образом, был разработан план организации опытно-поисковой работы по реализации методики совершенствования проектной компетенции будущих педагогов. Сформулированы цель и задачи опытно-поисковой работы. Определены ее этапы: констатирующий, формирующий и обобщающий; для каждого этапа обозначены задачи и методы их решения.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что для успешного совершенствования проектной компетенции необходимо разработать методику, обеспечивающую успешное формирование вышеуказанной компетенции как одного из основополагающих компонентов профессиональной компетентности педагога.

Сущность разработанной методики представлена в следующем параграфе.

Статистические вычисления. Достоверность полученных результатов нашей работы подтверждена применением статистических методов исследования. Статистическую обработку результатов мы проводили с помощью программного обеспечения STATISTICA V.6.0.

Для установления достоверности полученных результатов мы использовали вычисления по следующим статистическим показателям (параметрам):

- средняя арифметическая величина (М или  $\bar{x}$ );
- средняя ошибка среднего арифметического (m);
- средняя ошибка разности (t);
- среднее квадратическое отклонение ( $\sigma$ ).

1. Вычисление средней арифметической величины производилось путем сложения всех полученных значений (вариантов) и деления суммы на количество вариантов:

$$M = \frac{\sum v}{n} \quad (2)$$

где V – полученные в исследовании значения (варианты);

n – количество вариантов.

2. Определение среднеквадратического отклонения. Поскольку одной среднеарифметической величины для характеристики исследуемых явлений недостаточно, исследователями вводится показатель, дающий представление о величине колебаний вариантов около средней величины ряда – среднеквадратическое отклонение.

На основе теории распределения размаха для статистических совокупностей (С. И. Ермолаев, К. Пирсон, Л. Типпетт, Н. А. Толоконцев и др.) выявлен способ быстрого определения среднего квадратического отклонения по формуле

$$\sigma = \pm \frac{V_{\max} - V_{\min}}{K} \quad (3)$$

где  $V_{\max}$  – наибольшее значение вариантов;

$V_{\min}$  – наименьшее значение вариантов;

$K$  – табличный коэффициент, соответствующий определенной величине размаха (определяется по упрощенному варианту таблицы Л. Типпетта).

3. Вычисление средней ошибки среднего арифметического. Под ошибкой в статистике понимается не ошибка исследования, а мера представительства данной величины, т. е. то, насколько средняя арифметическая величина, полученная на выборочной совокупности, отличается от истинной средней арифметической величины, которая была бы получена на генеральной совокупности.

Вычисление средней ошибки среднего арифметического производилось по формуле

$$\sigma = \frac{m}{\sqrt{n}} \quad (4)$$

где  $n$  – объем выборки.

4. Вычисление средней ошибки разности. После того как были установлены основные статистические параметры первого ряда чисел, зарегистрированных на констатирующем этапе опытно-поисковой работы,

было проведено вычисление статистических характеристик последующих рядов чисел – данных формирующего этапа опытно-поисковой работы. Далее необходимо установить, насколько эти числовые характеристики достоверно различны, т. е. установить статистически реальную значимость разницы между ними. Условно принято считать, что если разница равна или больше трех своих ошибок, то она является

достоверной. Применительно к нашему исследованию вычисление средней ошибки разности производилось по следующим формулам:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad (5)$$

$$C = n_1 + n_2 - 2 \quad (6)$$

где  $C$  – число степеней свободы вариаций от 1 до  $\infty$  (бесконечности), которые равны числу наблюдений без единицы ( $C = n - 1$ ).

Затем определение достоверности различия происходит по таблице вероятностей  $P(t) \geq (t - 1)$  по распределению Стьюдента. Статистически значимыми считались результаты при  $P \leq 0,05$ .

## 2.2 Методика формирования проектной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики

Анализ педагогической литературы и диссертационных исследований показал, что интерес к педагогическим технологиям, их широкому внедрению в практику школьного и вузовского образования существенно возрос. Это объясняется их ролью в образовательном процессе, значением в формировании педагогической компетенции, ориентации на развитие творческой индивидуальности и направленности на самостоятельную познавательную деятельность будущих педагогов.

Повышенный интерес к разработке новых технологий обучения вызван необходимостью приведения существующих теорий обучения в соответствие с требованиями современной практики подготовки специалистов, придания им операционного и инструментального характера с точки зрения современных целей и задач подготовки будущих учителей.

Анализ различных подходов к определению сущности понятия «педагогическая технология» убеждает нас в том, что единогласие в его трактовке среди ученых до сих пор не достигнуто. Эволюция данного понятия совершалась в последовательности от «технологии в образовании» - через понятие «технология обучения» - к понятиям

«педагогическая и образовательная технологии». Вводя понятия «педагогическая технология», «технология обучения», педагогика решает задачу, направленную на выявление закономерности взаимодействия обучающегося, преподавателя, содержания, форм и методов, средств и источников обучения, на создание оптимальных условий для решения практических задач.

В нашем исследовании мы будем использовать понятие «технология обучения» студентов как систему психологических, общепедагогических, дидактических и частнометодических процедур взаимодействия преподавателя и студента, с учетом их направленности, интересов, склонностей и способностей, направленных на проектирование и реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям подготовки будущих специалистов, а также содержанию будущей практической деятельности в качестве учителей и требованиям к педагогической компетентности [1; 3].

Таким образом, технология представляет собой организацию процесса обучения студентов, предусматривающую определенную систему действий и взаимодействий всех элементов этого процесса. Это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности преподавателя и студентов по проектированию, организации и проведению учебного процесса, с безусловным обеспечением их совместной творческой деятельности на всех этапах: целеполагание, планирование, реализация, оценивание и, в определенной степени, коррекции. При этом не следует забывать, что студенты, вступая с преподавателем в субъект-субъектные отношения, активно включаются в подготовку к работе, стремятся к самостоятельности, самореализации, самоуправлению.

Для достижения заданного уровня педагогической компетенции цели должны быть сформулированы диагностично, то есть определены через результат, выраженный в действиях обучающихся, которые можно измерить и оценить. Определение и уточнение целей происходит в

определенной иерархической последовательности: от общих требований общества к уровню подготовки будущих учителей - к задачам школьного образования, от них - к задачам конкретного учебного заведения и далее - к общим целям предметов и конкретного коллектива учителей.

Технология обучения студентов должна быть ориентирована на гарантированные достижения целей и идею полного усвоения программного материала путем обучающих процедур. После определения диагностично поставленных целей изучаемого курса (раздела) педагогики программный материал разбивается на учебные элементы, подлежащие усвоению, разрабатываются диагностические материалы, а также критерии, показатели, инструментарий, позволяющий измерять результаты деятельности студентов, своевременно осуществлять корректировку учебно-познавательного процесса и организовывать повторное, измененное обучение студентов. Не менее важно, чтобы элементы процесса обучения студентов педагогического вуза, построенного на принципе технологичности, могли быть воспроизводимы любым преподавателем, с любой категорией студентов.

Технология обучения представляет целостный процесс учебно-познавательной деятельности студента, направленной на освоение теоретических и методических знаний, умений и навыков, овладение педагогической компетентностью и должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его элементов, целостностью. Управление данным процессом становится возможным благодаря диагностическому целеполаганию, планированию, проектированию процесса обучения и его результатов, поэтапной диагностики достижений студентов, варьированию методами, средствами обучения с целью коррекции процесса обучения и его результатов.

Анализ дидактических исследований последних лет показал, что наиболее популярной из современных образовательных технологий является технология проектного обучения, разрабатываемая зарубежными и отечественными учеными, которые рассматривают проектное обучение



как целостную технологию, способствующую овладению обучающимися методологическими знаниями, умениями, способами деятельности; как основу дальнейшего самообразования; как средство развития способностей обучаемых, исследовательских умений и самостоятельности. По мнению Б.Д. Эльконина, в рамках компетентного подхода надо строить и заранее задавать «ситуацию включения», подразумевая под включением оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуются для разрешения конкретной ситуации [6; 7; 8].

В нашем исследовании выбор проектной технологии, отличающейся высокой долей самостоятельности студентов, был обусловлен такими факторами, как разнообразие предметов, ориентированных на профессионально-педагогическую подготовку, высокий темп усвоения студентами новых знаний, их возрастные особенности и познавательные возможности, направленность личности студента, характер умственной деятельности, потребность в качественной профессиональной подготовке студентов, высокий уровень сформированности педагогической компетентности.

Технологию проектного обучения мы рассматриваем как компонент системы продуктивного образования, который включает совокупность приемов, позволяющих стимулировать интерес обучаемых к различным проблемам и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, обеспечивать получение конкретного результата в виде образовательного или социально-культурного продукта. Данная технология ориентирована на самостоятельное приобретение и применение новых знаний, умений, ценностных ориентаций и отношений.

Технология проектного обучения - достаточно гибкая модель организации учебного процесса в высшей школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе овладения теоретическими знаниями

и практико-ориентированными умениями. Она отличается целым рядом особенностей: организация самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время; развитие педагогического и творческого мышления как результат профессионально-педагогической подготовки будущих учителей; использование активных методов обучения; накопление собственного опыта работы.

Использование технологии проектного обучения в образовательном процессе педагогического вуза сглаживает границы между репродуктивным, зачастую абстрактным для студента характером обучения, и его реальной деятельностью, между академическими знаниями и практическими умениями будущего учителя. Кроме того, в проектной деятельности у студента появляется возможность не только овладеть индивидуальными способами усвоения знаний, выбрать собственный темп выполнения самостоятельной работы, но и включиться в совместную творческую деятельность, направленную на выполнение междисциплинарных или коллективных проектов.

Важно отметить, что включение студентов в самостоятельную работу над проектом способствует развитию критического мышления, познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, приобретающие личностную значимость; ориентации в информационном пространстве; социальной востребованности педагогической деятельности; формированию педагогической компетентности будущего педагога. Педагогическую компетентность мы рассматриваем как синтез профессионально значимых качеств и совокупности компетенций, таких как проектировочная, коммуникативная, исследовательская, технологическая и др., отражающих основные направления профессиональной деятельности учителя [2].

Применительно к образовательному процессу вуза сущность технологии проектного обучения заключается в стимулировании интереса студентов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений. Только через самостоятельную

индивидуальную или совместную деятельность, направленную на решение разного рода проблем, постоянно возникающих в деятельности учителя, студенты учатся применять теоретические знания на практике. Исходя из этого, под технологией проектного обучения мы будем понимать педагогическую технологию, интегрирующую в себе проблемные, эвристические и исследовательские методы обучения, базирующуюся на последовательном выполнении учебных проектов в процессе самостоятельной совместной деятельности студентов.

На наш взгляд, технология проектного обучения имеет высокий внутренний потенциал для развития самостоятельности, формирования профессиональных компетенций и личностных качеств будущего специалиста. Умение пользоваться методом проектов - показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества, считают авторы учебного пособия «Инновационные педагогические технологии» [4].

При использовании технологии проектного обучения существенно изменяются роли участников образовательного процесса: преподаватель выступает в роли демократичного руководителя познавательной самостоятельной деятельности студента, его консультанта, помощника; соответственно студент играет роль активного участника процесса проектирования. Развитие субъектности студента проявляется в целеполагании и планировании самостоятельной познавательной деятельности, ее организации и дидактическом обеспечении.

Основными дидактическими требованиями, предъявляемыми к использованию технологии проектного обучения, являются:

- 1) профессиональная значимость проекта, требующего междисциплинарных знаний, творческого поиска для ее решения (например, проекты «Педагогическая поддержка одарённых детей»,

«Учащиеся и информационные технологии», «Центр педагогической культуры» и др.);

2) теоретическая и прикладная значимость проекта (например, разработка тематики лектория «Школа молодого родителя», подборка педагогической информации для родителей, актуальной для воспитания детей в семье), проявляющаяся в том, что конкретный результат решения выявленной при работе над проектом проблемы можно обсудить, осмыслить и внедрить в реальную практическую деятельность школы;

3) сочетание индивидуальных и групповых форм организации работы над проектом;

4) реализация проекта должна осуществляться поэтапно;

5) использование эвристических и исследовательских методов, направленных на развитие у студентов таких умений, как определение проблемы, формулировка целей и задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов.

Организация проектной деятельности студентов в процессе формирования их педагогической компетентности позволяет решить несколько важных для профессионального становления будущих учителей задач, а именно: научить студентов не столько получать профессионально значимые знания в готовом виде, сколько приобретать их самостоятельно, уметь использовать в практической деятельности; развивать коммуникативные и исследовательские умения.

На наш взгляд, решение перечисленных выше задач способствует формированию и развитию педагогической компетентности студентов, включающей когнитивную, коммуникативную, организационную, проектировочную, исследовательскую и др. компетенции. Результатом деятельности студентов являются учебные творческие проекты, выполнение которых осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – исследовательский, включает поиск проблемы, выбор и обоснование темы проекта, определение цели и задач, выдвижение

гипотезы, анализ предстоящей деятельности, разработку алгоритма по организации рабочего места, выбор форм работы, способа оформления результатов проекта, обсуждение критериев оценки качества проекта.

Второй этап – процессуально-деятельностный, или собственно технологический, направлен на сбор и анализ информации, выполнение технологических операций, предусмотренных алгоритмом, использование разнообразных методов и средств обучения, форм организации познавательной деятельности, определение форм и методов контроля и самоконтроля, оценки и самооценки результатов деятельности, коррекцию.

Третий этап – завершающий, включающий подведение итогов, оформление результатов проектной деятельности, презентацию проекта, рефлексию.

Отметим, что этап рефлексии – один из самых важных в деятельности студентов над проектом, так как именно обращение к анализу и самоанализу собственной деятельности позволяет студентам осознать личностные достижения, оценить качество сотрудничества членов группы, взаимопомощи и вклада ответственности каждого за общий успех. Кроме того, в процессе рефлексии студенты определяют затруднения, вызванные работой над проектом, и способы их преодоления. Образовательный продукт, как результат деятельности студента, является не отчужденным продуктом, а результатом собственной проектировочной деятельности, которая в практике работы учителя является основной, обязательной и достаточно трудной для начинающего учителя.

Оптимальность выбора типа технологии определяется ее типологическими признаками, к которым Е.С. Полат и его коллеги относят доминирующий вид деятельности, предметно-содержательную область, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, его продолжительность. В соответствии с перечисленными признаками ученые различают несколько типов проектов:

1) в соответствии с доминирующим видом деятельности студентов: исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные;

2) по типу предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты;

3) по характеру координации: проекты с открытой координацией; проекты со скрытой координацией;

4) по характеру контактов: внутрирегиональные, международные;

5) в зависимости от количества участников: личностные, парные, групповые;

6) по продолжительности их выполнения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные [5].

В рамках нашего исследования приоритет был отдан технологиям с доминирующим видом деятельности (исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные), которые, на наш взгляд, более всего способствуют формированию педагогической компетентности студентов. Ниже мы приводим вариант исследовательского проекта, работа над которым позволяет сформировать педагогические компетенции студентов, пробудить творческую активность, инициативу, а также стимулировать потребность студентов в самостоятельной деятельности. Исследовательский проект может выполняться как индивидуально, так и в группе, творческим коллективом во внеаудиторной учебной деятельности.

### 2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-поисковой работы

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, был проведен констатирующий этап, который показал в целом средний уровень проектной компетенции студентов Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет (г. Челябинск). Вследствие этого формирующий этап был направлен на

реализацию комплекса организационно-педагогических условий совершенствования проектной компетентности будущих педагогов:

- применение междисциплинарных профессионально-ориентированных задач;
- стимулирование проектного мышления обучаемых;
- активизация творческой деятельности студентов;
- применение партисипативных методов обучения будущих специалистов.

Основными задачами данного этапа являлись следующие:

- 1) выявить успешность проводимой работы по повышению уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов;
- 2) проверить влияние выделенных организационно-педагогических условий на повышение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов;
- 3) сформулировать выводы диссертационного исследования и на их основе разработать содержательно-методическое обеспечение совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

Для определения успешности реализации комплекса организационно-педагогических условий совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, и выявления динамики совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в ходе формирующего этапа нами были проведены промежуточные и контрольные работы. Показателями уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов послужили представленные нами в §2.1. настоящего исследования, проявление профессиональных знаний и умений при решении задач, уровень проявления самостоятельности, уровень проявления проектного мышления, уровень проявления эстетического вкуса и уровень проявления креативности.

Определение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на промежуточных и контрольных срезах

осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Результаты промежуточной работы позволяют отметить позитивные изменения в уровнях развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов: в группах ЭГ-1 и ЭГ-2 зафиксированы незначительные изменения. В контрольной группе (КГ) изменений не наблюдалось. Можно сделать вывод о наличии положительных изменений уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов по всем выделенным критериям в процессе реализации комплекса педагогических условий (таблица 13).

Таблица 13- Сравнительные данные уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на формирующем этапе опытно-поисковой работы (промежуточная работа)

Группа	Кол-во человек	Уровни развития						X	S
		Низкий		Средний		Высокий			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
ЭГ-1	106	49	46,23	42	39,62	15	14,5	1,68	0,71
ЭГ-2	102	38	37,25	46	45,09	18	17,66	1,80	0,72
КГ	104	65	62,5	34	32,69	5	4,81	1,42	0,59

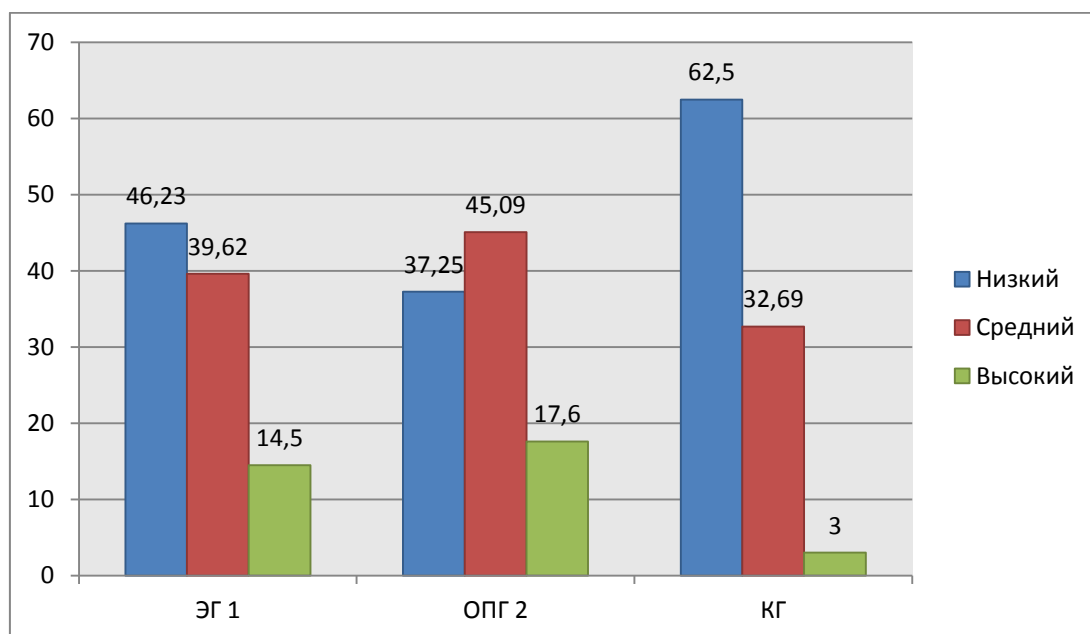


Рисунок 3 – Уровни развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на промежуточной работе



Рассмотрев диаграмму, можно сделать вывод о наличии положительных изменений уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов по всем выделенным критериям в процессе реализации модели. При этом следует отметить, что, как мы и предполагали, повышение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на промежуточной стадии формирующего этапа опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет повышения степени проявления фонда профессиональных знаний и умений и частично за счёт повышения степени проявления самостоятельности, в то время, как уровень проявления проектного мышления студентов за этот промежуток времени изменился незначительно.

С позиций теории примененных подходов, это объясняется недостаточной включенностью студентов в процесс выполнения проектов, отсутствием моделирования ситуаций, имитирующих будущую профессиональную деятельность специалистов, в ходе которых активизируется творческая деятельность и увеличивается доля проявления эстетического вкуса в ходе решения проектных задач.

Результаты промежуточной работы позволяют сделать вывод о том, что уровень развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в КГ отличается от результатов студентов в группах ЭГ-1 и ЭГ-2.

Самый высокий уровень отмечается в ЭГ-2—27 %, ниже в ЭГ-1—18 %. В контрольной группе значительных изменений не зафиксировано. Это свидетельствует о преимуществе внедрения комплекса педагогических условий в процессе совершенствования проектной компетенции будущих педагогов. Разработанные на основе компетентностного, партисипативного и проектного подходов педагогические условия обеспечили поэтапное повышение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

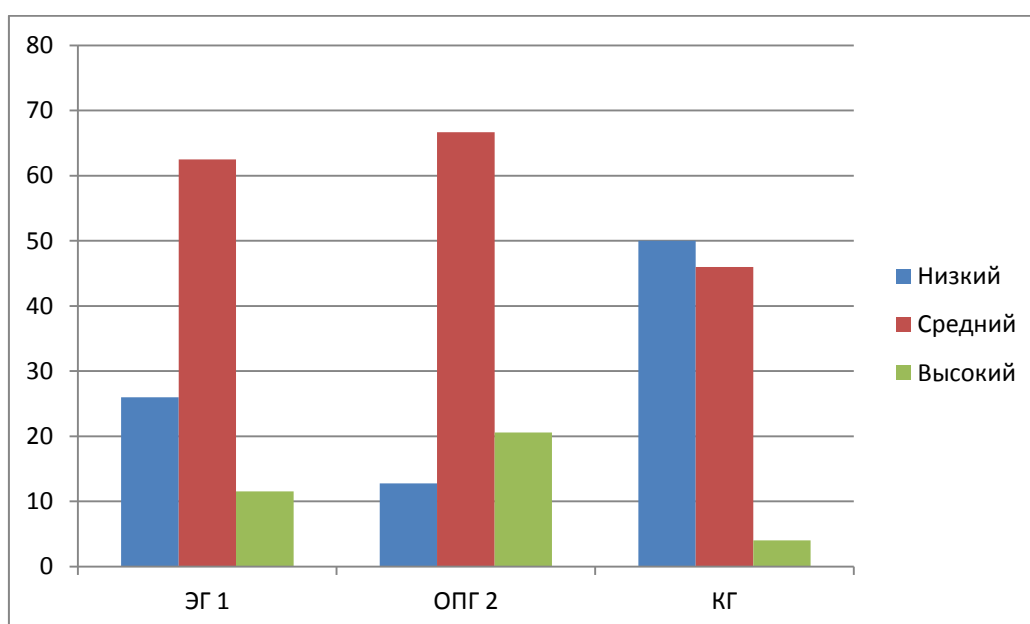
При завершении опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, результаты которого приведены в таблице 14 и на рисунке 3.

Результаты контрольной работы подтвердили наличие положительной динамики в опытно-поисковых группах. В ЭГ-1 преобладает средний уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов – 62,5 %, высокий – 8 %, низкий – 25,9 %. Но в большей степени средний уровень проявился в ОПГ-2 (средний уровень отмечается у 66,67 %, высокий у 20,59 %, низкий – 12,7 %).

В КГ значительных изменений не зафиксировано (у половины студентов остался низкий уровень развития проектной компетенции будущих педагогов 50 %, средний составил 46 %, высокого достигли только 4 %).

Таблица 14-Сравнительные данные уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на итоговом этапе опытно-поисковой работы (контрольная работа)

Группа	Кол-во человек	Уровни развития						X	S
		Низкий		Средний		Высокий			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
ЭГ-1	106	27	25,96	65	62,5	8	11,54	1,74	0,56
ЭГ-2	102	13	12,74	68	66,67	21	20,59	2,07	0,57
КГ	104	50	50,0	46	46	4	4	1,54	0,57



#### Рисунок 4 – Уровни совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на контрольной работе

Для большей наглядности приведем сводную таблицу (таблица 15) сравнительных данных уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы.

Таблица 15-Сравнительные данные развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Группа	Количество студентов (%) с					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
ЭГ-1	74,5	46,23	25,5	39,62	0	14,5
ЭГ-2	72,5	37,25	27,5	45,09	0	17,76
КГ	74,0	62,5	25,60	32,69	0	4,18

В таблице 16 и на рисунке 5 представлены сравнительные данные среднего показателя уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы. Из рис. 6. видно, что в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы средний показатель возрастает во всех опытно-поисковых группах, что подтверждает эффективность экспериментальной работы.

Разница результатов опытно-поисковых групп ЭГ-1 и ЭГ-2 (рисунок 5) убедительно свидетельствует о том, что каждое организационно-педагогическое условие «работает» на повышение уровня развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, комплексная же реализация выявленных нами условий, примененных в КГ, способствует достижению более высоких результатов развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

Таблица 16 - Сравнительные данные среднего показателя развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Группа	Средний показатель $\bar{x}$		
	Констатирующий этап	Формирующий этап	
	Начальная работа	Промежуточная работа	Контрольная работа
ЭГ-1	1,25	1,68	1,74
ЭГ-2	1,27	1,80	2,07
КГ	1,25	1,42	1,54

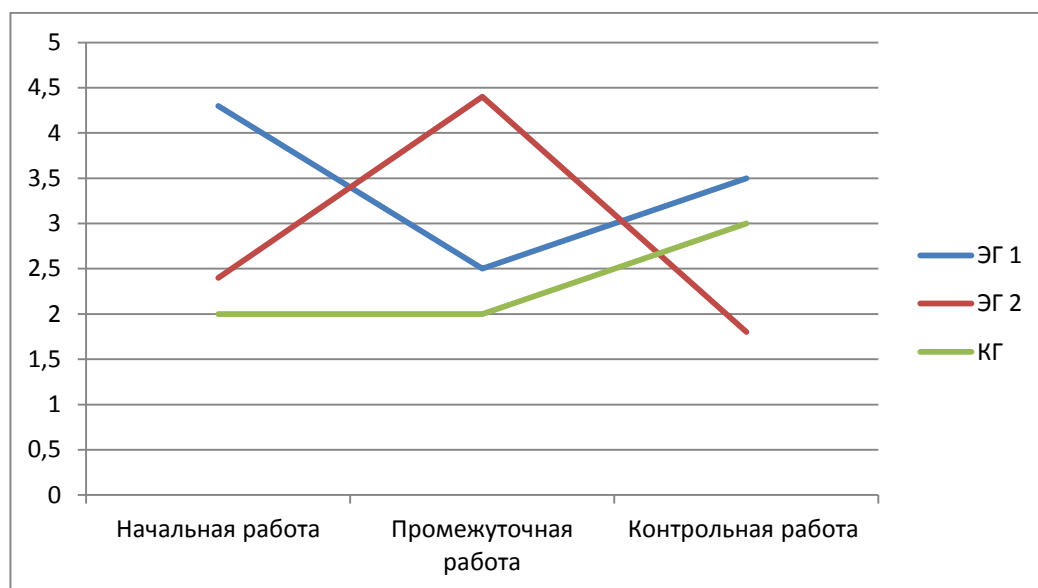


Рисунок 5 – Динамика среднего показателя совершенствования проектной компетенции будущих педагогов на контрольной работе

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Проверка достоверности гипотезы проводилась по критерию согласия  $\chi^2$  Пирсона, который позволяет установить уровень успешности опытно-поисковой работы.

Распределение  $\chi^2$  дает возможность оценить степень согласованности теоретического и статистического распределений. Для этого определяется мера расхождения  $\chi^2$  по формуле:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^k \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (7)$$

где

$n_1$  – число учащихся в экспериментальной группе;

$n_2$  – число учащихся в контрольной группе;

$Q_1$  – число учащихся в экспериментальной группе, в которой уровень проектной компетенции сформирован на  $i$ -м уровне;

$Q_2$  – число учащихся в контрольной группе, в которой уровень проектной компетенции сформирован на  $i$ -м уровне.

В качестве рабочей гипотезы мы предположили, что уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в контрольной и опытно-поисковых группах одинаков, имеющаяся разница незначительна.

В границах альтернативной гипотезы мы предположили, что уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в контрольной и опытно-поисковых группах значительно отличается. При выполнении неравенства  $X_{\text{эмп.}} > X_{\text{крит.}}$ . Нулевая гипотеза отменяется и принимается альтернативная.

$$X(\text{ОПГ1-КГ}) = \frac{1}{104*100} \frac{(104*50 - 100*27)^2}{50 + 27} + \frac{(104*46 - 100*67)^2}{46 + 67} + \frac{(104*4 - 100*10)^2}{4 + 10} = 13,27$$

$$X^2(\text{ОПГ2-КГ}) = \frac{1}{102*100} \frac{(102*50 - 100*13)^2}{50 + 13} + \frac{(102*46 - 100*68)^2}{46 + 68} + \frac{(102*4 - 100*21)^2}{4 + 21} = 37,52$$

Полученное значение  $X_{\text{эмп.}}$  Сравним с критическим значением  $X_{\text{крит.}}$ , которое определим по таблице значений  $X^2$  Пирсона. По таблице находится критическое значение статистики используемого критерия для уровня значимости  $\alpha = 0,05$  и числа степеней свободы  $\nu = c - 1 - 2 = 2$  ( $X_{\text{крит.}} = 6,037$ ).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что во всех экспериментальных группах произошли значительные изменения в достижении проектной компетенции будущих педагогов.

Отсутствие динамики изменений уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в КГ объясняется отсутствием применения педагогических условий, способствующих совершенствованию проектной компетенции будущих педагогов. Разница результатов опытно-поисковых групп ЭГ-1 и ЭГ-2 убедительно свидетельствует о том, что

каждое педагогическое условие «работает» на повышение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

## Выводы по главе 2

1. Основной целью опытно-поисковой работы являлась проверка выдвинутой гипотезы, заключающейся в том, что повышение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов обеспечат организационно-педагогические условия: применение междисциплинарных и профессионально-ориентированных задач, стимулирование проектного мышления обучаемых, активизация творческой деятельности студентов, применение партисипативных методов учебной деятельности будущих специалистов.

2. Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали средний уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

3. Уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов оценивался по пяти критериям: степени проявления профессиональных знаний и умений при решении задач; степени проявления проектного мышления, степени проявления самостоятельности, степени проявления креативности и степени проявления эстетического вкуса.

4. Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – низкого, среднего и высокого, в соответствии с которыми определялся общий уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов .

5. В ходе констатирующего этапа был определен исходный уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, сформированных в одну контрольную и две опытно-поисковые группы. На основе полученных данных установлено, что ни в одной группе нет студентов, имеющих высокий уровень проектной компетенции. Количество студентов, имеющих средний уровень совершенствования

проектной компетенции будущих педагогов, составило в первой опытной группе (ЭГ-1) – 25,5 %, во второй опытной группе (ЭГ-2) – 27,5 %, в третьей опытной группе (КГ) – 25,96 %. Количество студентов, имеющих низкий уровень совершенствования проектной компетенции, составило: ЭГ-1 – 74,5 %, ЭГ-2 – 72,5 %. КГ – 74 %.

6. В ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы нами была определена методика реализации комплекса организационно-педагогических условий успешного совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

7. Анализ результатов формирующего этапа опытно-поисковой работы показал повышение уровня совершенствования проектной компетенции будущих педагогов во всех группах. Расхождения в уровне исследуемой компетенции контрольной и опытно-поисковых групп доказывают, что вводимые организационно-педагогические условия, как в отдельности, так и в комплексе, повышают уровень развития совершенствования проектной компетенции будущих педагогов. Наибольшее совершенствования проектной компетенции будущих педагогов в КГ (низкий уровень составляет 3,03 %, средний уровень – 39,39 %, а высокий – 57,58 %, В ЭГ-1 преобладает средний уровень совершенствования проектной компетенции студентов – 62,5 %, высокий – 8 %, низкий – 25,9 %. Но в большей степени средний уровень проявился в ЭГ-2 (средний уровень отмечается у 66,67 %, высокий у 20,59 %, низкий – 12,7 %).

8. Комплекс организационно-педагогических условий является необходимым и достаточным для успешного совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

9. Двухстороннее исследование показало, что гипотезы о равенстве дисперсий и средних баллов отвергается только в группе КГ. На основании этого мы имеем право считать, что уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов группы КГ выше, чем у студентов опытно-поисковых групп ЭГ-1 и ЭГ-2. При этом его повышение

произошло под влиянием совокупности выделенных нами организационно-педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное состояние российского образования с наметившимися тенденциями в его развитии выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителя и его личностным качествам. В условиях модернизации российского образования современный учитель должен быть профессионально подготовлен к реализации инноваций в образовательной практике.

Возникает необходимость организации опережающего образования специалиста, способного проектировать ситуации развития участников образовательного процесса средствами своей профессии и осуществлять системные изменения в профессионально-педагогической деятельности.

Настоящее диссертационное исследование посвящено совершенствованию проектной компетенции будущих педагогов

В основу диссертационного исследования положена гипотеза, согласно которой развитие проектной компетентности будущих педагогов, если:

1) теоретико-методологической основой совершенствования исследуемой компетенции выступит интеграция компетентностного, диалектного и проектного подходов, способствующая обновлению форм, методов и содержательных аспектов исследуемого процесса;

2) разработанная модель будет отражать взаимосвязь структурных компонентов целевого, содержательного, организационно-технологического, критериально-уровневого, коррекционно-оценочного. При этом технологической составляющей разработанной нами модели выступает применение проектных задач, а содержательный компонент модели интегрирует художественно-культурный, специально-теоретический и профессионально-практический блоки. Реализация модели осуществляется на принципах междисциплинарности, индивидуализации, ситуативности, уровневости, партисипативности, прогностичности;

3) успешное совершенствование проектной компетенции будущих учителей будет осуществляться при наличии комплекса

организационно-педагогических условий: применение междисциплинарных профессионально-ориентированных задач, стимулирования проектного мышления студентов, активизации творческой деятельности обучаемых, применение партисипативных методов учебной деятельности будущих специалистов.

Вышеназванные положения выдвинутой гипотезы требовали проверки в ходе опытно-поисковой работы как одного из наиболее надежных комплексов методов педагогического исследования.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе «Южно-уральского Государственного Гуманитарно-педагогического университета» (г. Челябинск) в период с 2018 по 2021 гг., не нарушая естественного хода образовательного процесса.

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали средний уровень совершенствования проектной компетенции будущих педагогов. Было выявлено, что ни в одной группе нет студентов, имеющих высокий уровень совершенствования проектной компетенции, количество студентов, имеющих средний уровень совершенствования проектной компетенции, составило 26,6 %, количество студентов, имеющих низкий уровень совершенствования проектной компетенции, составило 73,8 %.

В процессе формирующего этапа опытно-поисковой работы внедрялся комплекс организационно-педагогических условий успешного совершенствования проектной компетенции будущих педагогов: использование междисциплинарных профессионально-ориентированных задач, стимулирование проектного мышления обучаемых, активизация творческой деятельности студентов, применение партисипативных методов учебной деятельности будущих специалистов.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и контрольного срезов позволил сделать вывод о положительной динамике уровня исследуемой компетентности. Наибольшее совершенствования проектной компетенции будущих педагогов наблюдается в КГ (низкий

уровень составляет 3,03 %, средний уровень – 39,39 %, а высокий – 57,58 %). В ЭГ-1 преобладает средний уровень совершенствования проектной компетенции студентов – 62,5%, высокий – 8%, низкий – 25,9%. Но в большей степени средний уровень проявился в ЭГ-2 (средний уровень отмечается у 66,67%, высокий у 20,59 %, низкий – 12,7 %). Хотя положительная динамика была достигнута во всех группах, необходимо отметить, что, по результатам контрольной работы, позитивные изменения в КГ имеют место по всем показателям совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса.

На итоговом этапе опытно-поисковой работы объективность и достоверность полученных результатов была доказана с помощью методов математической статистики, что подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

Результаты опытно-поисковой работы подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Актуальность настоящего исследования связана с тем, что во всем мире идет непрерывный процесс совершенствования профессионального образования. Изменения социально-экономических условий усиливает потребность высших учебных заведений в компетентных специалистах. Данное положение в полной мере относится к профессиональной подготовке специалистов, поскольку динамизм современных общественных преобразований позволяет отметить проникновение будущих учителей во все сферы человеческой деятельности и охватывание всех аспектов материально-пространственного окружения человека.

2. В исследовании обоснована теоретико-методологическая основа модели совершенствования проектной компетенции будущих педагогов, которой является интеграция компетентностного, партисипативного и проектного подходов, обеспечивающая методологическую

многоуровневость и иерархический характер педагогической модели за счет структурной взаимосвязи и концептуального единства.

3. Модель совершенствования проектной компетенции будущих педагогов спроектирована на основе принципов интегративности, индивидуализации, ситуативности, уровневости, партисипативности, прогностичности отражает взаимосвязь совокупности структурных компонентов: целевого, содержательного, организационно-технологического, критериально-уровневого и коррекционно-оценочного блоков. При этом спецификой содержательного компонента является интеграция художественно-культурного, специально-теоретического и профессионально-практического блоков как составляющих проектной компетенции будущего педагога. Технологической составляющей спроектированной нами модели является применение проектных задач.

4. Совершенствования проектной компетенции будущих педагогов будущих более успешно при наличии определенного комплекса организационно-педагогических условий, включающих в себя применение междисциплинарных профессионально-ориентированных задач, стимулирование проектного мышления будущих специалистов, активизацию творческой деятельности обучаемых, применение партисипативных методов учебной деятельности будущих педагогов .

Проведенное нами исследование подтвердило, что реализация намеченных путей и средств по совершенствованию проектной компетенции будущих педагогов способствует повышению уровня проектной компетенции будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Итоги нашей исследовательской работы позволяют резюмировать следующее: возможности образовательного процесса в высшей школе по совершенствованию проектной компетенции будущих педагогов далеко не исчерпаны. Не все аспекты данной проблемы изучены нами с достаточной степенью полноты. Однако общий подход к построению модели совершенствования проектной компетенции будущих педагогов

исследован, апробирован, и он дал положительные результаты. В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, которые необходимо решать. Перспективными направлениями дальнейших научных исследований, на наш взгляд, могут стать следующие: разработка мониторинга совершенствования проектной компетенции будущих педагогов ; совершенствование процесса проектной компетенции на основе других теоретико-методологических подходов; дальнейшее изучение педагогических условий процесса совершенствования проектной компетенции будущих педагогов.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития [Текст] / В.П. Андреев. // 2 - е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
2. Алисиевич, Е.П. Формирование проектных умений в процессе обучения студентов средних специальных учебных заведений [Текст] / Е.П. Алисевиц // Наука и школа. 2009. №1. – С.32–34.

3. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. №11. – С. 11.
4. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев // Москва : Центр «Педагогический поиск», 2003.
5. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько // Воронеж, 1977.
6. Бондаревская, Е. В. Прогностическая роль концепции личностно-ориентированного образования в развитии целостной теории: Рукопись [Текст] / Е.В. Бондаревская // Москва, 1999.
7. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Москва, 2000. – С. 78.
8. Веселова, В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной концепции в условиях широкой социальной конкуренции [Текст] / В.Г. Веселова // Дисс. . канд. пед. н. Армавир, 2001. 165 с.
9. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман // Москва: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
10. Винтер, Е.И. Различные классификации стимулирования [Текст] /Е.И. Винтер // Актуальные проблемы управления качеством образования: Сб. науч. ст. Вып. 5. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. – С. 86 – 90.
11. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960. – С.55.
12. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика [Текст] / Б.С. Гершунский. Киев: Выща школа, 1986. - 200 с.
13. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Москва: Флинта, 1998.

14. Гребнев, Л.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения [Текст] / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1.
15. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев // Москва: Народное образование, 2000.
16. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование [Текст] / В.В. Давыдов, А.У. Варданян // Ереван, 1981. – 213с.
17. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование: системный подход [Текст] / Я. Дитрих // Москва, 1976.
18. Дурай-Новак, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Диссертация доктора педагогических наук [Текст] / К.М. Дурай-Новак // Москва, 1983. – 340 с.
19. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] / Д. Дьюи. // Москва: Педагогика – Пресс, 2000. – 364 с.
20. Жильцов, Е.Н. Концептуальные особенности воздействия глобализации на сферу образования [Текст] / Е.Н. Жильцов // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Россия и интернационализации высшего образования». -М.:МГУ им. М.В.Ломоносова: ТЕИС, 2005. – С. 132–134.
21. Жуков, Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики [Текст] / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов, С.И. Каплин; под общ. ред. Г.П. Скамницкой // Москва :ГАРДАРИКИ, 2005.
22. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Звягинский // Москва: Педагогика, 1982. – 160 с.
23. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пос. [Текст] / Э.Ф. Зеер. // Екатеринбург: Издательство Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 244 с.
24. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) [Текст] / И.А. Зимняя // Тр. методологического семинара «Россия в Болонском процессе». Москва: ИЦПКПС, 2005.

25. Ивлева, И.А. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования [Текст] / И.А. Ивлева, В. П. Панасюк, Е.К Чернышева // Санкт-Петербург, 2001.
26. Ильин, В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение [Текст] /В.С. Ильин // Целостный подход в воспитательном процессе: Сб. науч. тр. Волгоград: ВГПИ, 1984. - 176 с.
27. Ильин, Г.Л. Теоретические основы проектирования образования [Текст] / Г.Л. Ильин // Диссертация доктора педагогических наук, Москва, 1995. 390 с.
28. Казаринов, А.С. Методы и модели экспериментальной педагогики [Текст] / А.С. Казаринов // Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 1997. –108 с.
29. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Исследование субъектно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога) [Текст] / В.А. Канн-Калик // Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1976. –288 с.
30. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / У.Х. Килнатрик // Брокгауз -Эфрон, 1925. 298 с.
31. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов //Москва: Издательство «Институт практической психологии»,1996.–400 с.
32. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога [Текст] / И.А. Колесникова //Москва, 2003.140 с.
33. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст] / И. А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская //Москва: АСADEMIA, 2005. 288 с.
34. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский // Москва, 1955. –210 с.



35. Крюкова, Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация [Текст] : Монография/ Е.А. Крюкова // Волгоград: Перемена, 1999. 193 с.
36. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина // Ленинград: Издательство ЛГУ, 1970. – 114 с.
37. Лепендина, Р. Н. Из опыта формирования профессионального мышления студентов [Текст] / Р.Н. Лепендина, И.И. Извеков // Качество профессионального образования: проблемы, решения, перспективы. - Воронеж, 2002.
38. Лобова, Г.Н. Основы подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности [Текст] / Г.Н. Лобова //Москва: НИЦ АПО, 2002. - 156 с.
39. Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке [Текст] / А.С. Макаренко // Минск: Университетское, 1989. 416 с.
40. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова // Москва, 1996. – 308 с.
41. Матяш, Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] : Автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Н.В. Матяш // Брянск, 1994. - 16 с.
42. Меркулова, О.П. Учебно-профессиональное проектирование как средство формирования информационной культуры специалиста социальной сферы [Текст]: Диссертация кандидата педагогических наук / О.П.Меркулова // Волгоград, 1997.
43. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина //Москва: Дело, 1994. – 216 с.
44. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] : В 2-х кн. Кн. 2: Психология образования / Р.С. Немов // Москва : Просвещение, 1994. -496 с.
45. Новиков А.М. Образовательный проект [Текст] : методология образовательной деятельности / А.М. Новиков, Д.А. Новиков и др. // Москва, 2004.

46. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов // Санкт – Петербург: Издательство «Питер», 2004. – 289 с.
47. Панков, В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы [Текст] / В.А. Панков, А.М. Коржуев // Москва: Издательство МГУ, 2000. – 184 с.
48. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / П.И. Пидкасистый // Москва.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
49. Пискунов, А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание [Текст] / А.И. Пискунова // Педагогика. 1995. – № 4. – С.59-63.
50. Полат, Е.С. Как рождается проект [Текст] / Е.С. Полат // Москва, 1995.
51. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен // Москва: ЛОГОС, 2002. – 387 с.
52. Романов, Е.В. Методология технологического проектирования : Учеб. пос. Ч. 1 [Текст] / Е.В. Романов // 2 – изд, перераб. и исправ. - Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 186 с.
53. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Санкт-Петербург: Питер, 2005.-715 с.
54. Сенашенко, В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования [Текст] / В Сенашенко // Высшее образование в России. 2002. – № 2. – С. 26-34.
55. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография [Текст] / В.В. Сериков // Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
56. Сибирская, М.П. Профессиональное обучение: Педагогические технологии: Учеб. пос. [Текст] / М.П. Сибирская // Санкт-Петербург, 2000. – 127 с.

57. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко // Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2004. – 214 с.
58. Слостенин В.А Психология и педагогика: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостенин, В.П. Каширин // Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
59. Татур, Ю.Г. О проектировании образовательных программ в современном университете [Текст] / Ю.Г. Татур // Университетская книга. 2000. – №4.
60. Узнадзе, Д.Н. Живая классика. Общая психология [Текст] / Д.Н. Узнадзе // Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 413 с.
61. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогике: Учеб. пос. [Текст] / В.С. Черепанов // Пермь: Издательство Пермского гос. пед. ин-та, 1988. – 84 с.
62. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пос. для вузов [Текст] / Д.В. Чернилевский// Москва. 2002.
63. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Моногр. [Текст] / Е.В. Яковлев // Челябинск: Издательство Челябинского гос. пед. унта, 1998. – 136 с.
64. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: Дис. д-ра пед. наук [Текст] / Е.В. Яковлева. Челябинск, 2000. – 418 с.
65. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы проектирования: Моногр. [Текст] / Е.В. Яковлева // Москва : Издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.