

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра информационных технологий обучения
и непрерывного образования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ О.Г. Смолянинова
« _____ » июня 2018 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Проектная компетентность бакалавров педагогического направления в
условиях практико-ориентированной подготовки в вузе**

44.04.01 «Педагогическое образование»
код и наименование направления

44.04.01.06 «Менеджмент образовательных инноваций»
код и наименование магистерской программы

Научный руководитель _____ доцент, канд. пед. наук В.В. Коршунова
Выпускник _____ ПП16-56 М А.М Гасанов
Рецензент _____ доцент, канд. пед. наук С.В. Бортновский

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы изучения проектной компетентности будущих педагогов	
1.1 Понятие и сущность проектной компетентности будущих педагогов.....	12
1.2 Формирование проектной компетентности будущих педагогов.....	21
2 Практико-ориентированная образовательная среда сибирского федерального университет, как средство развития проектной компетенции	
2.1 Практико-ориентированная образовательная среда Сибирского федерального университета событийность и результаты исследования.....	35
2.2 Профессиональные кейсы для оценки уровня развития проектной компетенции	51
3 Оценивание уровня сформированности проектной компетентности студентов в образовательной среде Сибирского федерального университета	
3.1. Уровни оценивания сформированности проектной компетентности будущих педагогов (Профессиональные кейсы)	58
3.2 Оценивание уровня сформированности проектной компетентности будущих педагогов в практико-ориентированной образовательной среде Сибирского федерального университета	67
Заключение.....	77
Список использованных источников.....	79
Приложения А	88

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе социально-экономического развития российского общества изменяются требования к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов в университете.

Основной задачей современного высшего образования является достижение такого его качества, при котором выпускник не только готов к осуществлению профессиональной деятельности на высоком интеллектуальном и творческом уровне, но и обладает рядом конкурентных преимуществ по сравнению с другими соискателями.

Приоритетные тенденции системы образования изложены в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.», где говорится о том, что «в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности... такие как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений». Это значит, что будущий учитель после окончания вуза должны обладать проектными умениями и навыками, современными технологиями проектирования, в том числе педагогического, уметь создавать и использовать проекты в профессиональной деятельности. Согласно образовательным стандартам, проектные компетенции должны быть сформированы не только у бакалавров, но и у магистров.

Обеспечение модернизации образования и повышения его качества связаны с разработкой и внедрением в программы профессиональной подготовки педагогического бакалавриата университета практико-ориентированных технологий, использование проектных методов работы, новых организационных форм, а также педагогических кадров, способных реализовывать проектную деятельность в профессиональной деятельности.

На современном этапе модернизации системы педагогического образования актуальным становится потенциал компетентностного, деятельностного и технологического подходов.

Инновационные мировые процессы оказывают влияние на российскую систему педагогического образования, в том числе на изменение содержания и технологий подготовки будущих педагогов: увеличивается объём знаний, изменяется содержание образования, приоритетным выступают практико-ориентированные технологии обучения, формирование проектной компетентности.

Использование в процессе профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов практико-ориентированных технологий позволяет обеспечить вариативность образовательных программ профессиональной подготовки и возможности выстраивания образовательного маршрута, гибкость в перестройке содержания образования, с учётом меняющихся условий рынка труда.

По утверждению культуролога В. А. Никитина, на смену профессиональному типу культуры сейчас приходит технологический, где основным способом нормирования и трансляции деятельности выступают проекты, что позволяет создавать технологическое общество.

На современном этапе развития системы профессиональной подготовки будущих педагогов проектирование является ключевым процессом для всех субъектов образовательного процесса.

Сформированная в период обучения в университете проектная компетентность будущего педагога будет способствовать проявлению инициативы и активности для реализации лично-ориентированного образовательного процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия, развитию профессиональной деятельности, предполагающей осознанное проектирование профессиональных функций для достижения образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Ю. Н. Кулюткин отмечает, что педагогическая деятельность - это «метадеятельность», будущий педагог должен уметь организовать проектную деятельность школьников. В целом готовность будущего педагога к проектированию - одна из составляющих характеристик его личности и профессионализма, а мотивационные, когнитивные, операционные компоненты обеспечивают оптимальное функционирование будущего учителя в новых условиях деятельности и составляют диалектическое единство социально - психологической и функциональной готовности к педагогическому проектированию.

На данном этапе развития и проектирования инновационного характера профессиональной педагогической подготовки, обеспечение многогранности образовательной среды, применение практико-ориентированных технологий, актуализация содержания, форм обучения ориентированы на развитие проектной компетентности будущего педагога.

Под проектной компетентностью будущего педагога в рамках данного магистерского исследования будем понимать индивидуальную личностно-профессиональную способность, которая является результатом творческой мыслительной проектировочной и исследовательской деятельности и выражающаяся в умении самостоятельно достигать результатов в процессе проекции смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному. Проекция осуществляется благодаря овладению будущими педагогами процессом проектирования, универсальными учебными действиями, исследовательскими знаниями, умениями, навыками и первоначальным опытом осуществления учебных исследований. Опираясь на концептуальные положения теории деятельности можно утверждать, что процесс формирования проектной компетентности будущего педагога в условиях колледжа основывается на: формировании проектной грамотности, развитии проектного сознания и мышления, которые включают в себя знания и умения по основам проектирования, сформированности соответствующих качеств и способностей личности, ее умений конструировать собственные

технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях, активности в преобразовательной деятельности, направленной на оптимизацию и эстетическую организацию среды жизнедеятельности.

В работах В. Е. Радионова прослеживается мысль о том, что способность к педагогическому проектированию в современную эпоху – это «новая грань человеческой образованности». Конкретизируя определение проектирования как деятельность, цель которой «положить начало изменениям педагогической среды», необходимо понимать, что оно охватывает деятельность не только педагога и учащихся, но всех тех, кто стремится изменить форму и содержание образовательного процесса.

Исследованиями включения в процесс современного профессионального образования новейших практико-ориентированных технологий занимаются многие отечественные учёные – В.А. Болотов, Н.А. Байдикова, А. А. Деркач, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, О.Г. Смолянинова, Т. Н. Попова, Е. Н. Шиянов и др.

Проектная компетентность современного педагога включает в себя интеграцию умения разрабатывать и реализовывать проектную деятельность в образовательном процессе. Проектная компетентность педагога включает в себя организационные, творческие, коммуникативные и рефлексивные умения.

В качестве образовательного результата у педагога, обладающего сформированной проектной компетентностью выступает: умение ставить реальные цели деятельности, распределение и кооперация учебного труда, организовать обучающихся к процессу решению учебной задачи, установление субъект-субъектных отношений, организации бесконфликтной среды в классе с целью сохранения эмоциональной устойчивости, публичному представлению результатов проектной деятельности, разработки стратегии активного взаимодействия с обучающимися, объективной оценки реальности.

В этом ракурсе проектная компетентность будущих педагогов в процессе профессиональной педагогической подготовки сводится к формированию у студентов в период обучения в университете ключевых компетенций,

включающих в себя: знания о проектной деятельности, освоение способов реализации проектной деятельности, а также организации профессиональных проб трудовых функций и действий с применением основ проектной деятельности в рамках педагогической практики.

Современная образовательная ситуация в России скорректировала традиционные методы обучения с передачей готовых знаний в сторону формирования профессиональных образовательных результатов на основе трудовых действий и функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО.

Таким образом, в процессе становления проектной компетентности будущего педагога в период обучения в университете играет усиление роли практической направленности подготовки и увеличения доли практики, а также применение современных практико-ориентированных технологий во время освоения теоретических знаний.

Подготовка будущего педагога на уровне бакалавриата согласно ФГОС ВО не является стандартизированной, а наоборот, служит средством расширения масштаба профессиональных образовательных результатов на основе трудовых действий. В этом смысле практико-ориентированные технологии предполагают реализации образовательного процесса в вузе через событийные формы, предоставляющие студенту возможности освоения проектной компетенции в период обучения в университете и готовности к демонстрации умения планировать, разрабатывать, организовывать, оценивать, проводить рефлексию и управлять ситуацией.

Проблема исследования: проведенный анализ показал, что отдельные аспекты формирования проектной компетентности будущих педагогов на уровне бакалавриата (И.Р. Абсалямова, Н.А. Гордеева, С.В. Гренадерова и др.) исследовались в отечественной педагогике. Однако, несмотря на наличие теоретического и эмпирического материала в этой области, проблема формирования проектной компетентности будущих педагогов в новых

социально-экономических условиях модернизации педагогического образования и развития общества остается недостаточно изученной.

Изучение научной литературы, результатов современных исследований, а также анализ существующего опыта работы по подготовке будущих педагогов на уровне бакалавриата позволил выделить ведущие противоречия:

- между социально-экономической потребностью в конкурентоспособных компетентных педагогов школ и традиционной системой их подготовки, не обеспечивающей в достаточной степени формирование проектной компетентности;
- между возрастающими требованиями к профессиональной деятельности будущих педагогов на уровне бакалавриата в соответствии с ФГОС и недостаточным уровнем сформированности проектной компетентности выпускников образовательных организаций ВО;
- между необходимостью формирования проектной компетентности у будущих педагогов на уровне бакалавриата и недостаточным научно-методическим обеспечением этого процесса.

Отмеченные противоречия, социальная и профессиональная значимость исследуемого феномена, недостаточная степень его научной разработанности обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Практико-ориентированные технологии в формировании проектной компетентности будущих педагогов» и определили проблему исследования: каковы педагогические условия использования практико-ориентированной технологии для формирования проектной компетентности будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Цель исследования: теоретически обосновать и получить экспертную оценку результативности педагогических условий использования практико-ориентированной технологии, направленных на формирование проектной компетентности будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов (уровень бакалавриата) в Сибирском федеральном университете.

Предмет исследования: процесс формирования проектной компетентности будущих педагогов (уровень бакалавриата) в Сибирском федеральном университете.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирование проектной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов будет результативным, если:

- определены сущность, структура и содержание проектной компетентности будущих педагогов;
- выявлены педагогические условия результативного формирования проектной компетентности будущих педагогов;
- разработана модель развития проектной компетентности бакалавров педагогического направления, внедрение которой позволит наиболее результативно формировать проектную компетентность будущих педагогов;
- выявлены критерии и показатели сформированности проектной компетентности будущих педагогов;

В соответствии с проблемой, целью и гипотезой исследования определены следующие задачи исследования:

Задачи исследования:

1. Определить сущность, структуру и содержание проектной компетентности будущих педагогов на уровне бакалавриата.
2. Выявить и обосновать педагогические условия результативного формирования проектной компетентности будущих педагогов.
3. Разработать и получить экспертную оценку модель формирования проектной компетентности будущих педагогов средствами практико-ориентированных технологий.
4. Выявить критерии и показатели уровней сформированности проектной компетентности будущих педагогов в условиях использования практико-ориентированных технологий в процессе подготовки будущих педагогов на базе Сибирского федерального университета.

Методологическую основу исследования составили: философские положения гуманистической философии и психологии о человеке как субъекте отношений (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, К. Роджерс и др.); компетентностный подход и его функции в исследованиях проблем педагогического образования (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.); системный (В. С. Ильин, В. В. Краевский и др.) и деятельностный (В.В.Краевский, И.Я. Лернер В.С.Лунев, М.Н. Скаткин, и др.) подходы к процессу и явлениям; личностно-ориентированный и технологический подход к проектированию и организации образовательного процесса (Е.В. Бондаревская, Г.Е.Муравьева, В.В.Сериков, и др.); контекстный подход к организации образовательного процесса (А.А.Вербицкий).

Теоретической базой исследования послужили теория педагогического проектирования (Л.В. Байбородова, В.С.Безрукова, Е.С. Заир-Бек, И.И.Ильясов, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов, А.П. Тряпицына, Г.П. Щедровицкий и др.); теория проектирования образовательного процесса в школе (Б.С. Герпгунский, В.И. Загвязинский, В.М.Монахов, Г.Е.Муравьева, Н.О.Яковлева и др.); теория контекстного обучения (А.А.Вербицкий и др.); теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.С.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.); теория профессионально-педагогической компетентности (О.А.Абдуллина, В.А.Адольф, В.И. Байденко, В.Н. Введенский, Е.Ф. Зеер, И.А.Зимняя, Н.В.Кузьмина, О.Е.Лебедев, Л.М.Митина, А.К.Маркова, Ю.Г. Татур, А.В.Хуторской и др.); теория профессионально-педагогической подготовки и педагогической деятельности (В.П.Беспалько, Ю.А.Конаржевский, Н.В.Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И.Щербаков, Н.М.Яковлева и др.); концепция личностно-ориентированного и развивающего обучения (Е.В. Бондаревская, В.В.Сериков и др.); деятельностная концепция содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.С. Лунев, М.Н. Скаткин и др.).

Методы исследования: теоретические (анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы; моделирование), эмпирические

(наблюдение за ходом образовательного процесса в условиях школы и вуза; опытно-экспериментальная работа; анкетирование, тестирование, метод самооценки и экспертной оценки, беседа; изучение и анализ продуктов деятельности студентов), статистические методы обработки данных проведенного исследования.

Практическая значимость работы заключается в том, что внесен определенный вклад в развитие теории и методики профессионального образования: результаты исследования дополняют научные разработки в решении вопросов формирования проектной компетентности будущих педагогов в контексте компетентностного и деятельностного подходов.

Предложена и апробирована технология формирования проектной компетентности будущих педагогов средствами практико-ориентированных технологий.

Материалы исследования могут быть использованы в практике профессиональной подготовки педагогов и применены школьными учителями, методистами, преподавателями вузов, профессиональных училищ в процессе профессиональной педагогической подготовки и курсах повышения квалификации.

1 Теоретические основы формирования проектной компетентности будущих педагогов

1.1 Понятие и сущность проектной компетентности педагога

Изменения в содержании педагогического образования, связанные с переходом к компетентностной модели выпускника, с необходимостью формирования профессиональных и общих компетенций у будущих специалистов, дали импульс и актуализировали интерес к подготовке специалистов, обладающих компетентностью в разных сферах деятельности: в профессиональной, в межличностном общении, в жизнедеятельности в целом. Решить вопрос подготовки будущих педагогов позволит осуществление комплексного анализа данной проблемы: проведение анализа профессиональной деятельности, выявление и обоснование основных методологических подходов, определяющих направление предстоящего исследования.

Принятые новые образовательные стандарты предполагают преобразование основной цели образовательной системы, что в свою очередь, потребовало существенных изменений в деятельности учителя. В настоящее время учитель должен не только передать существующие знания, но, что более важно в новой образовательной парадигме, обучить способам организации познавательной деятельности, самостоятельному планированию учебного времени учащимися, формированию умений переносить полученные знания в реальные жизненные ситуации. Поиск новых педагогических технологий, которые могли бы реализовать поставленные перед образовательной системой задачи, привел к возрождению проектной деятельности[1].

С целью раскрытия сущности «проектная компетентность будущего педагога» нами был проведен теоретический анализ соответствующих философских, педагогических, психологических, профессионально-дизайнерских информационных источников (А. Абрамова, Т.О. Бердник, Н.В. Воронов, П.С. Гуревич, К.Т. Кантор, А.И. Коваленко, Е.Н. Ковешникова, Т.В.

Козлова, Ф.М. Пармон, Е.И. Рачицкая, В.Ф. Рунге, Л.А. Соловьев, И.Б. Торшина и др.). Данный анализ позволил установить, что рассматриваемое нами понятие является сложным феноменом и обусловил необходимость построения следующей логической цепочки: школа – профессиональная деятельность будущих педагогов – профессиональная подготовка будущих педагогов – готовность к проектной деятельности будущих педагогов – проектная компетентность будущих педагогов.

В современных условиях модернизации педагогического образования требуются специалисты, ориентированные на исследования, эксперименты и решение проблемно-творческих задач при проектировании обучения школьников в широком спектре профессиональной деятельности. ФГОС и квалификационные характеристики определяют профессиональные требования к подготовке будущих педагогов.

Проектная деятельность подразумевает более высокий уровень развития личности будущего педагога по сравнению с индивидуальным «накоплением» знаний и предполагает получение результатов совместными усилиями. Возникающий в проектной деятельности индивидуально-творческий подход обусловлен результативностью действий задействованных в проекте участников, позволяющий им пережить и осмыслить события, способствующие формированию проектной компетентности для дальнейшего профессионального самосовершенствования, чувство удовлетворенности уровнем профессионализма, результаты деятельности, формирование модели профессионального поведения. В процессе проектной деятельности у обучающихся активно формируется проектная компетентность[2].

В связи с чем, дидактическую ценность проектной компетентности будущего педагога можно рассматривать в двух плоскостях с точки зрения обучающегося и с точки зрения профессионального и личностного развития самого учителя.

С точки зрения обучающегося проектная компетентность будущего учителя позволит организовать образовательный процесс таким образом, чтобы

предоставить каждому обучающемуся возможность взаимодействовать в группе; решать учебную задачу, выделять проблему, сформулированную в виде цели и задач; максимально использовать свои возможности; проявить себя, применить знания; публично продемонстрировать достигнутый результат и т.п.

С точки зрения учителя сформированная проектная компетентность будет являться интегративным дидактическим средством профессионального и личностного развития, которое позволяет организовать саморефлексию и вырабатывать специфические компетенции, в числе которых: проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблем, постановка цели и задач, планирование и достижение результата т.д.); целеполагание и планирование деятельности; самоанализ и рефлексия; поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация, обобщение, синтез и анализ); освоение процесса организации проектной деятельности обучающихся для выполнения требований ФГОС; практическое применение набора знаний и навыков в нестандартных ситуациях и др.

Решающим условием формирования проектной компетентности обучающегося как личностного качества, основанного на потребности, осведомленности, внутриличностном отношении и опыте проектирования выступает проектная деятельность как целесообразный процесс «содействия», преобразования потенциальных возможностей объективного содержания знания в новые формы предметностей (В.И. Вернадский). Следовательно, формирование проектной компетентности обучающегося в проектной деятельности становится одной из важных задач педагогической науки[3].

Проведенный анализ научно-педагогических исследований в контексте современных теорий показал, что в настоящее время накоплен определенный научный фонд в исследуемой нами проблеме, который позволяет рассматривать проектную компетентность как отдельную научную категорию. Проектную

компетентность как одну из подструктур профессиональной компетентности в своих исследованиях выделяют А.П. Болозович, Л.М. Митина, М.А. Смирнова, Н.В. Харитоновна и др. и рассматривают ее как «определенный комплекс умений для определения стратегических и тактических профессиональных задач, интегративной профессионально-деятельностной характеристики будущих педагогов, проявляющейся в проектировании на основе специальных знаний и умений, и использовании современных технологий и средств проектирования».

Проектная компетентность представляется открытой, подвижной, развивающейся самостоятельной системой, способной к наполнению содержания образования. Проектная компетентность как профессионально значимая характеристика личности и деятельности будущего педагога способствует индивидуальному росту, результативному профессиональному опыту и является необходимым условием успешной социализации личности в современном обществе [4].

Вопросы проектной компетентности, связанные с проектным содержанием деятельности, позволяющие проявлять собственные инициативы, личностные замыслы рассмотрены в работах И.Ю. Малковой [5].

Специфика формирования и развития проектной компетентности как интегративной характеристики субъекта профессиональной деятельности, выражающейся в эффективном функционировании в профессиональном сообществе, реализации задач, закрепленных за ним в организации и реализации педагогической деятельности, рассмотрена в работах Н.В. Матяш и А.Ю. Володиной [6]. Анализ понятия «проектная компетентность» показал, что А.П. Болозович, А.Ю. Володина, Н.В. Матяш, И.Ю. Малкова и другие авторы рассматривают ее как субъектную характеристику деятельности будущего педагога, как сложный феномен, выражающийся в способности и готовности к самостоятельной деятельности (теоретической и практической) по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов культуросообразности.

А.Н. Сергеев в профессиональной деятельности будущих бакалавров выделяет проектно-технологическую составляющую, к которой он относит наличие проектно-технологических знаний, умений и способность их применения в практической творческой деятельности. Формирование проектно-технологической компетенции осуществляется на основе принципов, которые определяют основные положения организации процесса обучения - системность, интегративность, проблемность и контекстность [7]. Ориентация учебной проектной деятельности обучающихся на приобретение профессиональной компетентности (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) может служить методологической основой исследования формирования проектной компетентности будущих педагогов, так как проектная компетентность представляет собой процесс применения знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих готовность и успешность выполнения проектной деятельности [8]. Проектная компетентность имеет интегративный характер и является профессионально обусловленной (в ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» проектная деятельность включена в структуру профессиональной деятельности), она объединяет в своей структуре общие и профессиональные компетенции.

Проведенный в исследовании анализ понятия «проектная компетентность» позволяет утверждать, что проектная компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности будущего педагога и применима для обозначения профессионализма, процесса вовлеченности в профессию и в умение организовать проектную работу обучающихся в рамках выполнения трудовых функций и действий, направленную на создание социально значимых продуктов проектной деятельности обучающихся в образовательном процессе школы.

Проектную компетентность будущего педагога мы рассматриваем как интегративное личностное образование, характеризующееся высоким уровнем овладения знаниями, умениями и профессионально-личностной и

педагогической деятельностью, сформированным ценностным отношением к целям и результатам проектирования, способствующим созданию продуктов проектирования, направленных на преобразование окружающей среды.

Проектная компетентность проявляется в осознании смысла и значимости проектной деятельности, владении специальными знаниями, умениями, обоснованном выборе проектных решений и их оптимизации в случае многовариантности, наличии способности объединять и применять знания и умения, полученные в процессе изучения всех дисциплин, в конкретной деятельности. Формирование проектной компетентности будущих педагогов представляет сложное интегративное понятие, включающее способности и возможности реализовывать проектную деятельность. Формирование проектной компетентности характеризуется способностью специалиста применять знания, умения и личностные качества, обеспечивающие готовность и успешность выполнения проектной деятельности, осознание социальной значимости и личной ответственности за результат.

В основе теории проектного обучения лежат идеи о необходимости в глобальном мире обеспечить целостность педагогического процесса (единства развития, обучения и воспитания), создать условия для самостоятельного приобретения знаний, обеспечить переход, как метафорично отмечает М. А. Ахметов, от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления»[9].

Профессиональная программа подготовки будущих педагогов в университете направлена на освоение общих и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к реализации видов профессиональной педагогической деятельности в соответствии с получаемой квалификацией. Профессиональная подготовка будущего педагога включает два направления: общеобразовательное и профессиональное, каждое из которых включает общепринятые структурные компоненты (циклы, курсы, дисциплины, профессиональные модели). Общеобразовательная подготовка будущего педагога в университете включает в себя гуманитарный и социально-

экономический, математический и общий естественнонаучный циклы, а также профессиональный цикл, состоящий из общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей. В свою очередь, профессиональные модули состоят из междисциплинарных курсов, учебной и педагогической практик.

Основы теории современного проектного обучения разработаны в трудах В.В. Рубцова, В.Д.Симоненко, Е.С. Полат, Н.В.Матяш и других ученых России

Процесс профессиональной подготовки будущего педагога приводит к формированию трех основных компонентов личности: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально значимые качества. Профессиональная направленность определяет профессиональную значимость деятельности по реализации и восполнению компетентности, профессионально значимые качества – успешность профессиональной деятельности (С.Я. Батышев, Э.Ф. Зеер, Л.Л. Никитина и др.).

В ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога определены требования к результатам освоения программ подготовки бакалавриата педагогического образования, включающие компетенции представлены профессиональные компетенции будущих педагогов .

Нами выделены основные способы деятельности будущего педагога в части проектной компетенции, которая определяется через основную задачу, сформулированную перед современной школой. Это задача является не только обеспечение высокого уровня образования обучающихся, но и всестороннее развитие их мышления, умений самостоятельно получать знания. Проектная деятельность в этом плане дает учителю и ученикам самые широкие возможности. Специфической особенностью проектной деятельности является ее активизирующее влияние на развитие творческой направленности личности и обеспечение творческого характера освоения действительности[10].

Следовательно, будущий педагог способен самостоятельно организовать образовательный процесс школы на основе сформированной у него проектной компетенции и включить в этот процесс школьников с целью достижения

запланированных образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Содержание профессиональной деятельности будущего педагога на каждой стадии получения конечного результата деятельности – достижения запланированных образовательных результатов обучающихся представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Содержание профессиональной деятельности педагога, организующего проектную деятельность обучающихся

Стадии профессиональной деятельности	Моделирование проектирования	Конструирование проектных заданий	Подготовка и организация технологических процессов в школе
Цель	Разработка заданий и учебных задач для школьников с учетом современных тенденций модернизации образовательного процесса и содержания с учетом требований к образовательным результатам обучающихся.	Выделение блока содержательных тем, предполагающих использование проектной работы обучающихся, использование мультимедийных и ИКТ технологий для реализации проектирования и демонстрации результатов работы над проектом. Выбор критериев оценивания достигнутых образовательных результатов обучающихся.	Подготовка и организация образовательного процесса в школе с учетом современных методов оценивания образовательных результатов школьников и их обработка с использованием рефлексии и независимой системы оценивания освоения школьниками темы и/или программы школьной дисциплины.
Задача	Разработка учебных задач, выделение тем проектов для школьников	Выделение критериев оценки образовательных результатов школьников	Организация проектной деятельности и разработка технологической последовательности работы над проектом
Функции	Сбор и анализ информации; выбор моделей для изготовления; подбор тканей и материалов, декора; контроль над изготовлением изделия	Построение плана модельной конструкции проекта; контроль над реализацией проекта; внесение корректировок	Составление технологической последовательности достижения образовательных результатов; контроль над процессом проектирования и

Продолжение таблицы 1

Стадии профессиональной деятельности	Моделирование проектирования	Конструирование проектных заданий	Подготовка и организация технологических процессов в школе
	(соответствия готового изделия эскизу модели).		реализацией проекта; решение вопросов организации работы над проектом; проверка качества выполнения проекта и полученных образовательных результатов школьников; осуществление контроля качества.

Таким образом, будущие педагоги в процессе обучения в университете знакомятся с содержанием профессиональной деятельности на основе идеальных и модельных образцов в части организации проектной деятельности в рамках освоения теоретического содержания и осуществляет профессиональные пробы в период практики в школе.

Преобразования в российском обществе повышают требования к современным специалистам. Они должны обладать универсальными и специальными компетенциями, быть профессионально мобильными и конкурентоспособными. Уровень выбора будущей профессии молодого поколения во многом зависит от компетентности педагога, складывающейся из совокупности профессиональных компетентностей, к которым, мы считаем, необходимо отнести проектную компетенцию[11].

В таблице 2 выявим различные подходы к изучению проектной компетентности педагога.

Таблица 2- Основные подходы к изучению проектной компетентности педагога

Автор	Определение
Михайлов А.А.	интегративная целостность знаний, умений и опыта, реализуемых в проектной деятельности и обуславливающих качественное новообразование профессиональной компетенции специалиста в технологической и педагогической областях.

Продолжение таблицы 2

Автор	Определение
Матяш Н.В., Полат Е.С.	интегративный вид деятельности, интеграция урочной и внеурочной деятельности, различные приёмы и формы работы (как традиционные, так и инновационные).
Голуб Г.Б., Сериков В.В., Фишман И.С.	наличие добровольности участия в создании продукта, что объясняет заинтересованность, придаёт высокую эмоциональную окраску учебному процессу
Иванова Л.В.	деятельность по разработке замысла учебной задачи с обязательным представлением замысла в какой-либо внешне выраженной знаковой форме и определение путей его использования в образовательном процессе.
Каплунович Т.А.	интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ценностных ориентациях учителя, развитие которого является выражением инновационного характера профессиональной компетентности педагога, обеспечивающей творческий стиль деятельности.

Проанализировав существующие ФГОСы, перечисленные направления подготовки будущих педагогов, отраженные в таблицах 1 и 2, 3 можно заключить, что объектом профессиональной деятельности являются организация работы над проектом школьников в ходе реализации трудовых действий и функций в школе.

1.2 Формирование проектной компетентности будущих педагогов

Повышение качества подготовки будущих педагогов связано с формированием готовности выпускников педагогических направлений на уровне бакалавриата к дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с формированием проектной компетенции в период обучения в вузе и прохождением всех видов практик. Данная необходимость определяется Стратегией развития Российского образования, моделью образования для

инновационной экономики «Российское образование-2020», национальной образовательной инициативой «Новая школа» и введением новых Государственных стандартов профессионального образования. Модернизация образования, отраженная в этих документах, выделяет в качестве приоритетного компетентный подход, в равной степени значимый для всех субъектов образования [12]. Компетентный подход означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений, навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социального пространства.

В этих условиях современная система педагогического образования призвана подготовить компетентного специалиста, способного проектировать свою профессиональную деятельность, решая социальные и педагогические проблемы в соответствии с требованиями конкретной социальной ситуации. При этом требования к профессии превращаются в своего рода «пакеты компетенций» [13], так как на рынке труда оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определенные функции. Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества выпускников, т.е. результат обучения.

С целью формирования проектной компетенции будущих педагогов на уровне бакалавриата возникла необходимость разработки принципиально новых учебно-методических материалов, приемов, средств, связанных с участием студентов совместно с учителями в региональных, федеральных и международных проектах, образовательных событиях [14].

Проектная деятельность студентов педагогических вузов - это вид самостоятельной учебной, научной и практической деятельности, направленной на постановку и решение профессионально-творческих заданий. Общеизвестно,

что наиболее адаптированным к современным условиям профессиональной деятельности подходом, ориентированным на формирование творческих, исследовательских способностей будущих специалистов является подход [15].

При реализации компетентного подхода в процессе формирования проектной компетентности будущего педагога выбор педагогических технологий определяется возможностями профессиональной подготовки, направленной на индивидуализацию процесса обучения с целью раскрытия личности и на формирование будущего специалиста, способного к профессиональному самоопределению, самоутверждению, самовыражению, саморазвитию и самооценке. Однако образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности [16].

Практико-ориентированных технологий позволяет будущему специалисту из пассивного объекта педагогического воздействия превратиться в активного субъекта учебно-профессиональной деятельности. Вектор деятельностного подхода направлен на организацию процесса обучения, практико-ориентированными технологиями, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. Посредством деятельности человек преобразует свою жизнь и себя самого. Практико-ориентированный характер процесса обучения реализует деятельностный подход [17].

Деятельностный подход (М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) определяет тенденцию к интеграции, междисциплинарности при разработке и реализации профессионально значимых задач, проектов, способствует реализации связи обучения с профессиональным опытом обучающихся, что проявляется в сочетании учебно-профессиональной и

проектно-творческой деятельности, активизирует проектную деятельность обучающихся [18].

В системе профессионального образования в рамках деятельностного подхода приобретает новый смысл опыт деятельности. Он является условием движения личности к цели, выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и опыта. Он включает в себя кроме учебно-познавательной деятельности опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы. В ходе профессиональной подготовки происходит постоянное обогащение содержания деятельности на основе модели деятельности специалиста, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, профессиональных и общих компетентностей. Деятельностная модель подготовки специалиста предполагает постоянную трансформацию видов деятельности (А. Вербицкий): от учебно-познавательной деятельности до приобретения опыта профессиональной деятельности. На этом основании можно сказать, что компетентностный и деятельностный подходы могут стать эффективной методологической базой в подготовке будущего педагога.

Обозначение основополагающих подходов к изучению проблемы формирования проектной компетентности у будущих педагогов позволило определить направление нашего дальнейшего исследования и перейти к выявлению содержания для формирования проектной компетентности [19].

Модель формирования проектной компетентности будущего педагога создается на основе разнообразных подходов к сущности педагогической деятельности, а также проектной деятельности. В качестве базы для создания модели обычно используется система требований к характеристике педагога, описанная в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанная Я.М. Кузьминовым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым [20]. Проектная компетентность педагога интегрирует управленческий, эмоционально-личностный, творческий компоненты, которые

отражают ее сущность как профессионально-значимого, интегративного качества личности, характеризующегося степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой педагогических задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно возрасту, индивидуальным особенностям и траектории обучения детей и т.д.

Основной вид профессиональной деятельности – проектный, результатом которой является готовность к проектной деятельности будущих педагогов. Таким образом, проектная компетенция педагога проявляется в решении задач, включение метода проектной деятельности в круг наиболее там востребованных образовательных технологий, без систематического применения там которого невозможно реализовать центральные установки современного образования: «научить учиться» [21]. Одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в основной школе является включение обучающихся в проектную деятельность.

Необходимость становления профессиональной педагогической компетентности в педагогическом образовании рассматривается в работах В.А. Адольфа, Ю.В. Варданяна, Э.Ф. Зеера, Л.А. Петровской. Эти и многие другие исследователи раскрывают специфику высшего образования в становлении проектной компетентности педагога и разрабатывают новые подходы к обучению будущих педагогов, моделированию различных аспектов педагогической деятельности и личности учителя.

Контекстный, проблемный, личностно-ориентированный подходы к образованию – далеко не полный перечень результатов творческого поиска педагогов и психологов-исследователей. Это вносит существенные коррективы в содержание профессиональной компетентности педагогов, согласуя ее с требованиями общества и конкретной сферы деятельности.

Изменение требований обуславливает необходимость поиска особых технологий подготовки педагогов; процесс подготовки уже не может быть организован, осуществлен в соответствии со сложившейся традицией - через

приращение информации; он должен строиться на идеологии преобразования знакомой деятельности, а не воспроизводства старых и вновь представленных образцов; возникает необходимость подготовки с использованием средств, позволяющих не только эффективно осваивать новую деятельность, но и проектировать ее [22].

Актуальность проектирования для современного профессионального образования определяется его многоцелевой и многофункциональной направленностью, а также возможностью его интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением обучающимися системными знаниями, ключевыми и профессиональными компетенциями происходит многостороннее развитие личности. Следовательно, там системообразующим подходом, усиливающим развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющим на развитие личности будущего педагога является проектная деятельность, которую рассматривают как самостоятельную структурную единицу и учебно-воспитательного процесса, и профессионально- педагогической деятельности.

Анализ научных работ большого количества исследователей позволяет рассматривать в качестве возможного средства развития профессиональной педагогической компетентности включение студентов в проектную деятельность, как деятельность, направленную на получение нового знания и преобразование действительности, профессионального роста специалистов. В данном случае проектная деятельность может быть рассмотрена как инструментальный освоения профессиональной деятельности [23].

Проектная компетентность педагога представляет собой совокупность проектной готовности и проектные умения. Проективная готовность педагога – это часть профессиональной готовности, включающая направленность на компетентное осуществление проектных дидактических инструментов на основе профессиональной базы знаний, интеграции личных качеств, и активизации творческого потенциала. Проективные умения - это научно обоснованная и целенаправленно развитая способность проектировать

педагогические явления, элементы образовательных систем и процессов с использованием современных педагогических технологий на основе социально-профессиональной компетентности и творческого потенциала[24].

Теоретические исследования в области проектных технологий и проектной компетентности педагогов позволяют нам определить, что проектная компетентность - это интегративное профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой особым образом структурированную систему знаний, умений, ценностей и мотивов, определяющих его способность к оригинальному проектированию социально-личностного и когнитивного развития школьников [25].

Проектная компетентность педагога 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), результативный (результат как гарантированно развитую по компонентам проектную компетентность, выражается через знания о проектной компетентности, готовность и способность к ее развитию, ценностные ориентации) и компонент педагогических условий. Представленная модель является теоретической основой процесса развития проектной компетентности учителя в реальной практике повышения квалификации [26].

Рассмотрим подробно каждый компонент модели.

Прогностически-целевой компонент проектной компетентности 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 компетентности 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 компетентности 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 компетентности ознакомились с понятиями: проект, метод проектов, технология организации проектной деятельности для обучающихся. 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 и осознание новых образовательных потребностей педагогов, которое происходит через появление новых образовательных целей. 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[27].

Организационно-деятельностный компонент представлен инновационными формами организации обучения (мастер-классы, ВКС, и др.), методами, средствами и, технологией развития проектной компетентности.

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 увлечь всех процессом познания, но он требует обеспечения

практического воплощения педагогического искусства в процессе взаимодействия.

Для приобретения проектной компетентности 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.

Организационно-деятельностный компонент представлен также следующим дидактическим инструментарием форм и методов организации обучения, направленных на развитие проектной компетентности 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. 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. На основе вышеизложенного

нами были отобраны критерии проектной компетентности учителя: мотивационный, когнитивный, деятельностно-инструментальный [28].

Целью мотивационного критерия является побуждение учителя к осознанию необходимости проектной деятельности, он характеризуется готовностью к этому виду деятельности, потребностью пополнения знаний. В роли мотивов могут выступать потребности, интересы, установки, идеалы, производственная необходимость. Обычно деятельность побуждается несколькими мотивами. Уровень готовности к проектной компетентности определяется в основном личностным мотивом. Это внутренний фактор, который обуславливает стремление личности к высокому профессиональному росту. Внешним фактором выступает социальный мотив, как результат взаимодействия с образовательным процессом.

Таким образом, показателями данного критерия является мотивированность, проявление оптимального уровня мотивации, интереса к проектной деятельности, установка на ее реализацию, наличие профессионального роста.

Цель когнитивного критерия - формирование и развитие системы научных знаний, необходимых для роста уровня проектной компетентности учителя. Он предполагает знание основ психологии и педагогической диагностики. Способствует становлению умения анализировать, развивать творчество в педагогической деятельности. Когнитивный критерий определяется по результатам проектной деятельности учителей, их вовлеченности в научно-практический процесс. Показателем когнитивного критерия является результативность, как система знаний, выражается через самореализацию учителя, для которой необходимы не только знания, но и способность применять их. Гибкость, мобильность, глубина и осознанность использования знаний.

В рамках данного исследования, показателем когнитивного критерия является результативность, которая выражается через самореализацию учителя,

основанную на глубине, мобильности, осознанности использования знаний о проектной компетентности.

Деятельностный-инструментальный критерий подразумевает наличие умений, возможности творческого применения, актуальность и перспективность. Деятельностно-инструментальный критерий предполагает наличие умений прогнозировать развитие личности и коллектива. Цель данного критерия - формирование и развитие системы навыков и умений, используемых для реализации проектной деятельности. Деятельностный критерий определяет такие показатели учителя как, самостоятельность в процессе реализации проектной компетентности, которая выражается через профессиональный рост, уровень умений и навыков, где навыки проектирования соединяются с навыками социального и интеллектуального воздействия, которые помогают профессиональному и личностному росту.

В рамках данного исследования, показателем деятельностно-инструментального критерия является самостоятельность, интерактивность, как специально организованная познавательная деятельность, имеющая социальную направленность .

Данный показатель подразумевает многоуровневые социальные взаимодействия и характеристику возникающих при этих коммуникациях. Он позволяет оценить качество модели на различных этапах развития, говорить о динамике этого процесса. Для этой цели нами разработана критериально-оценочная база для определения уровня развития проектной компетентности учителя. Мы выделяем следующие уровни сформированности проектной компетентности учителя: критический, допустимый и оптимальный. Повышение уровней развития проектной компетентности учителя определяется педагогическими условиями.

Результативный компонент характеризует достигнутый результат - развитие проектной компетентности учителя, предполагает наличие умений 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. Содержание этого компонента вызывает стимулирование, самоконтроль за ходом деятельности, ориентацию на целостность процесса, прогнозирование вариантов и вероятности достижения цели. Он выражается через знания о проектной компетентности, готовность и способность к ее развитию, и ценностные ориентации [29].

Проектная компетентность педагога - это сложное интегративное понятие, включающее управленческую, эмоционально-личностную, творческую составляющие. Проектная компетентность педагога заключается в способности разрабатывать и реализовывать проекты, а именно [30]:

- выявлять и анализировать проблемы, находить заинтересованных людей;
- формировать систему целей, сроков, бюджет проектов;
- осуществлять интеграцию и планирование проектной деятельности;
- прогнозировать ожидаемые результаты всех участников проекта;
- управлять качеством, рисками проекта;
- ввести проект в деятельностное поле группы детей;
- выстраивать взаимоотношения с детьми в процессе проектной деятельности;
- соотносить долю нового и известного в проекте;
- организовать презентацию полученных продуктов и результатов проектной деятельности участников проекта.

Модель развития проектной компетентности педагога базируется на следующем компоненте педагогических условий которыми, являются:

- самоактуализация личностного опыта учителя в процессе реализации проектной компетентности;
- отбор содержания обучения, обеспечивающего системную интеграцию знаний, умений и навыков для системной интеграции требуется объединение процессов по всем элементам проектной компетентности;

- диалогичность в творческом процессе проектной деятельности, она предполагает не наличие равенства в ходе взаимодействия при реализации проектной деятельности, а присутствие взаимопонимания, признания для принятия совместных решений в ходе реализации проектной деятельности, многостороннюю коммуникацию;
- наличие программно-методического комплекса, обеспечивающего инновационный характер педагогической деятельности– это разнообразные методические средства, оснащающие и способствующие более эффективной реализации проектной деятельности;
- внедрение методов активного и интерактивного обучения, направленных на развитие проектной компетентности обеспечивают эмоциональную окраску совместной деятельности всех участников процесса;
- планирование повышения уровня развития проектной компетентности как динамического перспективного и долговременного ориентирования профессиональной деятельности учителя в процессе повышения квалификации.

Педагогические условия связаны с самоактуализацией его субъектного опыта в данной области. Они должны соответствовать современным требованиям общества, педагогической науки, структурированию процесса повышения квалификации в соответствии с исходным уровнем профессиональной компетентности [31].

2 Практико-ориентированная образовательная среда Сибирского федерального университета, как средство развития проектной компетенции

2.1 Практико-ориентированная образовательная среда Сибирского федерального университет: событийность и результаты исследования

Формирование профессиональной готовности в прикладной деятельности с точки зрения методологии невозможно без обращения к личностно-ориентированному подходу, представленному в работах А.А. Дергач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, И.С. Якиманской и др. Учитывая требования ФГОС ВО в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», вузы все активнее используют в своем образовательном процессе различные технологии практико-ориентированного обучения.

Главная цель реализации практико-ориентированного подхода в образовании – обеспечение качества профессиональной подготовки будущего учителя, способного и готового эффективно решать профессиональные и педагогические задачи.

В ходе реализации основных образовательных программ (ООП) необходимы специально созданные условия для осуществления профессиональных проб, выявления дефицитов и применения теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенции будущего педагога. Профессиональная педагогическая подготовка будущих педагогов тесно связана с целями деятельности образовательных организаций. Включение в пространство профессионализации на взаимовыгодных условиях ресурсов различных образовательных организаций сети является необходимым условием успешности подготовки будущего педагога. Организация различных образовательных событий и педагогических практик, перенос учебных занятий в реальную практику общеобразовательной школы (по примеру Е.А. Ямбурга),

позволит осуществить практико-ориентированную подготовку будущего педагога.

Опыт Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета с 2009 г. в реализации практико-ориентированного подхода подготовки будущих педагогов на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования СФУ, продемонстрировал уникальные возможности образовательной среды Красноярского края, позволяющей осуществлять эксклюзивную подготовку учителей для системы развивающего обучения в соответствии с требованиями ФГОС ВО/СПО и Профессионального стандарта педагога.

Под понятием «практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов» вслед за А.А. Костюниной мы понимаем систему поэтапного вовлечения студентов в процесс познания фундаментальных предметных знаний через освоение технологий их качественного и количественного отбора, систематизации и оценивания их достоверности, через использование комплекса профессионально-ориентированных технологий, форм и методов обучения, способствующих формированию не только универсальных и профессиональных компетенций (выработке индивидуальных стратегий и тактик принятия решений в ситуациях профессиональной деятельности), но и способности к рефлексии и профессиональной самоактуализации [32].

Е.В. Лопаткин опытным путем выяснил, какие педагогические стратегии будут способствовать развитию практико-ориентированной профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, с учетом тех требований, которые предъявляются к педагогической деятельности современными стандартами. Особое внимание в работе исследователь уделяет профессиональной мотивации, которую он рассматривает как совокупность мотивов выбора профессии педагога, личностного отношения к этой профессии и степени активности студента в процессе освоения педагогической теории и практики. В

том случае, если в процессе профессиональной подготовки обеспечиваются условия для творческой самореализации студента, для удовлетворения личностно значимых потребностей и интересов, если создаются условия для поисковой деятельности, если происходит взаимная интеграция процессов обретения академических знаний и освоения приемов практической деятельности, если студенту помогают разобраться в собственных устремлениях и мотивах поведения, если постоянно включают студента в такую деятельность, которая ориентирована на результат (и этот результат личностно значим), то профессиональная мотивация будущих педагогов будет развиваться в направлении позитивной динамики. При этом автор неоднократно делает акцент на необходимости активного включения студента во все виды практико-ориентированной деятельности, которая стимулирует развитие интереса к профессии, позволяет студенту увидеть себя в профессии. На приоритет развития мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения указывают следующие авторы: Ю.Н. Казако, А.В. Луговая, Ф.Х. Мациева, Е.В. Романова, и др.

Практика студентов неразрывно связана образовательными событиями – как частью выявления профессиональных и личных дефицитов и приобретения реального опыта профессиональной деятельности для дальнейшей реализации научно-исследовательской работой, определением тематики и содержания курсовых и выпускных квалификационных работ, которые готовятся с учетом поликультурной специфики региона, востребованности на рынке труда и по заказу работодателей.

НИР, опосредствующая практику и учебное содержание модуля, становится «локомотивом» такого развития: исследовательское действие первоначально осуществляется в условиях практики, которая встроена в реальную учебную деятельность педагога и обучающихся, опирается на содержание соответствующих учебных дисциплин модуля и вновь замыкается на практике, связывая между собой подлежащие решению

конкретные проблемы организации и развития учебной деятельности с одной стороны, теорию и методы исследования этих проблем, с другой.

Такие задания выполняются будущими педагогами на запуске, в определенной точке модуля и по завершении программы каждого модуля. Вместе с тем, оценка развития профессионального действия. В ней, прежде всего, участвует представитель от вуза, научный руководитель исследования, супервизор – представитель от базы практики, педагогические работники образовательного учреждения, а в ряде случаев – родители обучающихся детей. В обязательном порядке в оценке принимают участие представители профессионального сообщества [33].

Система проектно-исследовательских заданий является необходимым, но далеко недостаточным средством контроля и последующей оценки развития профессионального действия и поликультурной компетентности. Важным условием такой оценки является выявление того, каким образом складывается и развивается профессиональная коммуникация будущего педагога в ходе профессиональной подготовки, и в какой мере эта развивающаяся профессиональная коммуникация влияет на осваиваемое профессиональное действие и готовность его реализовывать в условиях поликультурной специфики региона [34].

В период с 2014-2015 гг. Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (ИППС СФУ) являлся единственным федеральным вузом на территории Урала, Сибири и Дальнего Востока среди 13-ти вузов РФ - исполнителей проектов модернизации педагогического образования. Команда разработчиков под руководством д-ра пед. наук, проф., акад. РАО, директора ИППС СФУ О.Г. Смоляниновой занималась разработкой и апробацией новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика», предполагающих усиление практической направленности подготовки будущих учителей начальных классов в условиях сетевого взаимодействия».

Следует отметить, что ИППС СФУ уже на старте проекта имел многолетний опыт реализации образовательных программ подготовки педагогов на уровне бакалавриата во взаимодействии с СПО, а также разработки образовательных программ прикладного бакалавриата, которые были положены в основу реализуемого государственного контракта в рамках данного проекта модернизации педагогического образования.

Новый подход подготовки бакалавров педагогического направления в ИППС СФУ был основан на сетевом взаимодействии образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования с привлечением ресурсов педагогических колледжей и передовых школ региона. В рамках выполнения магистерской работы была спроектирована модель практико-ориентированной подготовки будущих учителей на основе принципов сетевого взаимодействия, выявлены и апробированы новые подходы к определению целей и содержанию, методов и технологий педагогического образования, спроектированы новые методы оценивания образовательных результатов. При распределенном сопровождении студента со стороны супервизоров от школы, руководителя от вуза и методиста СПО происходит переход студента от постановки и решения учебных задач на материале дисциплин к прикладным профессиональным задачам на практике. Основанием является усиление ее практической направленности через создание сетей образовательных организаций и ориентации на образовательные результаты обучающихся, связанные как с ФГОС 3+, так и профессиональными действиями и профессиональными функциями педагога, описанными в профессиональном стандарте (Е.А. Ямбург). По словам А.Г. Каспаржака, в результате преобразований «мы должны перейти от выпуска «От учителя знающего» - к «учителю умеющему»».

Основанием Модели являются:

- парадигма деятельностной педагогики развивающего обучения;
- специально созданные условия, формы организации;

- профессиональные кейсы для оценивания образовательных результатов студентов;
- практическое направление, разработанные в рамках Модели через создание сетей.

Для достижения заявленной выше цели, программа педагогической подготовки будущих учителей должна отвечать следующим принципам:

- соответствия формируемых компетентностей, действий (трудовых функций обучающихся требованиям профессионального стандарта;
- модульности организации ОПОП, позволяющий обучающимся выстраивать свою индивидуальную образовательную программу профессионального становления
- сотрудничества субъектов образовательного процесса (преподавателей ВО, СПО учителей начальной школы, студентов, младших школьников), в том числе средствами современных WEB 2.0.;
- проблемности и погружения в практику (трансформация теоретических знаний, полученных в деятельностной форме в опыт профессиональной деятельности);
- рефлексивности – оценка собственной деятельности относительно запланированных образовательных результатов. В течение всего периода обучения планируется проведение мониторинга и оценивание образовательных результатов студентов на основе количественных и качественных индикаторов, рефлексивных отчетов, представленных в электронном портфолио;
- самостоятельности и ответственного действия – участие и разработка проектов на базе образовательных учреждений, планирование и самооценка индивидуальных достижений;
- событийности, предполагающий участие обучающихся в ОДИ, мастерских, в диагностических обследованиях учащихся, вебинарах, дискуссионных площадках и т.п.

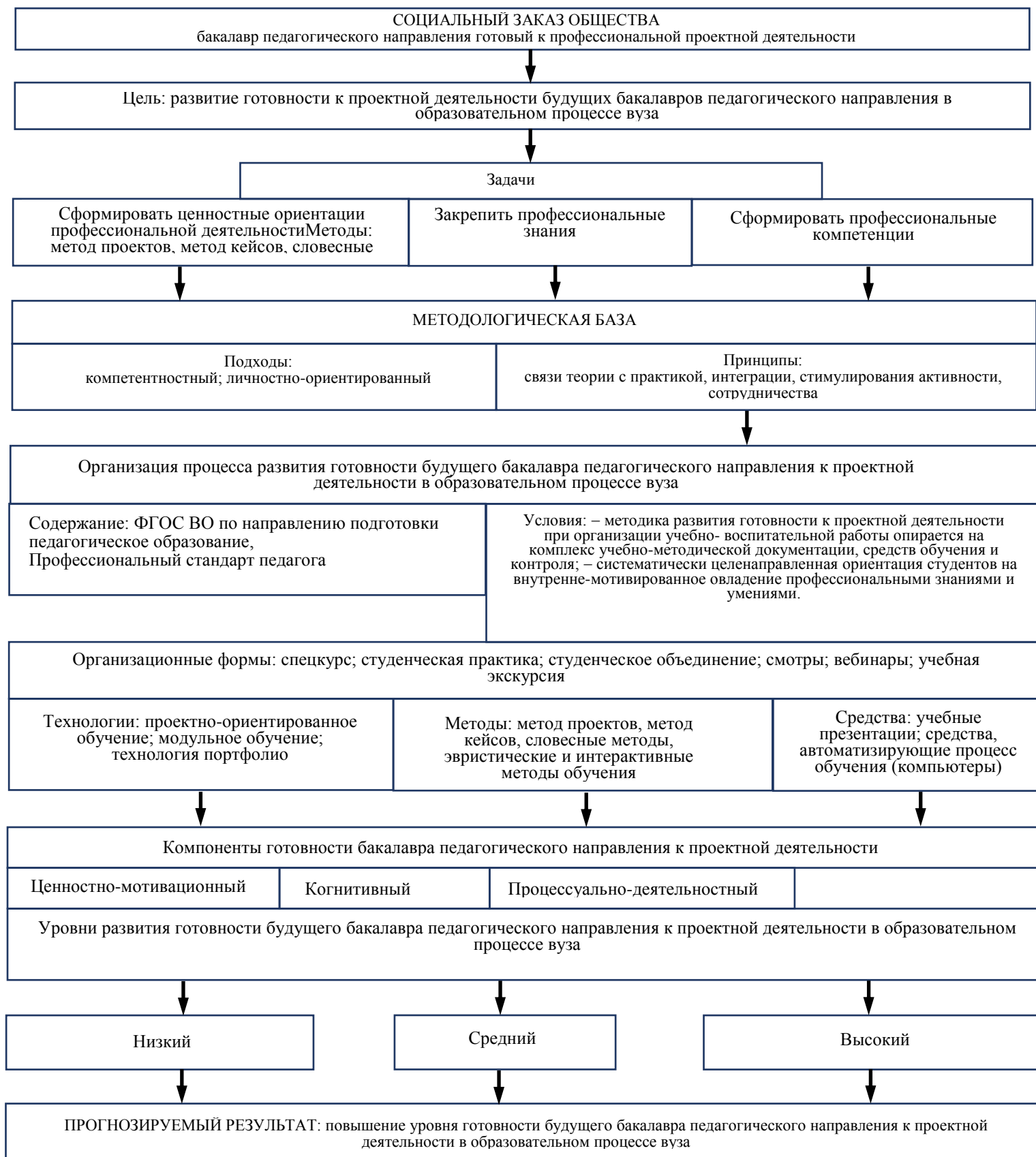


Рисунок 1 - Модель практико-ориентированной подготовки будущих учителей на основе принципов сетевого взаимодействия

Новизна модели профессиональной подготовки педагогов состояла в том, что она создана с учетом не только федеральных стандартов высшего образования, но и профессионального стандарта педагога, стандарта начального общего образования и стандарт среднего профессионального образования. Таким образом, новая модель педагогического образования совмещает в себе требования четырех стандартов с ориентацией на образовательные результаты выпускников прикладного бакалавриата, подготовленных к профессиональной деятельности в современной школе.

В рамках педагогической практики для постановки студентами и решения задач собственного личностно-профессионального развития была организована совместная деятельность студентов, школьного учителя, методиста СПО и руководителя практики от университета. Значимым результатом практики стало понимание студентами проектной логики (модели) организации учебной деятельности детей, которая в общем виде может быть представлена отношением замысла организации деятельности ее участников к его процессу реализации и полученным результатам реализации, в нашем случае образовательным результатам.

Во время первой учебной практики на первом курсе студенты выполняли первые пробные практические действия на предметном материале в новых образовательных условиях. Это позволяет студенту начать осваивать современные педагогические средства и технологии, осмысленно действовать для выполнения предложенного задания на практику, оформлять собственный замысел и его реализацию. Далее студенты на следующих практиках реализовывали данную проектную логику, конкретизировали ее в новых условиях организации, собственной деятельности, так и переносили ее в организацию деятельности детей.

Усиление практической направленности подготовки будущих учителей в программах бакалавриата предполагало создание в вузе особых форм организации образовательного процесса, поиск новых подходов к организации практики с целью выполнения студентами реальных задач профессиональной

деятельности в режиме супервизии. В модели СФУ практико-ориентированное обучение реализовано на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования и школами – базами практик студентов.

Усиление практико-ориентированной подготовки будущего педагога тесно связано с реализацией деятельностного подхода и организацией событий. Событие не только становится частью образовательных модулей и всего образовательного процесса, что позволяет повысить мотивацию студентов и включить их в различные виды деятельности, но и является компетентностным испытанием для студентов и преподавателей, определенным переходом между теорией и практикой. Решение задачи подготовки педагога, готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться осуществляется за счет создания открытого образовательного пространства мотивирующего на самостоятельные профессиональные педагогические действия и развивающие способности к проведению их рефлексии.

Данный процесс может быть представлен несколькими взаимодополняющими блоками [35].

Первый блок «Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся» включает трудовые действия, связанные с формированием общекультурных компетенций, эстетического сознания обучающихся, проектированием ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу (культуру переживаний и ценностные ориентации), формированием гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формированием у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни, толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде. Обозначенные компетенции составляют личностную основу образования и саморазвития [36].

Следующие четыре блока, «Формирование мотивации к обучению, развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности,

инициативы, творческих способностей, понимания места предмета в общей картине мира», «Планирование образовательного процесса для различных контингентов обучающихся, разработка учебных и воспитательных программ», «Осуществление учебной и воспитательной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов с учетом возможностей различных видов деятельности», «Систематический анализ эффективности учебного и воспитательного процесса, отдельных образовательных мероприятий», по сути составляют замкнутый цикл организации образовательного процесса. Оставшиеся четыре блока, «Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями», «Коллегиальная разработка, реализация и мониторинг совместно с учащимися программы развития комфортной образовательной среды», «Взаимодействие с участниками образовательной деятельности (учениками, родителями, психологами и т.п.) в решении вопросов обучения, воспитания и развития учащихся», «Осуществление учебной и воспитательной деятельности, организация образовательного взаимодействия в полном соответствии с правовыми, нравственными и этическими нормами, требованиями профессиональной этики» образуют систему условий эффективной реализации образовательной деятельности [37].

Формирование (развитие) у будущих учителей компетенций, необходимых для эффективной реализации трудовых действий, возможно только путем активного использования возможностей практики, понимаемой как целенаправленная деятельность, имеющая своим содержанием управляемое развитие человека в соответствии с его наиболее выраженными особенностями, потенциально значимыми для общества, а также формирование у него способности к саморазвитию и организуемой в форме практикумов и производственных практик различного типа [38].



Рисунок 2 – Модель организации практик у студентов педагогического бакалавриата

В модели представлены два типа практик. Тематические практики (учебно- ознакомительные, учебные – распределенная форма), как и практикумы, интегрированы в структуру каждого модуля и направлены на освоение студентом комплекса отдельных значимых для будущей профессии действий, определяемых целью и содержанием соответствующих модулей. Отработка будущим учителем комплексов дискретных составляющих трудовых действий является необходимым и очевидным условием их последующего синтеза в целостную профессиональную деятельность, встраивания студента в гетерогенную школьную среду, что является целью долгосрочных производственных практик [39].

Реализовать цели практикумов и практик возможно только в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы, принципиально отличающегося от традиционных форм взаимодействия образовательных учреждений. Сетевая форма реализации образовательных программ представляет собой совместное решение образовательных задач в едином пространстве «ВУЗ-ШКОЛА», при котором каждое из учреждений-партнеров делегирует другому выполнение

части собственных функций на основе наиболее выраженных компетенций партнера. Выстроить общее образовательное пространство означает, таким образом, сделать востребованными и доступными существующие в образовательной среде компетенции.

Механизмом создания интегрированного сетевого образовательного пространства выступает перенос деятельности внутри сети вуз-школы, одним из важнейших элементов которого является создание единых образовательных событий, в основе которых лежат те или иные образовательные проблемы, выступающие предметом анализа и разрешения консолидированными усилиями сетевых партнеров. Преимущество такого подхода к организации сети заключается в том, что вуз оказывается заинтересован в сетевых отношениях с «проблемными» школами и в оказании им реальной помощи в решении возникших проблем. Предметом договоренности между учреждениями образования сети, по результатам опроса учителей, руководителей системы общего образования, работников высшей школы, прежде всего являются:

1. Инструментарий образования: технологии, методики и методы реализации образовательных задач. Сетевое взаимодействие не только должно способствовать развитию инструментария, но и обеспечивать его максимальную согласованность в вузе и школе, так как осваивать его будущий учитель начинает уже в ходе разворачивания модулей ОПОП в вузе.

2. Психолого-педагогические исследования, проводимые на базе школы и вуза.

3. Расширение образовательного пространства вуза и школы, обеспечивающее повышение эффективности использования интегрального материального и, что наиболее важно, компетентностного ресурсов.

4. Повышение квалификации школьных учителей и вузовских преподавателей.

5. Аудит образовательной деятельности вуза и школы.

Основанием сетевого взаимодействия может быть договор простого товарищества, договор о социальном партнерстве или о создании ассоциации.

Организация сетевого взаимодействия вуза и школы позволяет поднять на качественно новый уровень практическую ориентированность педагогического образования на основе деятельностного подхода, трансформированного нами в принцип 4П.

Такой подход используется при прохождении всех модулей в следующей последовательности.

Модуль 1. Дисциплины гуманитарного и экономического цикла.

Модуль 2. Дисциплины математического и естественно-научного цикла.

Модуль 3. Дисциплины профессионального цикла базовой подготовки: конструирование и реализация образовательных процессов.

Модуль 4. Теоретическая и экспериментальная деятельность: исследовательская и экспериментальная деятельность учителя.

«Практика», включает две части: учебная практика, интегрированная в содержание учебных модулей, и производственная практика.

Основу новой модели подготовки учителя составляет понимание важности создания единого образовательного пространства «вуз-школа» как пространства взаимно востребованных компетенций, необходимых студентам и школьникам (а значит – педагогам и учителям) для их эффективной самореализации. Передать/освоить компетенции можно только в деятельности. Учитывая, что носителями потенциально значимых компетенций выступают все без исключения участники образовательного процесса, выстроить образовательное пространство – значит пробудить потребность в этих компетенциях и организовать деятельность, направленную на ее удовлетворение. Освоение студентом будущей учительской профессии совпадает с крайне важным этапом его развития как личности. Прежде всего, продолжается становление взглядов юношей и девушек на окружающий мир и свое место в нем, корректируется восприятие себя как самостоятельного, ответственного субъекта социокультурных, политических, правовых отношений. Молодой человек, поступающий в педагогический вуз, характеризуется:

- определенной эклектичностью представлений об окружающем мире и своем месте в нем;
- недостаточной способностью к саморефлексии, к толерантному отношению к культуре других людей;
- недостаточным осознанием себя как субъекта мирового и российского исторического процесса, расплывчатостью или слабой выраженностью своей гражданской позиции;
- недостаточным умением применять достижения в области гуманитарных и экономических знаний в решении жизненных проблем;
- недостаточной способностью к презентации собственной жизненной позиции, к использованию в этих целях возможностей культурно-просветительских мероприятий различного рода.

С учетом избранного вчерашним школьником направления подготовки – «Педагогическое образование» – обозначенные недочеты перестают быть личным делом студента, превращаясь в проблемы профессионального становления будущего учителя, от разрешения которых зависит качество педагогического образования в целом [40].

Модуль «Дисциплины гуманитарного и экономического цикла» призван, во-первых, упрочить жизненную позицию будущего учителя в отношении различных проявлений мироздания, и, во-вторых, развить его способность ставить перед собой и окружающими вопросы мировоззренческого характера, презентовать свою собственную позицию по отношению к этим вопросам, что крайне необходимо для последующего содействия формированию жизненной позиции будущих учеников, используя для этого достижения гуманитарных и экономических наук, возможности взаимодействия с другими субъектами образовательной деятельности. Именно поэтому модуль открывает путь молодых людей к учительской профессии. Параллельно (с незначительным отставанием) начинается освоение Модуля 2. «Дисциплины математического и естественно-научного цикла».

Одной из важнейших задач педагога становится ведение в школе научно-просветительской работы. Для этого педагогу требуются, прежде всего, научное мировоззрение, базу которого составляют знания, полученные им самим в школе и вузе, и умение работать с необходимой в научно-просветительской деятельности информацией. Педагог должен различать науку и псевдонауку, интересно и убедительно представлять учащимся достоверную научно-популярную информацию в ходе как учебных занятий, так и внеурочных мероприятий. Он должен обрабатывать и интерпретировать информацию с использованием математических методов, и, наконец, он не может уступать своим ученикам в умении использовать информационные и коммуникационные технологии.

Действующие в настоящее время в педагогических вузах России образовательные программы не формируют у студента компетенций, необходимых для успешного ведения научно-просветительской работы. Как правило, предусмотренные учебными планами дисциплины общенаучного содержания преподаются в отрыве от педагогической практики, на что указывается в Концепции поддержки развития (модернизации) педагогического образования и Концепции математического образования. В последней также отмечается, что математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, её изучение играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин.

Между тем, невключённость преподаваемых в педагогических вузах математических дисциплин в контекст профессиональной деятельности препятствует выполнению ими указанных функций. Освоение первых двух модулей выполняет двуединую функцию формирования целостной позиции будущего учителя в отношении мира во всем многообразии его проявлений, и формирования способности оказать содействие будущим ученикам в освоении мира. Поэтому, «прохождение» студента по дисциплинам модуля сопровождается сетью событий, способствующих формированию необходимых

компетенций, в создании которых студенты принимают самое активное участие, и, более того, инициируют их. Всё это создает необходимую основу для освоения следующих модулей.

В логике реализации проекта образовательные результаты предполагали готовность и способность студента к демонстрации в практическом действии, необходимом в будущем для исполнения определенной профессиональной функции педагога, видимых и измеряемых продуктов педагогической деятельности. В процессе обучения, при завершении модулей и на выходе из ОПОП образовательные результаты формируются и проверяются. Они могут иметь различный уровень у разных студентов. Было выделено три уровня сформированности образовательных результатов: репродуктивный, продуктивный и конструктивный.

Возможны процедуры измерения образовательных результатов на междисциплинарном и межмодульном уровне. Образовательные результаты могут формироваться в одном модуле, а применяться и использоваться в другом.

Таким образом, в новой модели подготовки учителей меняется не только содержание, но и методы преподавания. Огромное значение приобретают электронное обучение, интерактивные цифровые образовательные ресурсы, используется среда управления образовательным контентом MOODLE. В информационно-образовательном пространстве активно используется технология электронного портфолио, не только для аутентичного оценивания студентов, но и как инструмент рефлексии, как технология личностного и профессионального развития, позволяющая студенту накапливать артефакты как для предъявления на компетентностных испытаниях, так и потенциальным работодателям. Дневник практики в формате е-портфолио и компетентностные испытания на КВЕСТЕ выступают в роли культурных средств организации включенного и осмысленного наблюдения и пробно-проектного действия студента в ситуации погружения в разные виды учебной деятельности [41].

Следует отметить, что для большей мотивации студентов на ответственность и включенность в собственное обучение разработана не только новая форма индивидуального учебного плана бакалавра (учитывающего модульность, вариативность и событийность учебного процесса), но и проект нормативно-правового документа - контракта на учебную практику. Основной целью его разработки является повышение ответственности студента за собственные результаты обучения и профессиональное развитие, а также конкретизация «вкладов» различных субъектов образовательного процесса (куратора практики от университета, школьного учителя и методиста пед. колледжа) для достижения запланированных образовательных результатов.

2.2 Профессиональные кейсы для оценки уровня развития проектной компетенции

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания. Сейчас уже для теоретиков и практиков образования очевидно, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми. Обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если:

- обучающиеся открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;
- получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала;
- могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности;

- могут быть самими собой, не боятся выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки.

Практически все эти требования соблюдаются, если используется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения. Поэтому из всего многообразия подходов и методов активизации познавательной деятельности студентов необходимо обратить особое внимание на интерактивные формы и методы обучения, одним из которых является метод анализа ситуаций (кейс-метод).

Кейс-метод - это инновационный метод обучения в вузе, который учитывает все особенности предмета и формирует необходимые знания, умения и навыки.

Поэтому в рамках диагностики, мы хотим особое внимание уделить использованию данного метода в процессе оценки проектной компетенций студентов.

В новой модели подготовки будущих учителей меняется не только содержание, но и методы преподавания. Огромное значение приобретают электронное обучение, интерактивные цифровые образовательные ресурсы, используется среда управления образовательным контентом MOODLE. В информационно-образовательном пространстве активно используется технология электронного портфолио, не только для аутентичного оценивания студентов, но и как инструмент рефлексии, как технология личностного и профессионального развития, позволяющая студенту накапливать артефакты как для предъявления на компетентностных испытаниях, так и потенциальным работодателям [42].

Дневник практики в формате е-портфолио и компетентностные испытания на квесте выступают в роли культурных средств организации включенного и осмысленного наблюдения и пробно-проектного действия студента в ситуации погружения в разные виды учебной деятельности.

Студент, работая над материалами е-портфолио, которые в дальнейшем позволят ему продемонстрировать свои достижения, «создает историю своего обучения и развития» в виртуальном пространстве. Портфолио действительно становится инструментом аутентичного оценивания, если он включает в себя способы фиксации навыков и умений студента в модельных кейс-ситуациях и реальных ситуациях профессиональной деятельности

Внедряемая модель является многовекторной. Она позволяет студенту обнаружить и открыть для себя проектную логику организации деятельности в поликультурной среде: замысел – реализация – образовательный результат. Проектирование предполагает обсуждение открытой задачи (проблемы), не имеющей однозначного решения. Проектирование задает вариативность и значительный «запас содержания», восполняющий несколько конкретных занятий (урочных и внеурочных). Проект занятия должен предвидеть возможные сценарии событий; в центре проекта – деятельность учащихся. В процессе практики студенты включаются в проектирование, организацию и проведение урочной, внеурочной, воспитательной деятельности, анализ и рефлексию собственной психолого-педагогической деятельности.

В целом, в ходе проектирования модели реализации практико-ориентированного подхода в развитии поликультурной компетентности студентов федерального университета на основе компетентностно-деятельностного подхода нами разработаны новые модули (6 модулей) основной профессиональной образовательной программы. Цели, задачи, образовательные результаты, достигаемые в ходе подготовки в рамках этой образовательной программы, обеспечены содержанием и структурой каждого модуля.

Во-первых, каждый модуль предполагает «запуск». По результатам «запуска» студентов в образовательный процесс принимаются решения, на основании которых корректируется воспитательная работа, психологическое сопровождение и другие направления образовательного процесса. Дисциплины модуля предусматривают в качестве обязательного: практику и участие в

образовательных событиях всех студентов. Целью такой работы является выделение и анализ конкретной проблемы (задачи), требующей психолого-педагогического исследования, обоснование целей, задач и условий проведения этого исследования, выполнение самого исследования, обсуждение полученных результатов, контроль и оценку эффективности полученных результатов.

Во-вторых, дисциплины модуля направлены на формирование профессиональной компетенции студентов, необходимой для осуществления профессиональных проб и реализации педагогической деятельности. Их основу составляют положения практико-ориентированного и компетентностно-деятельностного подхода. Деятельность в процессе подготовки будущих педагогов выступает при этом и как профессиональная практика в образовательной среде федерального университета. Педагогическая практика, требующая достаточно удовлетворительной интегрированности студентов в условия региона получения образования, а, с другой стороны – создающая такие условия.

В-третьих, формирование поликультурной компетентности будущих педагогов основано на их углубленной практической работе, что обеспечивается за счет организации сети стажировочных площадок разной направленности (ДОУ, школы, лицеи, гимназии, психолого-педагогические центры, Дом Дружбы народов Красноярского края, поликультурные конкурсы и праздники «Кухня без границ», «Поликультурный объектив», «Фестиваль национальных культур студентов СФУ», международная летняя студенческая школа «Поликультурная медиация в образовании» и др.) и практического освоения эффективных образцов учебной деятельности.

В-четвертых, модули профессиональной программы, являясь самостоятельными интегративными единицами, взаимосвязаны и составляют основу для развития профессиональной общности участников образовательной среды федерального университета и партнеров сетевого взаимодействия, включения студентов в систему широкой профессиональной коммуникации,

что является необходимым условием развития у них профессиональной рефлексии [43].

Изучение процесса формирования проектной компетентности будущих педагогов. Это сложное интегративное понятие, включающее способности разрабатывать и реализовывать проектную деятельность. Модель проектной компетентности будущего педагога создавалась нами на основе разнообразных подходов к сущности педагогической деятельности, а также проектной деятельности. В качестве базы для создания модели нами использовалась система требований к характеристике педагога, описанная в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанная Я.М. Кузьминовым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым.

Проектная компетентность педагога интегрирует управленческий, эмоционально-личностный, творческий компоненты, которые отражают ее сущность как профессионально-значимого, интегративного качества личности, характеризующегося степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой педагогических задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно возрасту, индивидуальным особенностям и траектории обучения детей и т.д. Каждый компонент проектной компетентности включает в себя ряд умений и способностей. Управленческий компонент характеризуется:

- умением педагога определить реальные цели проекта, выбрать пути их достижения в согласовании процедур планирования и прогнозирования;
- умением организовать детский коллектив в процессе проектной деятельности;
- умением распределить и скооперировать учебный труд, навыком делегирования прав, полномочий и ответственности в процессе проектной деятельности;

- умением проводить текущее регулирование проектной деятельности;

- умение корректировать нежелательные результаты проекта, а также знания и умения, необходимые для анализа и использования дидактических средств в контексте проектной деятельности.

Эмоционально-личностный компонент включает в себя следующие характеристики педагога:

- желание работать в детском коллективе и заинтересованность в положительном результате проектной деятельности, эмоциональная устойчивость;

- умение обеспечить успех в проектной деятельности, компетентность в педагогическом оценивании;

- умение превращать учебную задачу в лично-значимую, компетентность в установлении субъект-субъектных отношений;

- проявление эмпатичности, демократичности, тактичности в общении с детским коллективом;

- рефлексивные умения;

- умение использовать собственные способности.

В состав эмоционально-личностного компонента проектной компетентности педагога так- же входят коммуникативные умения, а именно:

- способность к лично-ориентированному взаимодействию в ходе проектной деятельности;

- умение сохранять эмоциональную устойчивость, разрешать конфликты в детском коллективе в процессе проектной деятельности;

- грамотность, ораторское мастерство, навыки публичного представления результатов проекта;

- навыки разработки стратегии и техники активного взаимодействия с детским коллективом;

- умение организовать активную совместную деятельность;

- умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов проектной деятельности [44].

Творческая составляющая проектной компетентности педагога включает способность педагога к творчеству и решению проблемных задач в процессе проектной деятельности, изобретательность, гибкость, критичность ума, самобытность, способность ставить и решать нестандартные задачи в процессе проектной деятельности, чувство новизны, чуткость к противоречиям, преодоление стереотипов, склонность к риску.

Для эмпирического исследования будем использовать три уровня сформированности проектной компетентности педагога. Низкий уровень включает частичные проявления навыков, входящих в состав компетентности. Средний уровень сформированности проектной компетентности предполагает развитые способности педагога; педагог способен активно влиять на происходящее. При высоком уровне сформированности проектной компетентности педагог способен активно проявлять способности, эффективно использовать как внутренние, так и внешние средства, проявлять соответствующие навыки в ситуации повышенной сложности. Основой для дифференциации уровней сформированности проектной компетентности является совокупность таких показателей как, эмоциональная стабильность, умение управлять своими эмоциями, настойчивость и упорство в достижении целей, общительность, высокая нормативность поведения, смелость, чувствительность, дипломатичность, профиль саморегуляции, уровень мотивации к успеху, уровень развития рефлексивности, коммуникативные умения, творческие особенности.

3 Оценивание уровня сформированности проектной компетентности студентов в образовательной среде Сибирского федерального университета

3.1 Уровни сформированности проектной компетентности будущих педагогов и профессиональные кейсы как инструментарий для их оценивания

С целью выявления проектной компетентности будущего педагога будем использовать три уровня сформированности проектной компетентности педагога. Низкий уровень включает частичные проявления навыков, входящих в состав компетентности. Средний уровень сформированности проектной компетентности предполагает развитые способности педагога; педагог способен активно влиять на происходящее. При высоком уровне сформированности проектной компетентности педагог способен активно проявлять способности, эффективно использовать как внутренние, так и внешние средства, проявлять соответствующие навыки в ситуации повышенной сложности. Основой для дифференциации уровней сформированности проектной компетентности является совокупности таких показателей как, эмоциональная стабильность, умение управлять своими эмоциями, настойчивость и упорство в достижении целей, общительность, высокая нормативность поведения, смелость, чувствительность, дипломатичность, профиль саморегуляции, уровень мотивации к успеху, уровень развития рефлексивности, коммуникативные умения, творческие особенности. Более подробно уровни сформированности проектной компетентности будущих педагогов описаны в таблице 3[45].

Таблица 3 - Уровни сформированности проектной компетентности будущих педагогов

Уровень сформированности компетентности	Компонент компетентности	Показатели сформированности компетентности
высокий	управленческий	<p>Субъект проявляет ответственность, практичность, высокую скорость в решении практических задач. В профессиональной деятельности субъект ориентируется на внешнюю реальность, проявляет деловую направленность, настойчивость в достижении целей, развитое чувство долга, соблюдает общепринятые правила. Субъект умеет эффективно контролировать свои эмоции и поведение, испытывает потребность в осознанном планировании деятельности, продумывании способов для достижения целей, проявляет развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, пластичность регуляторных процессов, а также автономность в организации активности индивида и группы.</p>
	эмоционально-личностный	<p>Субъект проявляет общительность, открытость, приспособляемость, понимание ключевых моментов и готовность в совместной работе. Субъект готов к продуктивному сотрудничеству и активен в устранении конфликтов, возникающих в коллективе, с легкостью устанавливает контакты. В общении субъект проявляет эмоциональную устойчивость, склонность к эмпатии, имеет адекватную самооценку и оценку деятельности. Субъект имеет художественное восприятие мира, высокий уровень мотивации к успеху, высокий уровень развития рефлексивности, умеет адекватно реагировать на справедливую критику, умеет отказать.</p>
	творческий	<p>Субъект проявляет выраженную любознательность, стремление к изучению новых механизмов, процессов, явлений. Субъект склонен к поиску нестандартных путей решения задач, имеет развитое воображение, умение видеть необычное в обычном, проявляет интерес к сложным явлениям, отдает приоритет в сторону трудных задач, проявляет умеренную склонность к риску.</p>

Продолжение таблицы 3

Уровень сформированности компетентности	Компонент компетентности	Показатели сформированности компетентности
средний	управленческий	<p>Субъект проявляет ответственность в ситуациях личной заинтересованности, умеренную настойчивость в достижении цели, развитую компромиссность, частичное соблюдение общественных норм и правил. В деятельности субъект проявляет невысокую скорость решения практических задач, ориентируется как на внешнюю реальность, так и на внутренние субъективные потребности, не проявляет потребности в осознанном планировании деятельности. Субъект отличается непрактичностью, импульсивностью, проявляет сложности своих эмоций, сложность в восприятии критики, трудности в планировании и самостоятельной организации активности индивида и группы.</p>
	эмоционально личностный	<p>Субъект проявляет общительность, склонность к объективности, готовность к совместной работе, но испытывает трудности установлении контактов, эмоциональную неустойчивость в общении, проявляет склонность к эмпатии, обладает неустойчивой самооценкой, имеет средний уровень мотивации к успеху, средний уровень развития рефлексивности, также наличие коммуникативных трудностей.</p>
	творческий	<p>Субъект проявляет умеренную любознательность, стремление к познанию новых явлений, механизмов, процессов. Осуществляет поиск простых и быстрых путей решения задач, проявляет умеренное развитие воображения, отдает приоритет в сторону легких задач, склонность к риску отсутствует.</p>
низкий	управленческий	<p>Субъект проявляет склонность к непостоянству, трудности в выполнении групповых требований, неорганизованность, проявляет свободу от влияния социальных норм, поглощенность собственными иллюзиями, зависимость от настроения, неумение контролировать свои эмоции и поведение. У субъекта слабо развита потребность в планировании, имеет место неадекватная оценка значимых внутренних и внешних условий, неумение и (или) нежелание продумывать последовательность своих действий. Субъект не критичен к собственным действиям, не способен быстро и адекватно реагировать на ситуацию, не способен самостоятельно организовать активность индивида или группы.</p>

Продолжение таблицы 3

Уровень сформированности компетентности	Компонент компетентности	Показатели сформированности компетентности
	эмоционально личностный	Субъект проявляет недоверчивость, критичность, импульсивность, раздражительность, утомляемость. В профессиональной деятельности у субъекта развита склонность к объективности, к излишней строгости в оценке людей. В коллективе субъект испытывает трудности в установлении контактов, жестокость по отношению к окружающим. Субъект имеет низкий уровень мотивации к успеху, низкий уровень развития рефлексивности, не умеет принимать критику, не умеет отказывать.
	творческий	Субъект не проявляет любознательность, интереса и стремление к исследованию новых стремлений, процессов и механизмов, отдает приоритет простейшим путям решения задач, не обладает развитым воображением, не склонен к творчеству, проявляет повышенную предрасположенность к риску или не проявляет совсем

Таким образом, изучение и анализ федеральных государственным стандартов разных уровней высшего образования, профессионального Стандарте педагога, отражающего требования к деятельности педагога в условиях реализации ФГОС показали, что организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся являются обязательным требованием в достижении обучающимися метапредметных результатов освоения основной образовательной программы высшей школы. Следовательно, одной из важных сфер профессиональной деятельности педагога является его деятельность по организации проектной и исследовательской деятельности школьников как эффективного метода формирования у обучающихся умений самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией, делать выводы и критически относиться к продуктам деятельности.

Задача вуза состоит в том, чтобы создать условия для овладения будущими педагогами технологиями проектной и исследовательской деятельности как на методическом, так и на практическом уровнях.

Способность к выполнению своих исследовательских и проектных работ и готовность к проектированию, организации и руководству проектной деятельностью обучающихся можно считать одной из значимых составляющих профессиональной компетентности педагога и выделить ее в отдельный компонент - проектную компетентность. Под проектной компетентностью бакалавра педагогического направления подготовки мы понимаем мотивированное желание будущего педагога, его готовность и способность к самостоятельной и творческой деятельности по планированию, разработке, реализации, методическому и организационному сопровождению проектов в различных образовательных, научных и социальных сферах [46].

Одно из ключевых положений Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования связывается с требованием осваивать проектную и учебно-исследовательскую деятельность.

Проектная деятельность обучающихся и учебная деятельность могут быть организованы в смежных формах (например, практико-ориентированный проект, исследовательский проект, прохождение практики в виде участия в работе проектной группы или научной лаборатории и т.д.). Отнесение конкретной формы деятельности обучающихся к научно-исследовательской, проектной деятельности или к практике осуществляется на основании приоритетных целей и задач, которые достигаются студентами, и совокупности определенных формальных требований и условий[47].

Проектная деятельность студентов организуется в целях развития профессиональных и проектных компетенций. Проект во ФГОС ВО «Педагогическое образование» – это специально организованная, мотивированная самостоятельная деятельность студентов, имеющая основной целью решение определенной практически или теоретически значимой проблемы, оформленное в виде конечного продукта, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Основной

образовательный результат, который получает студент в ходе проектной деятельности, – это приобретение, закрепление или развитие практически значимых знаний и умений (компетенций), необходимых в выбранной профессиональной деятельности, и опыт самоорганизации. Проект имеет четко поставленные задачи, критерии достижения результата и ограниченные сроки выполнения; основные способы деятельности – разработка, отбор и реализация проектных решений; основные методы – методы управления проектами. Основные требования к результату проектной деятельности (продукту): соответствие заданным параметрам, отторжимость от создателя (создателей), практическая значимость/применимость. Степень практической значимости проектной деятельности и самостоятельности студентов в реализации проектов возрастает вместе с уровнем образования;

Стандарты предопределяют необходимость теоретической и практической проработки широкого круга педагогических вопросов, относящихся к проектной и исследовательской деятельности. Новизна введения исследовательской деятельности в учебный процесс заключается в том, что исследовательский метод познания становится методом обучения. Многие предметы, преподаваемые в колледже, занимают активную позицию в педагогике развития. Некоторые из них в соответствии с современной системой образования, являются уникальными, поскольку играют роль «мостов» между естественными и общественными, математическими и гуманитарными и подобными науками. В условиях сокращения учебных часов методы, приемы, формы организации процесса обучения следуют по пути рационализации и возрастания эффективности процесса обучения, гарантированно обеспечивая планируемые результаты.

В этих условиях внедрение в практику учебно-исследовательской и проектной деятельности является своевременным [48]. Учебно-исследовательская и проектная деятельность, наряду с оптимизацией учебного

процесса, предполагает развитие самостоятельности мышления, умения добывать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения, а метод проектов и учебно-исследовательских задач позволяет органично интегрировать знания из разных областей и применять их на практике, генерируя при этом новые идеи. По нашему мнению сущность учебно-исследовательской деятельности (УИД) состоит в том, что её главной целью является образовательный результат. Она направлена на обучение обучающихся, развития их исследовательского мышления, самостоятельности и других личностно и профессионально значимых качеств. Самостоятельность студента в учебно-исследовательской деятельности, в свою очередь подразумевает, что научный руководитель консультирует, советует, направляет, наталкивает на возможные выводы, стимулирует на выполнение работы обучающимися[49].

Проектная деятельность студентов является одним из методов развивающего обучения и направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов). Она способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам.

Общими особенностями проектной деятельности являются:

- практически значимые цели и задачи;
- структура проектной деятельности, которая включает общие компоненты: анализ актуальности проводимого исследования; целеполагание, формулировку задач, которые следует решить; выбор средств и методов, адекватных поставленным целям; планирование, определение последовательности и сроков работ; проведение проектных работ или исследования; оформление результатов работ в соответствии с замыслом

проекта или целями исследования; представление результатов в соответствующем использовании виде;

- компетентность в выбранной сфере исследования, творческую активность, собранность, аккуратность, целеустремлённость, высокую мотивацию;

- итогами проектной деятельности следует считать не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие обучающихся, рост их компетентности в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая рассматривается как показатель успешности (неуспешности) исследовательской деятельности.

Проектная деятельность направлена на получение конкретного запланированного результата – продукта, обладающего определенными свойствами и необходимого для конкретного использования. В ходе же учебно-исследовательской деятельности организуется поиск в какой-то области, формулируются отдельные характеристики итогов работ. Реализацию проектных работ предваряет представление о будущем проекте, планирование процесса создания продукта и реализации этого плана. Результат проекта должен быть точно соотнесён со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле.

Основная проблема проектной деятельности в условиях вуза заключается в ее организации. Для грамотной организации проектной деятельности обучающихся нужно придерживаться следующих этапов:

1. Предварительный этап: исследование, диагностика, проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. Этап реализации проекта: уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение

запланированных проектных действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза [50].

3. Заключительный этап: апробация, распространение (диссеминация) результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта, рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т.д.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что от грамотной организации проектной деятельности в условиях вуза зависит качественное и эффективное формирование и развитие компетентности обучающихся. Проектная деятельность студентов формирует ключевые общие и профессиональные компетенции в предметной области «Педагогика», в области информационных технологий, в проектно-аналитической деятельности и в плане продолжения образования и эффективного самообразования студентов. В современных условиях динамичных изменений и кардинальных перемен в обществе проектная деятельность становится принципиально новым и фундаментальным способом адекватных изменений в образовании, создания условий и выявления внутренних механизмов его развития [51].

В системе высшего педагогического образования метод проектов необходимо рассматривать в качестве эффективного средства интеграции интеллектуально-познавательного и мотивационно-компетентностного сфер деятельности личности, самостоятельного образовательного концепта, который должен базироваться на инновационных подходах к образовательному пространству в целом, создающих условия качественного и всестороннего повышения профессиональной педагогической компетентности будущих работников образовательных организаций. Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции

преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности студентов. Изменяется и психологический климат в аудитории, так как преподавателю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу студентов на приоритет деятельности исследовательского, поискового и творческого характера. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности обучающихся [52].

3.2 Оценивание уровня сформированности проектной компетентности будущих педагогов в практико-ориентированной образовательной среде СФУ

При актуализации потенциала образовательной среды вуза посредством вовлечения студентов в интенсивную познавательную, научно-исследовательскую и творческую деятельность необходима модель развития их проектной компетентности, в данном случае – умения включаться в проектную работу и готовность ее организовывать в своей профессиональной деятельности.

На первом этапе происходит определение цели исследования. В случае данной диссертационной работы целью являлось создание условий для развития уровня проектной компетентности для обучающихся в среде вуза. Параллельно проводится выбор форм, критериев, показателей и процедур оценки. Анализ на втором этапе позволяет сделать выбор методики. Диагностика проводится с учетом возрастных, профессиональных и личных особенностей целевых групп. Следующим этапом является непосредственно проведение диагностики, включающее обработку полученных результатов. Интерпретация и анализ результатов – четвертый этап. Важным на этой стадии является создание единой информационной системы для накопления материала

в динамике. Методические рекомендации, ознакомление административно-управленческого персонала (директор института, учебное управление, руководящий состав управлений и комплексов) могут осуществляться по необходимости и требованию. Рефлексия педагогов, экспертное оценивание ситуации всегда завершает проведенную диагностику. Завершающим этапом в нашей модели будет обеспечение мероприятий, направленных на профилактику и предупреждение дефицитов и рисков, выявленных в результате оценивания.

Уровень сформированности компонентов проектной компетентности определялся по совокупности проявлений всех выделенных критериев и показателей. По каждому показателю, входящему в структуру проектной компетентности, оценивался уровень знания алгоритма того или иного умения, вида деятельности, приема, составляющего ориентировочную основу [53].

Также оценивался уровень практического владения группой компетенций и частота их проявления в учебно-профессиональной деятельности. В практике оценивания у экспертов могли возникать ситуации затруднения из-за расхождения оценок, но принималась во внимание практическая направленность обучения данной профессии в образовательной организации, приоритет был отдан уровню практического владения компетенцией, входящей в структуру проектной компетентности.

Первичное исследование (VI семестр), проведенное в группе педагогического бакалавриата позволило зафиксировать исходный уровень сформированности компонентов проектной компетентности будущих педагогов. В свою очередь, вторичное исследование (VIII семестр) и проведение экспертной оценки позволило проследить динамику сформированности проектной компетентности будущих педагогов. Как показали результаты начального среза, группы, участвовавшие в эксперименте, имели сходное распределение обучающихся по уровням сформированности проектной компетентности.

Первым был рассмотрен компонент «Умение выявлять цель работы над проектом». На данном этапе проблема преобразуется в лично значимую

цель и приобретает образ ожидаемого результата, который в дальнейшем воплотится в проектом продукте. Постановка цели, выдвижение гипотез (предположений) достижения цели, и обсуждение вариантов предполагаемого продукта проекта. Выделение объекта и предмета исследования. Уточнение формулировки темы проекта. В данном компоненте наблюдается положительная динамика (28% обучающихся по итогам вторичного исследования находятся на высоком уровне) (рисунок 3).

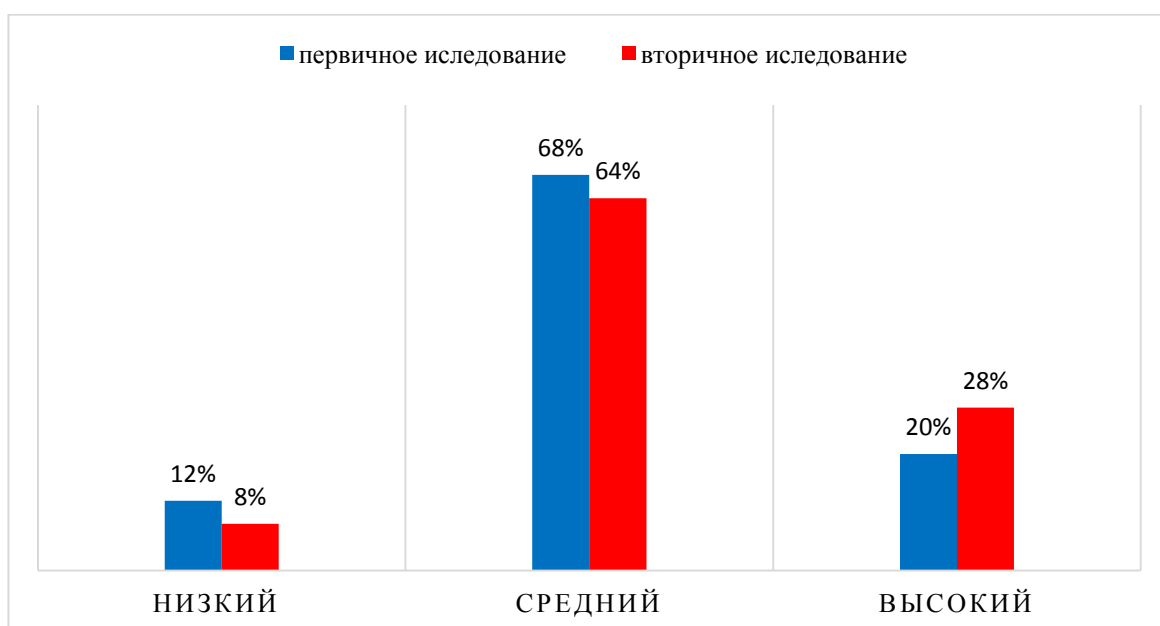


Рисунок 3 – Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Умение выявлять цель работы над проектом»

Вторым был рассмотрен компонент «Умение выявлять главную проблему работы над проектом» Под проблемой в нашем исследовании понимается противоречие между желаемым будущим и реальной ситуацией, которое чаще всего выражается в отсутствии, недостатке чего-либо, несоответствии одной части реальности, другой. Здесь также наблюдается положительная динамика, в результате которой количество студентов, оказавшихся на высоком уровне увеличилось более чем вдвое (с 12% до 28%) (рисунок 4).

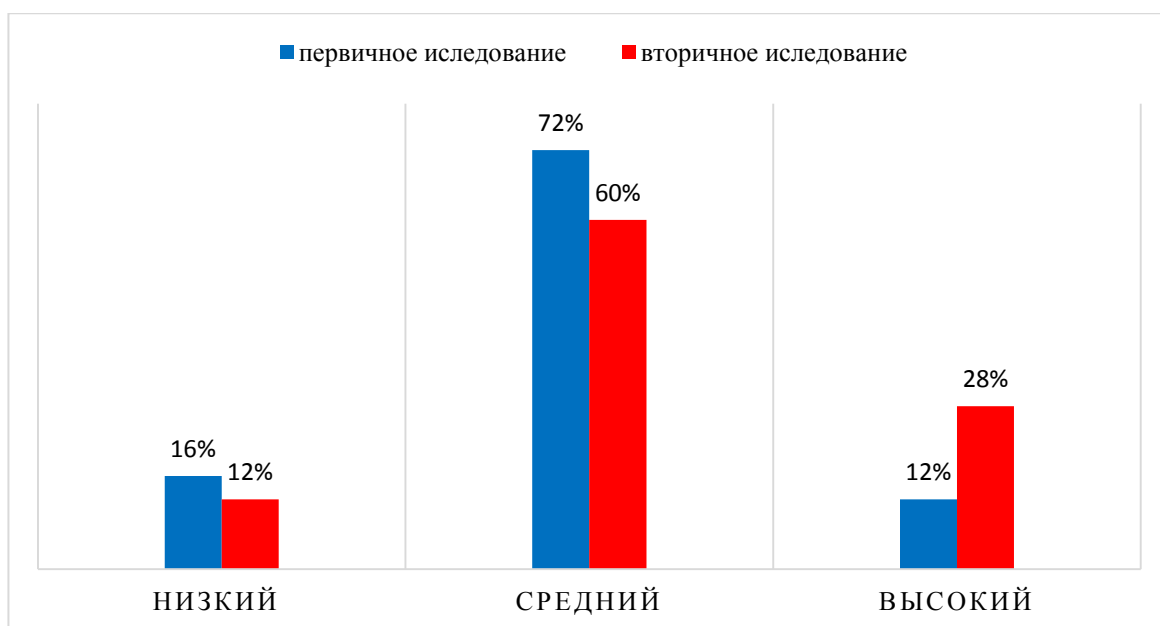


Рисунок 4 – Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Умение выявлять главную проблему работы над проектом»

Следующий компонент – «Умение составлять проект».

На основе процедуры проектирования образовательного процесса определен следующий состав проектировочных умений:

1. Умение анализировать данные, конкретизировать образовательные цели.
2. Умение отбирать учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами.
3. Умение представить учебный материал в виде моделей деятельности учащихся.
4. Умение соотносить представленную модель деятельности с опытом жизнедеятельности учащихся.
5. Умение выделять возможные технологические способы обучения и соотносить их с дидактической целью, методами, средствами и формами организации обучения, методическими особенностями темы, учебными возможностями учащихся.

6. Умение разрабатывать несколько вариантов процедур учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе их продвижения на более высокий уровень.

7. Умение оценивать и сравнивать варианты структуры деятельности учащихся, выбирать один оптимальный вариант.

8. Умение разрабатывать мотивационные и личностно-развивающие ситуации.

9. Умение определять структуру деятельности учителя в соответствии со структурой учебно-познавательной деятельности учащихся.

10. Умение подбирать наглядные пособия, раздаточный материал, а также аудиовидео- материалы.

11. Умение оценивать способы использования внешних условий образовательного процесса.

12. Умение осуществлять коррекцию структуры образовательного процесса.

13. Умение распределять время каждого этапа в образовательном процессе.

14. Умение зафиксировать проект образовательного процесса в виде документа в письменной или графической форме [54].

Здесь также прослеживается позитивная динамика (рисунок 5).

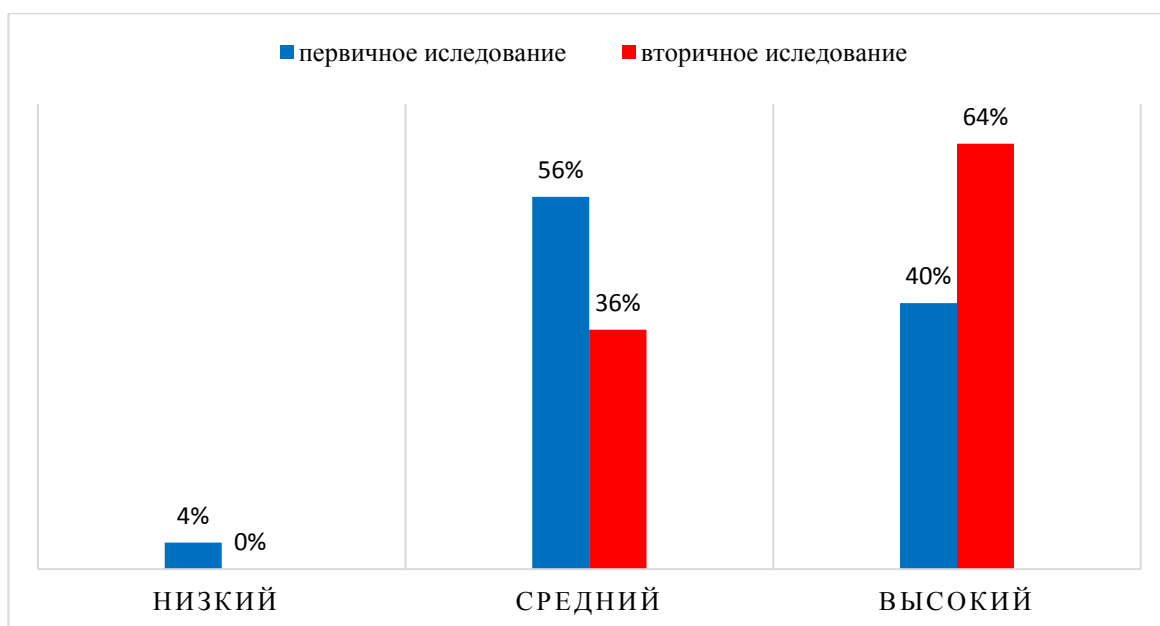


Рисунок 5 - Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Умение составлять проект»

Далее был рассмотрен компонент под названием «Умение выделять основные этапы работы над проектом».

Процедуру работы над проектом можно разбить на 6 этапов. Последовательность этапов работы над проектом соответствует этапам продуктивной познавательной деятельности: проблемная ситуация - проблема, заключенная в ней и осознанная человеком - поиск способов решения проблемы - решение. Этапы работы над проектом можно представить в виде следующей схемы:

1. Подготовительный: определение руководителей проектов; поиск проблемного поля; выбор темы и её конкретизация; формирование проектной группы.
2. Поисковый: определение и анализ проблемы; постановка цели проекта.
3. Аналитический: анализ имеющейся информации; сбор и изучение информации; поиск оптимального способа достижения цели проекта (анализ альтернативных решений), построение алгоритма деятельности; составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ; анализ ресурсов.

4. **Практический:** выполнение запланированных технологических операций; текущий контроль качества; внесение (при необходимости) изменений в конструкцию и технологию.

5. **Презентационный:** подготовка презентационных материалов; презентация проекта; изучение возможностей использования результатов проекта (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация).

6. **Контрольный:** анализ результатов выполнения проекта; оценка качества выполнения проекта.

По результатам экспертной оценки в данном компоненте также значительно выросло число студентов, перешедших на средний и высокий уровень (рисунок 6).

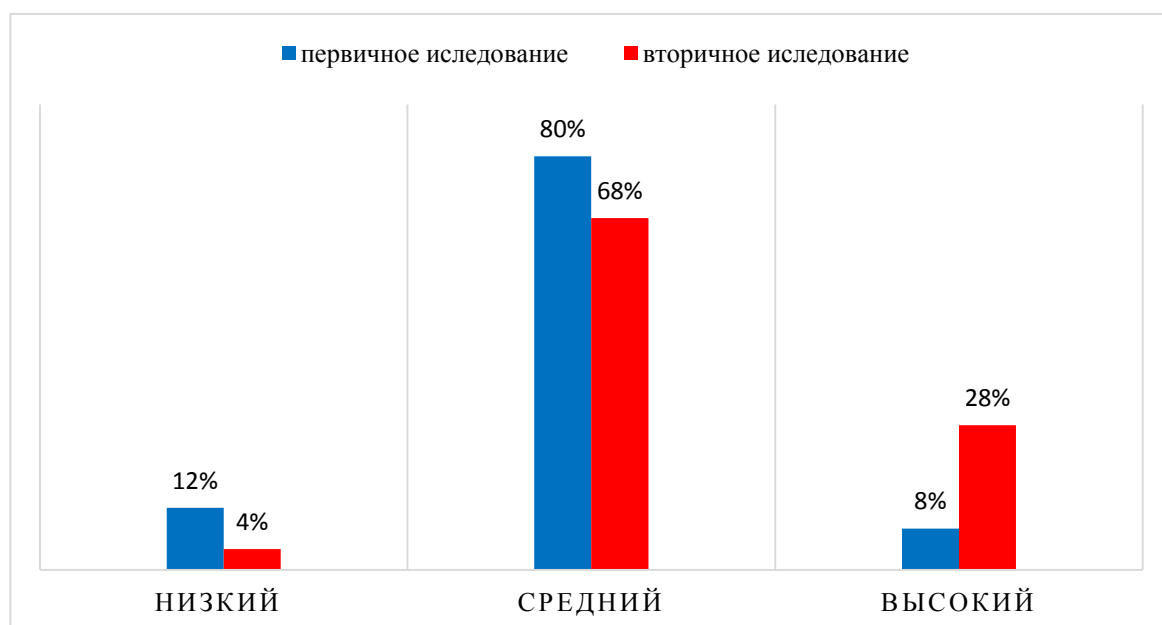


Рисунок 6 - Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Умение выделять основные этапы работы над проектом»

На следующем этапе экспертам было предложено оценить компонент «Умение проводить текущее регулирование проектной деятельности».

Существует несколько основных принципов построения эффективной системы контроля.

1. Наличие конкретных планов. Планы должны быть содержательны, четко структурированы и фиксированы, с тем, чтобы обеспечивать основу для

контроля. Если планы обновляются слишком часто и без применения процедур контроля за изменениями, контроль над проектом может быть потерян.

2. Наличие информативной системы отчетности. Отчеты должны отображать состояние проекта относительно исходных планов на основании единых подходов и критериев. Для обеспечения этого должны быть четко определены и достаточно просты процедуры подготовки и получения отчетов, а также определены четкие временные интервалы. Результаты, представленные в отчетах, должны обсуждаться на совещаниях.

3. Наличие эффективной системы анализа фактических показателей и тенденций. В результате анализа собранных данных руководство проекта должно определить, соответствует ли текущая ситуация запланированной, а если нет, то рассчитать размер и серьезность последствий отклонений.

4. Наличие эффективной системы реагирования. Завершающим шагом процесса контроля являются действия, предпринимаемые руководством и направленные на преодоление отклонений в ходе работ проекта.

По результатам прохождения вторичного исследования в данном компоненте также наблюдается значительное повышение переходов на следующие уровни (рисунок 7).

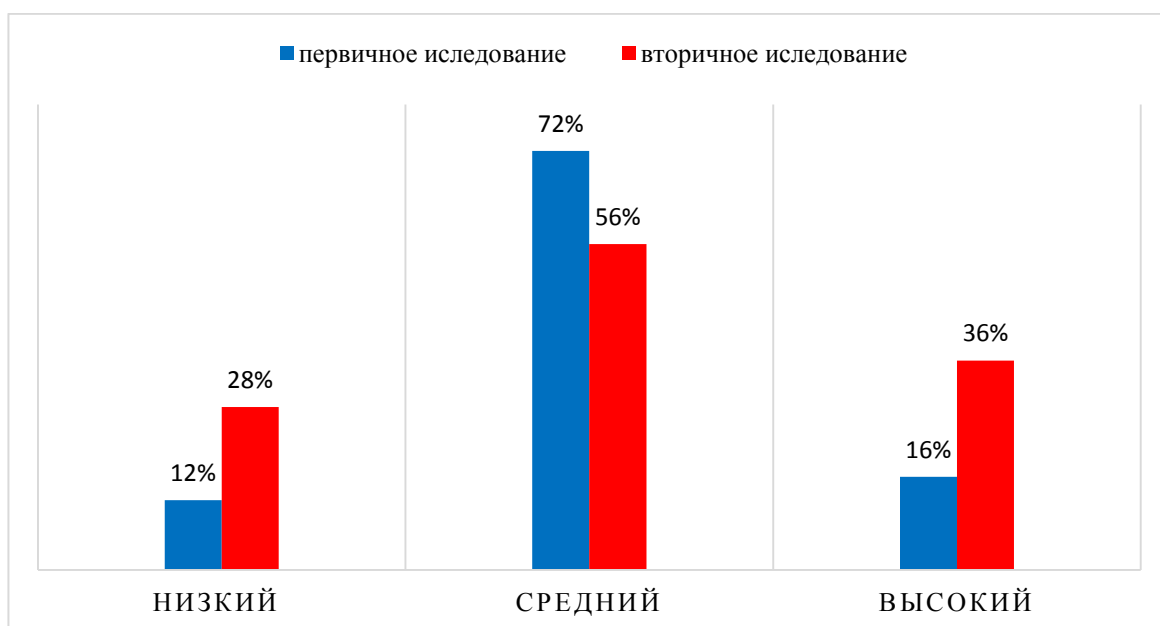


Рисунок 7 - Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Умение проводить текущее регулирование проектной деятельности»

Следующим был проанализирован компонент «Введение проекта в деятельностное поле обучающихся». В данном компоненте наблюдается незначительный прирост переходов на средний и высший уровень (рисунок 8).

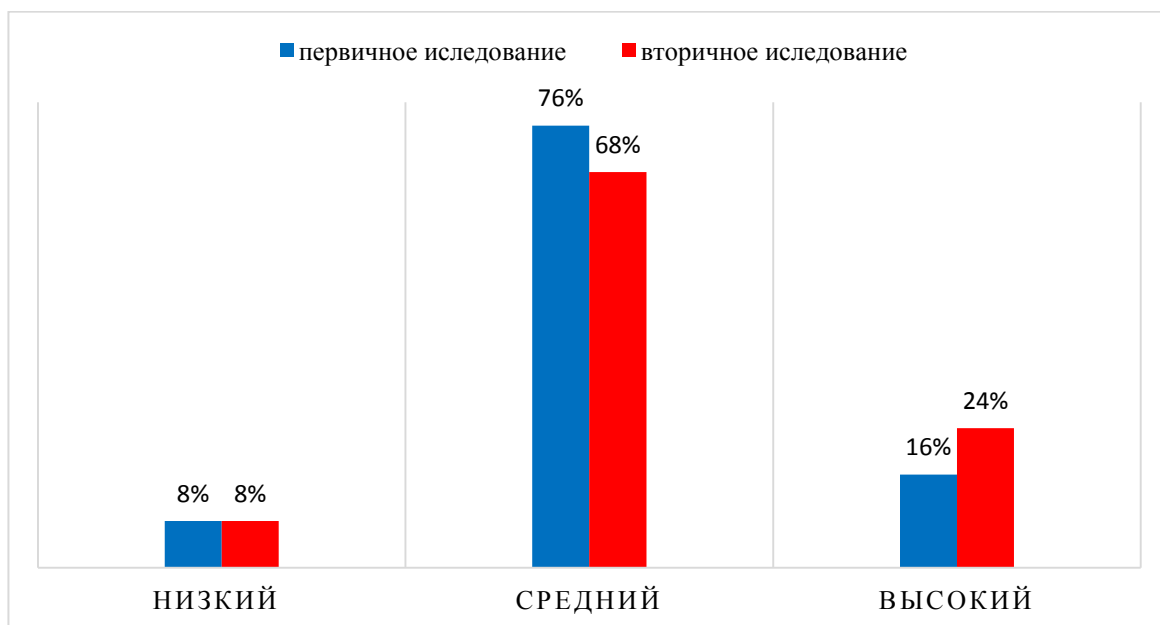


Рисунок 8 - Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Введение проекта в деятельностное поле обучающихся»

На заключительном этапе экспертам было предложено оценить компонент «Умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов проектной деятельности». По результатам оценивания более 90 процентов будущих педагогов оказались на среднем и высоком уровне (рисунок 9).

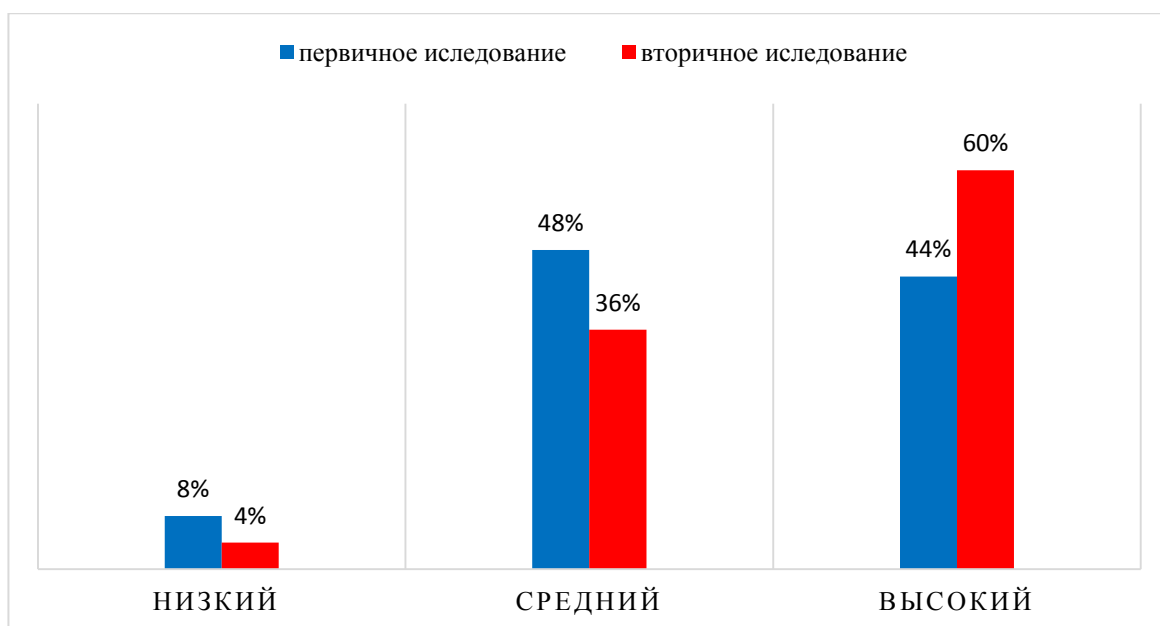


Рисунок 9 - Динамика распределения студентов по уровням в компоненте «Умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов проектной деятельности»

Обобщая результаты экспертного оценивания, можно отметить, что по итогам вторичного исследования большая часть обучающихся продемонстрировала средние либо высокие показатели (от 62,8% до 72,6%) что позволяет результативно осуществлять самостоятельную проектную деятельность.

Данные вторичного исследования показали, что в сравнении с начальным исследованием у будущих педагогов в произошли следующие изменения: число обучающихся с высоким уровнем возросло на 22%. Количество обучающихся с низким уровнем сформированности проектной компетентности уменьшилось в среднем на 46%. Анализ позволяет отметить, что изменение результатов связано в первую очередь с активным переходом обучающихся с низкого уровня на средний, со среднего – на высокий уровень.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформированная в период обучения в университете проектная компетентность будущего педагога будет способствовать проявлению инициативы и активности для реализации личностно-ориентированного образовательного процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия, развитию профессиональной деятельности, предполагающей осознанное проектирование профессиональных функций для достижения образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Сравнение уровня сформированности проектной компетентности в первичном и вторичном исследовании, позволяет сделать вывод о том, что в результате реализации разработанной модели, студенты имеют значимо более высокие показатели роста.

Проектная компетентность у бакалавров педагогического направления эффективно формируется в условиях проектного обучения при соблюдении следующих педагогических условий: студенты самостоятельно приобретают новые знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения) и системное мышление.

У бакалавров выделяются три уровня проектной компетентности: низкий, средний, высокий. Низкий уровень характеризуется неумением ставить проектные задачи и проектировать действия отдельных участников проекта или отдельные шаги решения проекта. Средний уровень определяется предпочтениями выполнять известные типы заданий. Высокий уровень характеризуется устойчивым интересом к проектной деятельности, присутствует умение проектировать. Высший уровень характеризуется

глубоким и устойчивым интересом к проектной деятельности; состав проектировочных компетенций обладает полнотой.

Проведённая нами экспертная оценка позволяет изучить состояние образовательного процесса, направленного на формирование проектной компетентности будущих бакалавров педагогики; выявить уровень сформированности проектной компетентности у будущих бакалавров.

Основным показателем практико-ориентированного подхода является переход студента на более высокий уровень проектной компетентности, который оценивается исходя из трех показателей: а) знания в области проектирования; б) умения проективной деятельности; в) качества личности студента.

Совокупность таких педагогических условий как интеграция психолого-педагогических, предметных и методических знаний; развитие ценностного отношения к избранной профессии; включение будущего бакалавра в активное творческое взаимодействие в процессе научно-экспериментальной деятельности.

Выполненное исследование ставит новые организационно-педагогические вопросы по дальнейшей модернизации образовательной деятельности в высшей школе, формированию новой образовательной среды, трансформации образовательных стандартов, включению в систему образовательной деятельности новых эффективных видов и форм, адекватных потребностям общества и личностным запросам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М.: Флинта, 2014. С. 23
2. Евлампиев А.М. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 2011. С. 85.
3. Евлампиев А.М. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 2011. С. 86.
4. Ахметов М. А. Проектный метод обучения. // Химия в школе. 2012. № 3. С. 31.
5. Ахметов М. А. Проектный метод обучения. // Химия в школе. 2012. № 3. С. 32.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. Ред. Е.С. Полат. М., 2000. С. 38; Сергеева И.С. Как организовать проектную деятельность обучающихся: Практическое пособие для работников образовательных учреждений. М.:АРКТИ, 2004. С. 54.; Маркачев, А.Е. Применение метода проектов в школьной практике / А.Е. Маркачев, Т.А. Боровских, Г.М. Чернобельская // Химия в школе. 2007. № 2. С. 34-36
7. Сергеева И.С. Как организовать проектную деятельность обучающихся: Практическое пособие для работников образовательных учреждений. М.:АРКТИ, 2004. С. 54.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. Ред. Е.С. Полат. М., 2000. С. 38.
9. Современная городская школьная медиатека (Модель технического оснащения и возможные формы организации работы): методические рекомендации / Ястребцева Е.Н. М., 1992. С.

10. Сергеева И.С. Как организовать проектную деятельность обучающихся: Практическое пособие для работников образовательных учреждений. М.:АРКТИ, 2004. С. 55.

11. Воюшина М.П. Формирование культурного поля школьника в урочной и неурочной образовательной деятельности // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения. СПб.: Северная звезда, 2010. С. 24.

12. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М.: Флинта, 2014. С. 24.

13. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М: АСАДЕМА, 2005, С. 67.

14. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. М.: Флинта, 2014. С. 25. 15. Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» // Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8073>

15. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 33.

16. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М., 2007. С. 75.

17. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Академия, 2015. С. 21.

18. Богданова Н. И. Проективные умения студентов педагогического вуза: пути формирования /Н.И.Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2008. № 88. С. 162.

19. Ярмакеева С. А. Развитие проективной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования детей: дис. ...канд. пед. наук. Казань, 2009. С. 14.
20. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. М., 2014. С. 22-46.
21. Воробьев О.В. Формирование ключевых компетенций в процессе подготовки студентов // Школа будущего. 2016. № 5. С.5-8.
22. Морева О.В. Педагогическое проектирование: концептуальные основы и практика реализации. Тюмень: Вектор Бук, 2015. С. 62.
23. Морева О.В. Педагогическое проектирование: концептуальные основы и практика реализации. Тюмень: Вектор Бук, 2015. С. 63.
24. Бобцов А.А., Гусев А.Е., Лисицына Л.С. Интернет-технологии для организации курсов в рамках проекта «Поколение». СПб.: СПбГУ ИТМ, 2003. С. 23.
25. Багманов И.Р., Хабарова Н.Г. Компетентностный подход к профессиональному образованию: проблема реализации // Казанский педагогический журнал. 2009. № 5. С. 12.
26. Рудоманенко И.В. Метод проектов в системе образования // Актуальные проблемы гуманитарных и. социально-экономических наук: Сб. мат. V Междунар. заочной науч-прак. конф. Саратов, 2011. С.114.
27. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Мотивационное проектирование учебного процесса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 208.
28. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Мотивационное проектирование учебного процесса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 209.
29. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, Л.В. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. 2007. № 7. С. 25-33.

30. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2011. С. 48.

31. Злыднева Т.П. Организация исследовательской деятельности студентов в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин: методические указания. Магнитогорск: МаГУ, 2015. С. 137.

32. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. — М.: Изд-во МГУ, 2000. 48с

33. Гребенникова О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательного интереса старшеклассников: Дис. . канд. пед. наук: Великий Новгород, 2005. - 181с.

34. Илюхина И.В. Управление проектной деятельностью учащихся // Организация проектной деятельности учащихся гуманитарно ориентированных классов в области литературы и искусства: Сборник научных трудов. М., 2005. - С. 24 - 28.

35. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 288с.

36. Коханова В.А. Метод проектов как технология личностно-ориентированного образования на уроках литературы // Материалы научно-практического семинара. М., 2006. - С.3-20.

37. Крылова Н.Б. Проектная деятельность школьников и новые задачи педагогов // Дополнительное образование и воспитание. 2007. - № 3. -С. 9-15.

38. Научно-исследовательская и проектная деятельность учащихся / Департамент образования г. Москвы; Отв. ред. Л.Е. Курнешова; Сост.: О.Н. Держицкая и др. М.: Шк. кн., 2003 - Вып.3. - 2003. - 222с.

39. Ахметова М. Н. Становление готовности студентов к проектированию и реализации педагогических технологий Текст.: автореф. дис. д-рапед. наук : 13.00.01 / М. Н. Ахметова. Улан-Удэ, 2006. - 495 с.

40. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования Текст. / Э. Зеер, Э. Сыманюк. // Высшее образование в России. 2005. - № 4. -С. 25-30.

41. Иванова И. П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблем-но-деятельностного обучения : автореф. дис. . канд. пед. наук / И. П. Иванова. -Ставрополь, 2002.

42. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М.: Московский учебник, 1996. - 545с.

43. Кириллова Н.М. Педагогические условия повышения специальной компетентности учителя. Автореф. дис. . к.п.н. -Курган, 2000. 25с.

44. Семенова Н.В. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к обучению школьников творческой проектной деятельности: Дис. . к.п.н. Брянск, 2000. - 147с.

45. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. 1999. -№ 5.

46. Калошина И.П. Психология творческой деятельности.- М.: ЮНИТИ, 2008.- 655 с.

47. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии.- 1986.- №2.

48. Катайцева Н. А. Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности Текст. : Дис. . канд. пед. наук / Н. А. Китайцева. Курган, 1997. - 188 с.

49. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект Текст. / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин М.: МГОПУ, 2002. - 331 с.

50. Веселова В. Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции Текст.: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 /В. Г. Веселова. Армавир, 2001.

51. Гребенникова О. А. Проектная деятельность кшс средство развития познавательных интересов старшеклассников Текст.: дис. . канд. пед. наук; 13.00.01 / О. А. Гребенникова. Великий Новгород, 2005. - 198

52. Дружилов С. А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности Текст. / С. А. Дружилов // Объединенный научный журнал. М.: ТЕЗ АУРУ С, 2001. -№ 22. - С. 44-45.

53. Зимняя И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования Текст. / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. —2003. -№ 5. - С. 5-8. Митина, Л. М. Психология развития конкурентноспособности личности. Текст. / Л. М. Митина. -М.; Волгоград, 2007.-397 с.

54. Солдаткин В. И. Методическая поддержка преподавателей в системе открытого образования Электронный ресурс. / В. И. Солдаткин. Режим доступа : http://ou.tsu.ru/seminars/sem_13/tezis/O-soldatkin.htm.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Профессиональные кейсы

Кейс №1

Учительница начальных классов Оксана Витальевна, спускаясь по ступеням, случайно заметила, как ученик начальных классов по имени Коля перочинным ножом пытается расковырять стену в коридоре школы. Увидев учителя, мальчик убежал. Обо всем случившемся Оксана Витальевна рассказала матери ребенка, которая просто не могла поверить, что ее сын Николай мог совершить такое. Она явно была убеждена в том, что сын ее совершенно не виноват и это сделали другие ребята; ведь они живут в квартире с идеальным порядком и дорогой мебелью, в семье было принято содержать не только в чистоте и порядке свой дом, но и бережно относиться к вещам. Ведь именно дома мальчик никогда не испортит вещь, но считает, что портить чужие имущества-это вполне нормально.

Задание к кейсу

- 1) Предоставьте способ решение проблемы для сложившейся ситуации с помощью метода проект.
- 2) Предоставьте идею проекта для решение сложившейся ситуации.
- 3) Какие основные задачи вы поставите для организации проекта.

Кейс №2

В один из дней вы заметили, что ученик вашего класса Роман (16 лет) изменился как внешне, так и внутренне. Он побрился налысо, его стиль одежды изменился на тяжелые высокие ботинки черного цвета на белой шнуровке, широкие штаны. На одежде были нашивки, значки. Роман физически сильный, учится средне, особого интереса к учебе не проявляет. В семье двое детей, есть старший брат, полная семья со средним достатком. Друзья этого ученика рассказали вам о том, что он недавно участвовал в массовой драке с лицами кавказкой национальности. Ваш класс многонациональный

Продолжение приложения А

Задание к кейсу

- 1) Выделите проблему (проблемы) из ситуации.
- 2) Оцените ситуацию, предложите решение проблемы.
- 3) Сформулируйте основные выводы данной ситуации.
- 4) Какое внеурочное мероприятие вы организовали бы в сложившийся ситуации (если это проект, опишите этапы работы над проектом)

Кейс №3

В 7-м классе на уроке информатики учащиеся (4 мальчика) во время объяснения учителем нового материала играли в морской бой, на замечание учителя и просьбу «быть на уроке» учащиеся сказали, что играть им интересней, чем слушать учителя, что учитель не заинтересовал их.

Задание к кейсу

- 1) Как можно действовать в данной ситуации со стороны учителя?
- 2) Сформулируйте педагогическую проблему в описанной ситуации.
- 3) Предложите механизмы вовлечения в деятельное поле данных учеников.

Кейс №4

Перед учителем не только его группа, но и группа заболевшего учителя. Ребята ведут себя отвратительно: говорят в полный голос, ругаются, перекидываются записками, самолетиками и т. д., хамят учителю (но осторожно, не напрямую). Особенно выделяется один мальчик. Действия учителя: он, стараясь не обращать внимания, ведет урок, время от времени грозя всей галерке двойками, директором и родителями. Когда учитель просит самого шумного ученика пересказать текст тот отказывается, но, когда учитель грозит поставить ему двойку, он сразу меняет свое решение и даже изъявляет желание выполнить это задание. Однако учитель не дает ему такой возможности. Начинается спор. Он продолжается еще несколько минут, в

Продолжение приложения А

результате учительница ставит двойку, а ученик, обругав ее матом, хлопает дверью. Учитель, ничего не сказав, продолжает урок.

Задание к кейсу

- 1) Сформулируйте педагогическую проблему в описанной ситуации.
- 2) Предоставьте способ решение проблемы для сложившийся ситуации с помощью метода проект
- 3) Какие основные задачи вы поставите для организации проекта.
- 4) Опишите роли каждого участника проекта.

Кейс №5

Урок информатики. Примерно за 10 минут до конца урока, учитель вызывает к доске Васю. Он должен обосновать алгоритм программы, используя формулы, изученные на уроке. Звенит звонок. Учитель просит всех выйти из класса, а Васю остаться и решить пример. Но ученики не уходят, а обступают Васю, который стоит у доски. Звучат реплики: «Да ты че совсем тупой», «Это же элементарно» и т. д.

В результате это начинает раздражать Васю, и он просит учителя, что бы она попросила остальных выйти из класса.

Учитель подходит к толпе и смотрит на доску: «Ай-ай-ай Вася. Ты даже пример не можешь правильно из учебника переписать». Ученики начинают смеяться, а Вася хватается портфель и выбегает из класса.

Задание к кейсу

- 1) Сформулируйте педагогическую проблему в описанной ситуации.
- 2) Предоставьте способ решение проблемы для сложившийся ситуации с помощью метода проект.
- 3) Дайте прогноз дальнейшим событиям.

Окончание приложения А

Кейс №6

Как-то Василий отказался дежурить, так и сказал: – Не буду, и все! Педагог не стал возмущаться и грозить разными наказаниями, а только сказал:

– Давай поспокойней. Садись-ка, поговорим. Ты не хочешь дежурить?

– Не хочу.

– Но ведь в классе ты не один. Еще 23 человека. И все дежурят, потому что обязанность каждого помочь уборщице, которая убирает всю школу. И в любом классе нашей школе ребята дежурят по очереди. Что ж ты за особенный? Все дежурят, а ты – «не буду». Подумай, как ребята на тебя смотреть будут. Да и ты сам: ведь за тебя, значит, кто-то должен лишний раз убирать? Ты подумай еще раз, не спеши, а завтра мы с тобой вернемся к этой проблеме. На другой день утром Василий подошел к учителю и буркнул под нос:

– Буду дежурить. Только пусть со мной кто-нибудь другой дежурит, не Петрова. А то она все учит и учит, что как делать. Надоело.

Задание к кейсу

- 1) Как должен повести себя учитель в сложившейся ситуации?
- 2) Какие мероприятия вы предложили бы для разъяснение обучающимся важность и значимость дежурства?
- 3) Напишите сценарий мероприятия, опишите роль обучающихся и свою собственную.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии

Кафедра информационных технологий обучения

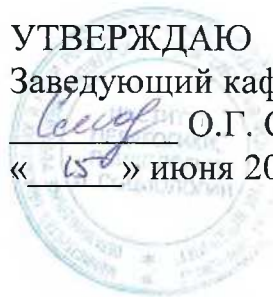
и непрерывного образования

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

 О.Г. Смолянинова

« 15 » июня 2018 г.



МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Проектная компетентность бакалавров педагогического направления в
условиях практико-ориентированной подготовки в вузе**

44.04.01 «Педагогическое образование»

код и наименование направления

44.04.01.06 «Менеджмент образовательных инноваций»

код и наименование магистерской программы

Научный руководитель  _____ доцент, канд. пед. наук В.В. Коршунова

Выпускник  _____ ПП16-56 М А.М Гасанов

Рецензент  _____ доцент, канд. пед. наук С.В. Бортновский

Красноярск 2018