

Э. Ф. Зеер, С. Н. Уткина

ПРОЕКТИВНАЯ ДИДАКТИКА

**Екатеринбург
РГПУ
2017**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Э. Ф. Зеер, С. Н. Уткина

ПРОЕКТИВНАЯ ДИДАКТИКА

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2017

ISBN 978-5-8050-0630-3

Екатеринбург
РГППУ
2017

УДК 371.314.6

ББК Ч402.661

З-47

Зеер, Эвальд Фридрихович.

З-47 Проективная дидактика [Электронный ресурс]: монография / Э. Ф. Зеер, С. Н. Уткина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 131 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0630-3>.
ISBN 978-5-8050-0630-3

Рассмотрены методологические основания проектирования профессионального образования. Представлены история развития проектного обучения, анализ подходов к пониманию проектного обучения и его основные характеристики. Приведены характеристики образовательных технологий, обеспечивающих реализацию проективной дидактики.

Монография адресована студентам, обучающимся по педагогическим направлениям, а также преподавателям, интересующимся вопросами проектного обучения.

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Э. Э. Сыманюк (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор педагогических наук, профессор Н. К. Чапаев (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Е. А. Ушакова; компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 10.01.18. Текстовое (символьное) издание (1,28 Мб).

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2017

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Методология реализации проектного подхода	7
1.1. Теоретико-методологические основания проектирования профессионального образования	7
1.2. Проектный подход как методология профессионального развития личности	14
Глава 2. Основы проективной дидактики	28
2.1. История развития проектного обучения	28
2.2. Анализ подходов к пониманию проектного обучения	33
2.3. Характеристика проектного обучения	42
Глава 3. Технологии реализации проектного обучения	65
3.1. Развивающая психодиагностика	65
3.2. Когнитивная образовательная технология	71
3.3. Рефлексивные технологии	74
3.4. Интерактивные технологии	79
Глава 4. Проектирование профессионального развития	82
4.1. Контекстное обучение	82
4.2. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий	90
Заключение	96
Библиографический список	97
Приложение 1. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы»	105
Приложение 2. Педагогический проект «Сетевое взаимодействие в вузе: теоретические основы и обоснование моделей»	117

Приложение 3. Реализация когнитивной образовательной технологии (на примере дисциплины «Социальное партнерство в отрасли»).....	125
Приложение 4. Проект «Ключевые (метапрофессиональные) компетенции менеджера организации»	128

Введение

Обусловленность образовательного процесса различными общественными процессами требует изменения образовательной парадигмы на разных этапах развития общества. Динамизм и неопределенность современного постиндустриального общества подводят профессиональное образование к необходимости использования технологии проектного обучения, так как невозможно учесть мотивы, уровень подготовки, образовательные потребности каждого отдельного человека.

Тенденции гуманизации и демократизации образования, реализация компетентностного подхода в рамках парадигмы учения ставят перед педагогикой задачу разработки новой дидактики – проективной – как наиболее соответствующей современным запросам личности и общества.

В первой главе монографии рассмотрены теоретико-методологические основания проектирования профессионального образования. Проектирование позволяет объединить в одно пространство изменения личности, систему непрерывного профессионального образования, ведущую деятельность и поэтому детерминирует вероятностно-прогностическое развитие профессионально-образовательного пространства.

Профессионально-образовательное пространство включает множество возможных траекторий профессионального будущего. Погружение в свое вероятное будущее возможно путем проектирования различных сценариев жизнедеятельности во временной перспективе. Проективная дидактика направлена на создание условий, обеспечивающих возможность осознанного выбора обучающимися своего образовательного маршрута для достижения цели личностного и профессионального развития.

Во второй главе проведен анализ подходов к пониманию проектного обучения, рассмотрены его принципы, функции, возможные результаты. Основу проективной дидактики составляет образовательный процесс, реализующий идею проектного обучения. В монографии проведен анализ понятия «проектное обучение» в двух аспектах: первый – выявление отличий проектного обучения от других видов обучения, прежде всего проблемного, контекстного, исследователь-

ского; второй – разведение понятий «метод обучения», «проектное обучение», «технология проектного обучения».

Проективная дидактика определяется как теория обучения, в основе которой лежит идея достижения целей образования посредством включения обучающихся в проектную деятельность. Вовлечение обучающихся в проектную деятельность не только способствует осознанному усвоению содержания дисциплины, обеспечивает связь теории и практики, но и создает условия для развития личности, овладения навыками сотрудничества, работы с информацией, приобретения опыта решения проблем.

В третьей главе представлены технологии реализации проектного обучения, приведены примеры их использования в образовательной практике.

В четвертой главе рассмотрены контекстное обучение и проектирование индивидуальных образовательных технологий.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА

1.1. Теоретико-методологические основания проектирования профессионального образования

Современное постиндустриальное общество характеризуется профессиональной динамичностью и высокой степенью неопределенности развития экономики, что проявляется в постоянных изменениях профессионально-квалификационной структуры трудовых ресурсов, стремительно развивающихся процессах глобализации. В этих условиях каждому человеку приходится осваивать новые социально-профессиональные технологии, неоднократно менять место работы, а также специальность и профессию. Нестабильность рынка труда привела к тому, что полученное базовое профессиональное образование утратило свое перспективное значение и не гарантирует желаемую трудовую занятость молодежи. Необходимо актуализировать новые векторы развития профессионального образования. Одно из важных направлений – внедрение проектного подхода.

Реализация принципа непрерывности в современном профессиональном образовании выдвигает на передний план технологию проектного обучения, так как невозможно учесть мотивы, уровень подготовки, образовательные потребности каждого отдельного человека на его жизненном пути. Многоаспектность проектной деятельности, возможность интегрировать ее в традиционную образовательную практику, обеспечение формирования общекультурных и профессиональных компетенций актуализируют дополнение традиционной дидактики новой образовательной платформой – проективной дидактикой, в основе которой лежит применение технологии проектного обучения.

Вопросы проектирования в образовании рассматриваются в исследованиях В. Н. Гузеева, В. И. Загвязинского, Е. С. Заир-Бека, Г. Л. Ильина, А. П. Тряпициной и др. Методологические разработки по проектированию в образовании представлены в трудах Н. Г. Алексева, Г. Л. Ильина, П. Г. Щедровицкого и др. Проектирование в профессиональном образовании является предметом исследования В. С. Безру-

ковой, А. А. Вербицкого, В. Я. Ляудис, А. М. Новикова и др. Большое внимание в последнее время уделяется развитию идеи проектирования образовательного пространства, в частности профессионально-образовательного (Э. Ф. Зеер, И. Г. Шендрик).

Профессионально-образовательное пространство условно можно определить как развивающийся во времени феномен, ограниченный тремя измерениями (координатами): изменяющейся профессионально ориентированной деятельностью, профессиональным образованием и развивающимся человеком. Это пространство представляет собой мысленный конструкт, характеризующийся определенными свойствами.

Первая группа свойств связана с относительной самостоятельностью существования и функционирования образующих пространство координат.

Следующая группа свойств профессионально-образовательного пространства связана с его структурностью, обусловленной трехмерностью измерения, что проявляется во взаимовлиянии, взаимодействии и взаимодетерминации компонентов пространства. Множество взаимосвязей компонентов детерминирует вероятностно-прогностическое развитие пространства.

Особая группа свойств профессионально-образовательного пространства обусловлена его временной организацией. Время отражает развитие каждой смыслообразующей координаты и развивающийся потенциал всего пространства, т. е. время представляет собой четвертое измерение пространства, которое опосредованно присутствует во взаимодействии всех трех координат пространства (субъекта, образования, деятельности), выступает фактором их интеграции. Именно время придает пространству направленность развития.

К внешним детерминантам развития пространства относятся социально-экономические изменения, научно-технологический прогресс, политические установки; к внутренним – противоречия между смыслообразующими конструктами пространства, рассогласование пространственно-временных характеристик, динамика изменения структуры пространства.

Профессионально-образовательное пространство имеет сложное строение и в содержательном, и в структурном отношении. Визуаль-

ное отображение его основных составляющих в метрике координат позволяет представить эвристическую модель профессионально-образовательного пространства (рис. 1).

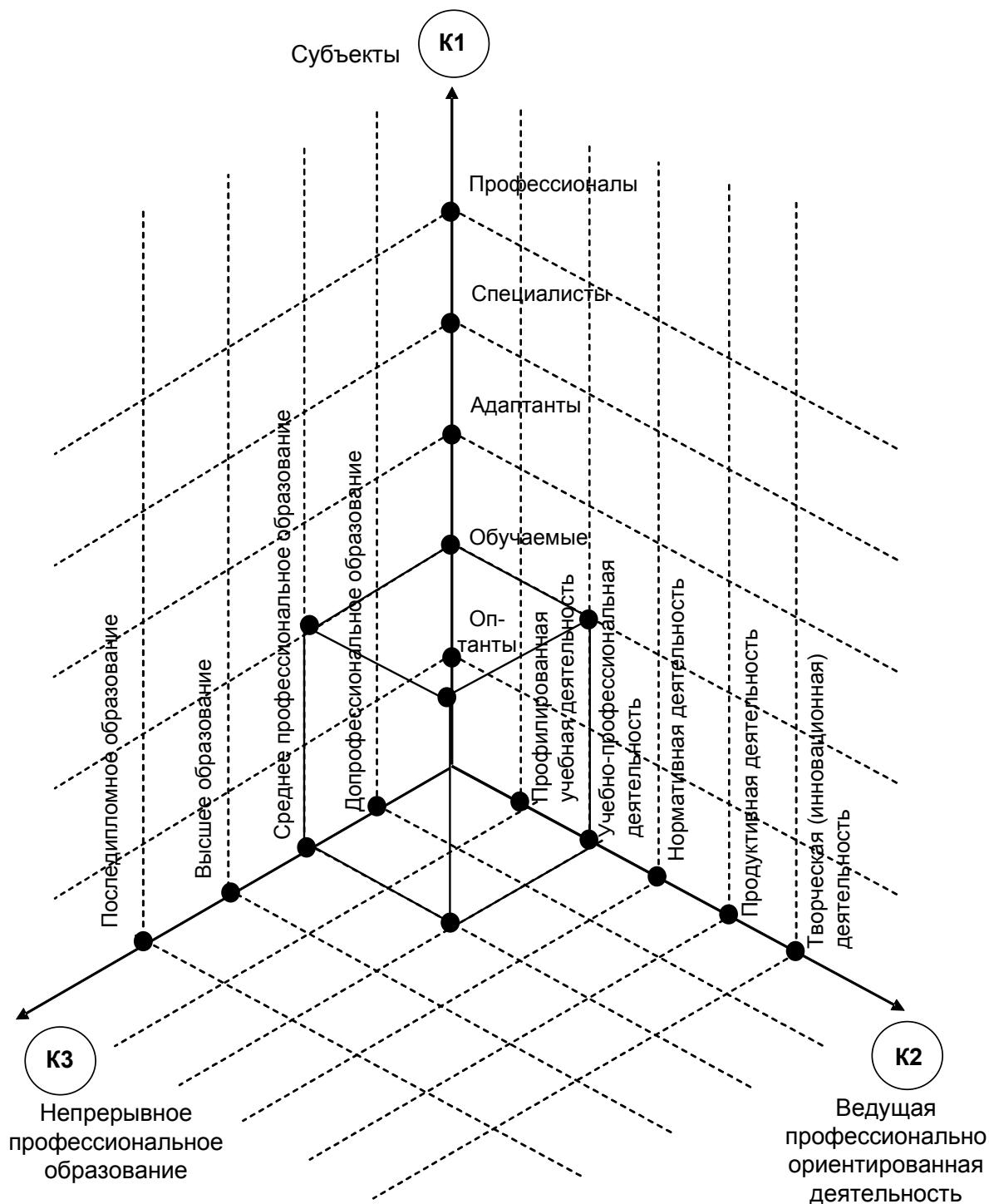


Рис. 1. Эвристическая модель профессионально-образовательного пространства

Смыслообразующими факторами пространства выступают:

- субъекты развития, к которым относятся школьники, учащиеся организаций среднего профессионального образования, студенты высшей школы, специалисты, профессионалы;
- система непрерывного образования, составляющими которой являются общее образование, допрофессиональная (профильная) подготовка, среднее профессиональное образование, высшее и последипломное образование;
- многоплановые виды профессионально ориентированной ведущей деятельности, выполняющие личностно-развивающую функцию (профилированная учебная, учебно-профессиональная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная).

Доминирующее положение в этой триаде факторов занимают субъекты развития. Именно они выступают ядром интеграции профессионально-образовательного пространства.

Межкоординатное пространство образует открытую систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Координата К1 определяет проблематику исследования стадий профессионального становления человека: оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации, акмепрофессионализма. В качестве субъектов профессионально-образовательного пространства выступают оптанты, обучаемые, адаптанты, специалисты, профессионалы.

На координате К2 размещены основные виды ведущей профессионально ориентированной деятельности.

Координата К3 характеризует уровни непрерывного профессионального образования.

Межкоординатные области образуют три плоскости, ограничивающие профессионально-образовательное пространство субъекта деятельности и определяющие сферы исследования трех взаимосвязанных научно-практических дисциплин профориентологии:

- акмеологии, изучающей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека (субъекта) в усложняющихся видах профессиональной деятельности (К1–К2);
- профессиологии, исследующей психологическую характеристику профессиональной деятельности, особенности проектирования

профессиональных стандартов и разработки государственных стандартов профессионального образования (К2–К3);

- психологии профессионального образования (психопедагогики профессионального образования), изучающей процесс и результат профессионального становления, сопровождающегося овладением знаниями, умениями, навыками, а также компетенциями в области профессиональной деятельности (К1–К3).

Пространство, ограниченное этими тремя плоскостями, является областью комплексной дисциплины – профориентологии, изучающей профессиогенез субъекта, его особенности, закономерности и механизмы, обусловленные взаимодействием трех факторов: профессионального развития субъекта, развивающихся инновационных видов профессионально ориентированной деятельности и непрерывного профессионального образования.

Взаимодействие всех трех векторов-координат образует область интеграции проблем профессионально-образовательного пространства, среди которых необходимо выделить следующие:

- ценностно-смысловые новообразования пространства;
- самоорганизация пространства во времени;
- профессионально-образовательный потенциал пространства;
- индивидуальные маршруты развития субъектов пространства;
- социально-профессиональная мобильность субъектов пространства;
- кризисы развития профессионально-образовательного пространства.

Эти проблемы задают векторы проектирования профессионального образования.

Объединение в одно пространство изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессионально-образовательное пространство в аспекте синергетики как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития.

Введение в профессионально-образовательное пространство в качестве четвертой координаты времени его функционирования позволяет перейти на новый уровень анализа всех процессов взаимодейст-

вия составляющих пространства. Пространственно-временные отношения обуславливают *самоорганизацию* профессионально-образовательного пространства. Основными условиями самоорганизации являются нелинейность, незамкнутость и неравновесность.

Все три фактора, определяющих профессионально-образовательное пространство, имеют разнонаправленный, *нелинейный* характер. Профессиональное становление, непрерывное профессиональное образование, ведущая деятельность имеют различные варианты развития, зависящие от многих объективных и субъективных факторов. Вероятность и случайность выступают как закономерные отклонения от детерминированности.

Взаимодействие факторов профессионально-образовательного пространства периодически порождает его неустойчивость, *неравновесность*. Ключевым понятием для описания этих процессов является «флуктуация». Для диссипативных процессов характерен переход от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности, от общего к уникальному, индивидуально ориентированному. Небольшие флуктуации, обусловленные случайными обстоятельствами, личностными кризисами, неудовлетворенностью собой, пресыщением рутинной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития личности. Незначительные, незаметные для окружающих и самой личности события, ситуации могут приводить к крупномасштабным последствиям, крушению профессиональной биографии, а в отдельных случаях и к катастрофе. Сильные флуктуации способствуют возникновению моментов неустойчивости открытой системы, так называемых точек бифуркации. Бифуркации порождают кризисы развития профессионально-образовательного пространства, обусловленные рассогласованием его компонентов.

Важной особенностью профессионально-образовательного пространства человека является его *открытость*, что означает динамичное равновесие взаимодействующих параметров системы. Признание открытости пространства предполагает возможность его самоорганизации и саморазвития. Открытость исключает ограниченность, замкнутость, предельность профессионально-образовательного пространства. Каждая из его координат: субъекты развития, непрерывное образование и ведущая деятельность – допускает безграничное развитие, переход от одной упорядоченной системы к другой, более высо-

кого уровня организации. С позиции синергетики открытость является исходным понятием, объясняющим вариативность, вероятностность и необратимость профессиональной жизни человека.

Развитие открытой системы определяется не столько ее прошлым, сколько будущим. Возможные для социума варианты будущего связаны с аттракторами, которые притягивают множество траекторий развития. Наличие аттракторов делает развитие общества достаточно предсказуемым [73]. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравновесность открытого профессионально-образовательного пространства, возможен прогноз развития профессионального образования и профессионального становления человека.

Развивающееся во времени профессионально-образовательное пространство характеризуется тремя состояниями:

1. *Период эволюционного гармонического развития:* взаимосогласование, взаимосодействие, взаиморазвитие компонентов векторов-координат придают стабильность, равновесие, устойчивость пространству и процессам, происходящим внутри него. Механизмы содействия, а не взаимодействия становятся факторами развития. Эволюционное гармоническое взаимодействие сопровождается накоплением качественно нового, а также порождением новых противоречий.

2. *Период дезинтеграции:* рассогласование компонентов пространства нарушает его определенность, устойчивость и равновесность, что приводит к появлению сильных флуктуаций и возникновению моментов неустойчивости, образованию точек бифуркации. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия, возникновение возмущающих пространство внешних (социально-экономических) и внутренних факторов (противоречий, кризисов, иррациональных тенденций) приводят к образованию открытого профессионально-образовательного пространства и критических точек развития. Наступает время реформ и революционных преобразований.

3. *Период интеграции:* спонтанный поиск взаимосогласования всех компонентов векторов-координат приводит к избирательному функционированию открытого пространства в режиме взаимосодействия его компонентов. Происходит установление состояния динамического равновесия. Стабильность пространству придают инновационные процессы, а также нормосообразные положения документов, регламентирующих его функционирование в режиме взаимосогласования компонентов.

На смену последнему состоянию вновь приходит относительно гармоничное равновесное состояние. По существу, трансформация профессионально-образовательного пространства характеризуется тремя состояниями: относительно стабильным, дезинтегративным, интеграционным. Факторами, обуславливающими нарушение эволюционного развития и динамического равновесия пространства, выступают кардинальные изменения политической доктрины общества, социально-экономических условий, научно-технологический прогресс. Можно допустить, что внутри профессионально-образовательного пространства периодически возникают «тектонические» противоречия, которые порождают инволюционный «взрыв», дезинтегрирующий взаимодействие ведущих компонентов векторов развития пространства.

Переход от одного состояния к другому сопровождается кризисами профессионально-образовательного пространства. Периодичность его трансформации сложно прогнозировать, но можно предвидеть приближение дезинтеграционных процессов и вовремя принять превентивные меры по охране пространства. Мы считаем, что в качестве такой меры может выступать проектирование.

1.2. Проектный подход как методология профессионального развития личности

Проектирование предстает как способ образования человеком самого себя, в том числе и своего профессионального будущего. Рассматривая проектный подход как основу профессионального развития личности, мы исходим из следующих методологических установок: открытость профессионально-образовательного пространства человека, концепция непрерывного профессионального образования, психолого-педагогическое прогнозирование как структурный компонент проектирования.

Принципы проектного подхода, обеспечивающие профессиональное развитие личности:

- принцип сопряженности развития личности, образования и профессионального развития;
- принцип взаимодействия индивидуального, личностного и социально-профессионального развития;
- принцип социально-профессиональной мобильности.

Профессионально-образовательное пространство включает множество возможных траекторий профессионального будущего. Самоопределение в этом пространстве позволяет человеку прогнозировать и структурировать свое психологическое время, проектировать временные перспективы своей профессиональной жизни. В условиях полипарадигмальности культуры у субъекта есть право свободного и ответственного выбора парадигмы проектирования [79].

Профессиональное становление, непрерывное профессиональное образование, ведущая деятельность зависят от многих объективных и субъективных факторов.

Профессиональное становление личности протекает неравномерно, гетерогенно, а на отдельных этапах жизни имеют место инволюционные процессы (периоды стагнации, регрессии и деструктивного развития).

Развитие личности не обязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраиваются ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т. п. Таким образом, ведущая деятельность также развивается нелинейно, существуют различные варианты ее становления в рамках одного возраста, а следовательно, и в целостной жизни человека.

Профессионально-образовательное пространство определяет потенциал человека. Под *личностно-профессиональным потенциалом* мы понимаем динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности. Анализ данного феномена с позиции синергетического подхода позволяет рассматривать его как открытую и неравновесную систему.

Рассмотрение потенциала человека как открытой системы означает его «безначальность» и бесконечность. Человек появляется на свет потенциально готовым к развитию, и пределов его развития нет. Именно потенциал является энергетической характеристикой, определяющей открытость развивающегося профессионально-образова-

тельного пространства, его динамическое равновесие в конкретный период развития личности. Равнодействующей интегративной характеристикой этого пространства является траектория, определяющая индивидуальный путь профессионального становления личности.

Профессиональное будущее подрастающего поколения характеризуется непредсказуемостью, неопределенностью перспектив максимально реализовать себя в профессиональной жизни.

Рассмотрим *объективные факторы*, обуславливающие профессиональное будущее учащейся молодежи. К ним относятся экономические условия постиндустриального общества, системы профессионального образования и профориентации.

Анализируя перспективы профессионального будущего, следует отметить особенности постиндустриального общества – общества, в котором индустриальный сектор теряет ведущую роль. Значение промышленности и сельского хозяйства при этом не уменьшается, но внедрение высоких производственных технологий обуславливает увеличение доли трудоспособного населения в области информатизации и услуг.

Изменение структуры занятости трудоспособного населения вследствие развития высоких технологий привело к сокращению числа квалифицированных рабочих и возникновению новой социальной группы – «неопролетариата», состоящий либо из людей, не имеющих постоянной работы, либо из тех, чей уровень и вид профессионального образования остаются невостребованными. Возникновение «неопролетариата» в постиндустриальном обществе свидетельствует об асимметрии профессиональной действительности.

Следующей особенностью современного производства стала его тотальная технологизация. Наступила эпоха технологий, которые характеризуются высокой подвижностью, динамичностью. Одним из признаков этой эпохи является нестабильность социально-политических, экономических, правовых, технологических и других ситуаций. Из-за нестабильности происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей, следствием чего становятся неуверенность в профессиональном будущем, нарастание психической напряженности, провоцирующие асоциальное (деструктивное) поведение и психические расстройства.

Таким образом, тенденции развития постиндустриального общества свидетельствуют об усилении его нестабильности, снижении

доли трудоспособного населения в индустриальном производстве, деформации потребностей современной молодежи, что вносит искажения в ее профессиональное будущее.

Еще одним фактором, определяющим профессиональное будущее молодежи, является сложившаяся в стране система профессионального образования. Цель образования – подготовка к конкретной профессии (специальности) – утратила свое значение, так как многие выпускники не трудоустраиваются по полученной профессии, а в дальнейшем неоднократно меняют освоенные виды труда, т. е. полученное профессиональное образование оказывается невостребованным. Есть все основания констатировать, что сложившаяся система профессионального образования утратила свои целевые ориентиры (подготовка к конкретной профессиональной деятельности в определенной отрасли экономики).

Целью образования должна стать подготовка человека к будущей трудовой (общественно полезной) деятельности, а содержанием образования – освоение общих способов, методов и технологий деятельности, в частности проектных технологий. Таким образом, одной из задач профессионального образования в современном обществе является формирование тех знаний, умений, навыков, а также личностных качеств молодого человека, которые обеспечат успешное выполнение профессиональных функций и продвижение по карьерной лестнице в процессе реализации профессиональной мобильности.

Важным объективным фактором повышения степени неопределенности профессионального будущего является отсутствие научно обоснованной системы профориентации.

Главную проблему можно определить следующим образом: сложившаяся система профориентации, трудоустройства и повышения квалификации не способствует эффективному развитию человеческого капитала. Тематическим ядром решения этой проблемы является *профессиональное самоопределение* субъекта профессионального становления с начала формирования профессиональных интересов, склонностей и способностей (12–14 лет) до завершения профессиональной деятельности (60–65 лет).

Существующие теории и практики профориентационной работы направлены на информационную и организационно-практическую деятельность семьи, образовательных, государственных, общественных

и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или смене профессий с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда. Главное – решение проблемы выбора профессии, которое носит «заказной» характер.

Таким образом, существующая в стране система профориентации не удовлетворяет изменившимся социально-экономическим условиям и усугубляет неопределенность профессионального будущего современной молодежи.

Следующую группу факторов, определяющих асимметрию профессионального будущего, составляют *субъективные факторы*. К ним относятся рассогласования и противоречия в сфере социально-профессиональной направленности личности:

- противоречия между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

- противоречие между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, получение материальных благ и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

- несовпадение представления о своих психофизиологических достоинствах и реальных профессиональных возможностей: противоречия между Я-возможным и Я-реальным, между Я-идеальным и Я-деформированным. Важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе. Он связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость Я-образов;

- противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешнею; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью.

Субъективные факторы не всегда осознаются человеком. Возникает опасность интроверсии профессионального будущего, замены реальной социально-профессиональной ситуации воображаемой, виртуальной. Возможность удовлетворения своей потребности в созда-

нии образа будущего в виртуальной действительности приводит к иррационализации профессионального будущего, принятию «неразумных» решений.

Динамизм современного постиндустриального общества требует от человека адаптации к изменению его жизнедеятельности, способности к опережающему отражению действительности. Успешнее адаптируется человек, который умеет прогнозировать характер и содержание изменений, вносить коррективы в свои планы, а также принимать меры по преобразованию себя – саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации. Преодоление конфликтующих реальностей обуславливает необходимость прогнозирования возможных сценариев желаемого будущего. Повседневное благополучие человека обеспечивается его способностью проектировать свое будущее.

Разрешение указанных выше противоречий возможно путем формирования у учащейся молодежи деятельности по прогнозированию своего профессионального будущего. Целью прогнозирования профессионального будущего является самоопределение личности в постоянно изменяющемся обществе в соответствии со своими социально-профессиональными ценностями, психофизиологическими особенностями, а также потребностями экономики.

Прогнозирование структурируется ближайшими и дальними целями. Важное значение придается их согласованию с другими жизненными целями. При проектировании профессионально обусловленных перспектив учитываются также конкретные цели: учебные заведения, профессии (специальности), места работы и др. Прогнозирование осуществляется в течение всей профессиональной жизни, при этом постоянно вносятся коррективы в цели и сроки реализации прогноза. Прогноз оформляется в виде личной профессиональной перспективы (или индивидуального маршрута (траектории) профессионального развития), которая темпорально отражается в определенных возрастных и временных интервалах.

Основными функциями прогнозирования социально-профессионального будущего являются его опережающее отражение, планирование, адаптация к знаковым событиям, рефлексия прошлого и настоящего, построение временной перспективы, согласование желаемого и возможного, оценка реальных достижений и мобилизация усилий личности по осуществлению своих планов.

Психологическая сущность прогнозирования выражается в опережающем отражении действительности, которое существует в различных формах: предвосхищения, предчувствия, предугадывания, предсказания, предвидения и т. п. Психологическим механизмом опережающего отражения является антиципация – формирование представления о предмете, явлении, результате действия еще до того, как они будут реализованы [55, с. 12].

Антиципация рассматривается как способность представлять возможный результат действия, способ решения проблемы, процесс деятельности до их реализации. Она выполняет функции опережающего отражения различных альтернатив будущего, создания образов будущего, определения последствий будущего и внесения коррективов в настоящую жизнь, обеспечивая тем самым жизнеспособность человека. Опережающее отражение будущего реализуется в процессах прогнозирования и определяется прогностическими способностями личности.

Профессиональное будущее – это желаемая и возможная трудовая занятость, которая обеспечила бы человеку достойную жизнь. Конечно, представление о достойной жизни меняется со временем. Но в самом общем смысле это престижная (элитная) профессия, материальная обеспеченность, чувство собственной значимости, комфорта и возможность реализовать свой профессионально-психологический потенциал.

В развитии личности студента в период обучения нами выделены этапы адаптации, интенсификации, идентификации. Этап интенсификации связан с активным формированием профессионального самосознания студента. В процессе целенаправленного обучения специальности происходит профессиональное самоопределение личности (формируется отношение к себе как к субъекту труда), развивается профессиональная направленность, формируются система ценностных ориентаций, эталон профессионала и профессиональное самоотношение, познавательная мотивация обучения трансформируется в профессиональную. На данном этапе важно активное участие студента в профессиональной деятельности и наличие профессиональной среды общения. На этапе идентификации осуществляется моделирование своего профессионального будущего и происходит дальнейшее развитие профессионального самосознания. Развитие профессионально

ориентированной структуры личности, усложнение ее компонентов обеспечивают профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности и повышение квалификации профессионала.

Профессиональное будущее имплицитно подразумевает существование нескольких альтернатив профессионального развития и карьеры.

Особое значение в профессиональном становлении человека имеет его карьерное развитие. Карьера – это индивидуально осознаваемая, обусловленная изменяющимися в течение жизни взглядами, позициями, поведением, опытом, проектируемая последовательность изменяемых жизненных целей, а также процесс достижения этих целей в результате трудовой и профессиональной деятельности, сопровождаемый выполнением определенных социально-профессиональных ролей и сменой социально-профессиональных статусов [18, с. 13].

Принимая участие в реализации проектов различной направленности, студент может определить, какая сфера деятельности для него более интересна: преподавательская, методическая, исследовательская, управленческая или коммерческая (например, организация дополнительного образования, образовательных центров на коммерческой основе и т. п.), и в соответствии с этим осознанно осуществлять построение своего карьерного пути, делая акцент на освоении соответствующих компетенций.

На формирование профессионального будущего большее влияние оказывает многообразие видов квалификаций, институционально представленных в профессиональных и образовательных стандартах, а также в программах конкретных направлений подготовки. Маршруты будущего формируются в системе непрерывного образования. Смыслообразующим фактором формирования образовательных траекторий является самостоятельный и осознанный выбор направления профессионального развития из возможных альтернативных вариантов. В основе выбора и построения траекторий лежат социально-экономические условия и ситуация на рынке образовательных услуг, потребности экономики региона в кадрах, а также индивидуальные характеристики личности: социально-профессиональная направленность, опыт, уровень образования, индивидуально-психологические особенности, состояние здоровья.

Психологическое прошлое, настоящее и будущее определяют жизненный путь человека. Конкретизируя это явление, В. И. Ковалев

ввел понятие *индивидуальной временной транспективы*, означающей взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего и отражающей событийную структуру жизни [27, с. 224]. Формирование транспективы человека, как правило, происходит непроизвольно, спонтанно и не всегда четко осознается им. Актуализация сознания на временной организации жизни порождает ее рефлекссию, инициирует целенаправленное планирование будущего.

В зависимости от изменяющейся во времени и пространстве жизнедеятельности транспектива имеет гетерохронный характер, детерминированный сменой социальной ситуации развития, ведущей деятельности и знаковыми событиями профессионального становления личности. Эти предикторы определяют логику, закономерности профессионального становления личности и его стадии.

Построение транспективы обуславливает необходимость самоопределения личности – нахождения личностного смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности. В качестве интегрирующей характеристики мотивов, потребностей, ценностных ориентаций выступает социально-профессиональная идентичность – психологический компонент, определяющий конгруэнтность индивидуальной траектории становления, Я-концепции и учебно-профессиональной деятельности. Изменение профессиональной идентичности сопровождается формированием индивидуальных траекторий и построением временной транспективы – создание желаемого образа профессионального будущего.

Индивидуальные траектории образования и профессионального становления объединяют ретроспективу и перспективу профессионального развития личности. Развертывание этих траекторий происходит во времени, а изменение их направления (вектора развития) обусловлено значимыми для личности событиями: внешними – поступлением в учебное заведение, его окончанием, трудоустройством, сменой места жительства и т. п.; внутренними – психологическими кризисами, внутриличностными конфликтами, утратой профессиональной идентичности и др. На рис. 2 представлена обобщенная временная организация профессионального становления личности.

Уточнение собственного места в мире профессий, выбор конкретной специальности, осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и само-

му себе становятся важными компонентами прогнозирования профессионального будущего. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности), места работы, т. е. индивидуальные временные транспективы отличаются большой вариативностью и имеют вероятностный характер. На становление временной транспективы влияют точки бифуркации индивидуальных траекторий, событийные явления, многовариантность настоящего и возможного будущего.

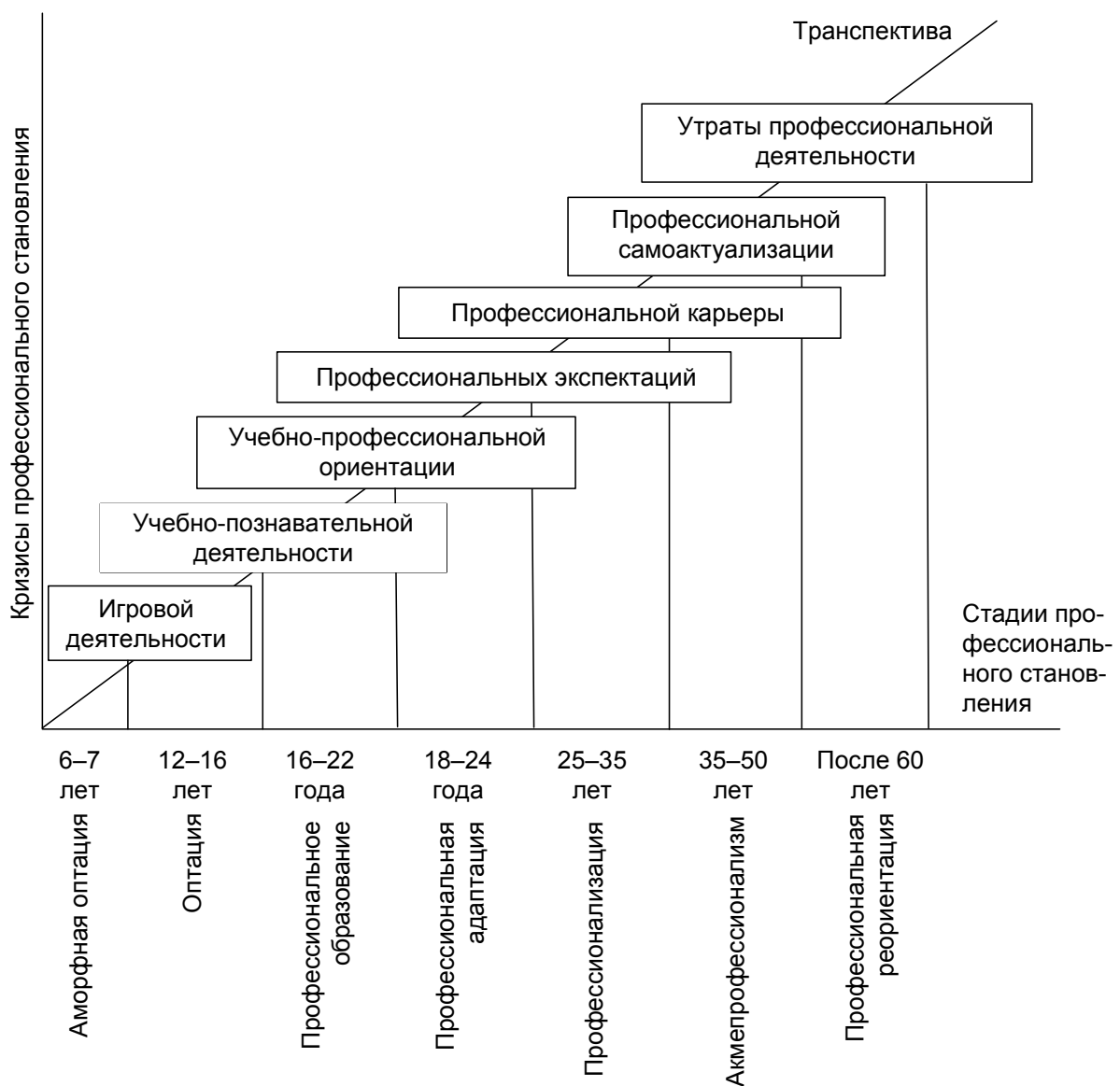


Рис. 2. Временная транспектива профессионального становления личности

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о смене профессии, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем определяет сценарии профессионального становления личности.

Формирование траекторий профессионального развития субъективно значимо для личности и следует индивидуальной логике развития человека – его психологии. Ее предметом являются субъективные переживания своего бытия, прогнозирование собственного будущего на основе рефлексии прошлого и настоящего, проектирование желаемого будущего.

Возможные сценарии профессионального будущего в зависимости от целевой ориентации, психологии личности и ее профессионального поведения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сценарии профессионального будущего личности

Сценарий	Прогноз профессионального будущего	Характеристика профессионального поведения
Максимальная реализация себя в профессиональной деятельности	Оптимистический	Поиск возможностей самоосуществления и самореализации в трудовой деятельности. Проектирование альтернативных стратегий профессионального развития
Пассивное следование психологии возможного профессионального будущего	Нейтральный	Приспособление к внешним условиям жизни, следование логике повседневной (обыденной) жизни
Дезорганизация ориентиров профессионального будущего	Деструктивный	Отсутствие интереса к профессиональной деятельности, утрата морально-нравственных ориентиров, доминирование потребительских мотивов

Смыслообразующим фактором прогнозирования этих сценариев является самостоятельный и осознанный выбор вектора профессионального развития личности из возможных альтернативных вариантов. В основе построения сценариев лежат социально-экономические условия и ситуации на рынке образовательных услуг, индивидуальные характеристики человека, его профессиональная компетентность.

Важное значение в проектировании сценариев профессионального будущего имеет специально организованное обучение учащейся молодежи. Его задачами являются [33]:

- осознание обучающимися значимости построения индивидуальной образовательной траектории как одного из способов преодоления конфликтующих ситуаций профессионального самоопределения;
- формирование проектной компетенции построения индивидуальной перспективы саморазвития и самообразования;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения профессионального развития и информационной поддержки реализации индивидуальной траектории;
- рефлексия образовательного маршрута и его коррекция.

Прогнозирование профессионального будущего – это опережающее отражение профессионального становления личности на основе предпрогнозной ориентации, установления динамики развития и предположения о разворачивании событий в будущем при изменении социально-экономических условий с учетом профессионального развития личности и непрерывного образования.

Целью прогнозирования является определение трендов (направлений) стратегий развития, проектирование и моделирование маршрутов профессионального становления личности.

В качестве субъектов прогнозирования могут выступать как организации, так и специалисты, осуществляющие разработку и сопровождение прогноза. Идеология и концепция проективного образования находят подтверждение в тенденциях развития методов работы с персоналом. Одним из них является метод планирования карьеры, который получил широкое распространение в зарубежной практике управления начиная с 1960-х гг., в период интенсивного развития идей гуманистической психологии и экономической теории «человеческого капитала» [22]. Главным субъектом прогнозирования является человек, реализующий себя в профессиональной деятельности.

Предмет прогнозирования – проектирование и технологии реализации профессионального становления личности в форме временной транспективы – индивидуальной траектории развития.

Рекомендации по проектированию профессионального будущего личности:

1. Составление предварительных рекомендаций силами профориентологов, профессионалов и тьюторов.
2. Обсуждение рекомендаций в процессе очного (в сложных случаях заочного) опроса экспертов.
3. Составление поствероятностного сценария (форсайт-проекта) с обязательным указанием не только позитивных, но и возможных негативных последствий его реализации.
4. Проведение форсайт-сессий с субъектами прогнозирования и коррекция сценариев и временных транспектив.
5. Оформление индивидуальных маршрутов непрерывного профессионального образования и карьеры.

По мнению В. В. Гузеева, наличие зоны неопределенности в процессе разработки проекта «...увеличивает творческий потенциал, гуманитарную составляющую технологии, так как основное отличие гуманитарных систем – наличие вероятностных моделей, оперирование неопределенностями и существование в их среде» [10, с. 45].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что к встрече с будущим человек должен готовиться, очевидно, путем самопознания, рефлексии собственного прошлого, анализа своего многомерного настоящего. Особо пристальное внимание следует обращать на критические моменты своей психобиографии, изменившие индивидуальную траекторию развития.

Погружение в свое вероятное будущее возможно путем проектирования различных сценариев жизнедеятельности в ближайшей и отдаленной перспективе – временной транспективе.

На выпускном курсе обучения в вузе целесообразно введение дисциплины «Основы профессионалогии», предусматривающей ознакомление студентов со смежными и родственными профессиями, распространенными в регионе, освоение технологий трудоустройства, формирование прогностических способностей и др.

Важное значение приобретает формирование следующих форсайт-компетенций:

- социально-профессиональной динамичности;
- прогностических способностей;
- толерантности к неопределенности;
- социально-профессиональной мобильности;
- рефлексивности;
- сверхнормативной активности;
- способности к саморазвитию.

Включение субъекта в проектировочную деятельность является способом его развития (саморазвития) через актуализацию сущностных сил и потенций, т. е. самореализацию [79].

В качестве одного из оснований проектирования индивидуальных образовательных траекторий может выступать форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы». Основные положения проекта представлены в прил. 1.

Глава 2. ОСНОВЫ ПРОЕКТИВНОЙ ДИДАКТИКИ

2.1. История развития проектного обучения

Идея проектного обучения стала применяться в XVI в. при обучении архитекторов и художников в Риме и Париже. Впервые термин «проект» в практике обучения стали использовать в Римской высшей школе искусств. Отличительными особенностями проектного обучения на этом этапе являлись отсутствие воплощения проектов в жизнь, соревновательность, конкурсность разрабатываемых проектов. Уже в это время проявились характерные признаки проектного обучения, такие как получение знаний в ходе выполнения проекта, применение знаний из различных областей наук, ориентация на действительность.

Идеи самостоятельного познания, практического применения знаний, лежащие в основе проектного обучения, получили отражение в трудах классиков педагогики. Так, по мнению Я. А. Коменского, для получения истинного, основательного образования важно, чтобы человек «...приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения о вещах или даже заучивать и воспроизводить их в цитатах, но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их» [50, с. 35]. Дж. Локк подчеркивал, что люди могут обладать «...материалом для знания; но последний, подобно строительному материалу, не приносит никакой пользы, если ему не находят применения» [50, с. 183]. Ж.-Ж. Руссо указывал: «Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта» [50, с. 232].

С конца XVIII в. метод проектов стал реализовываться при подготовке инженеров в странах Европы и США. В 1876 г. на Филадельфийской выставке К. Вудворт познакомился с «русской системой» производственного обучения и в 1879 г. при Вашингтонском университете открыл Школу ручного труда. Ученики сначала овладевали знаниями и отдельными операциями, а затем применяли их на практике. В конце третьего года обучения нужно было выполнить выпускной проект, который представлял собой конструирование какого-либо механизма [41]. Проекты выходили из плоскости теории в сферу практического воплощения.

В 1908 г. заведующий отделом воспитания сельхозшкол Д. Снезден употребил термин «метод проектов» применительно к сельскохозяйственному обучению. С помощью проектов предполагалось связать работу школ с потребностями сельскохозяйственного производства, теорию с практикой. Бюро воспитания узаконило термин «проект» в 1911 г. [37].

К началу XX в. разновидности метода проектов реализовывались во всем мире, наблюдалось его проникновение в общеобразовательную школу. Работы американского педагога Джона Дьюи «Демократия и образование (1916), «Опыт и образование» (1936) стали теоретической основой проектного обучения, хотя он сам не использовал этот термин.

Развивая идею образования как жизненного опыта, Дж. Дьюи поднимал проблему соотношения неформального и формального образования. С одной стороны, «без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества»; с другой стороны, «формальное обучение... легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным. <...> Постоянно сохраняется опасность, что содержание формального обучения так и останется в школьном курсе изолированным от курса жизненного опыта» [12].

В философии Дж. Дьюи формирование опыта реализуется через создание специальной образовательной среды. Учитель должен знакомиться «...с условиями местного сообщества – материальными, историческими, экономическими, профессиональными и т. д. – для использования их в качестве образовательных ресурсов». Кроме того, педагог «...должен изучить возможности, потребности и прошлый опыт как отдельных учеников, так и группы своих учеников и организовать учебные ситуации, насыщенные содержанием, усвоение которого удовлетворяло бы этим потребностям и развивало эти возможности». Осуществляя обучение, «на первом этапе учитель изучает возможности, потребности и на втором вносит предложение, которое в ходе его обсуждения, внесения новых идей и организации всего в единое целое членами группы превращается в план, а затем и в проект» [13].

Перед педагогом стоит задача «...отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблю-

дениям, расширяющим область последующего опыта. Учитель должен постоянно рассматривать завоеванное интеллектуальное пространство... как средство и инструмент для открытия новых областей, предъявляющих новые требования к уже имеющимся способностям наблюдать и творчески использовать память» [13].

Дж. Дьюи подчеркивал значение совместной деятельности: «...сам процесс жизни сообща имеет образовательное значение. Он расширяет и освещает опыт, стимулирует и обогащает воображение, порождает ответственность за точность и живость мысли и высказывания. <...> Основным управляющим фактором является сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие» [12].

У. Х. Килпатрик раскрыл сущность метода в работе «Метод проектов» (1918). Автор выделил четыре вида проектов:

- 1) созидательные (производительные);
- 2) потребительские, в том числе связанные с развлечениями;
- 3) проекты решения проблем или интеллектуальных затруднений;
- 4) проекты-упражнения.

Другой американский исследователь метода учебных проектов, Э. Коллингс, выделил следующие проекты [75]:

- экскурсионные – изучение проблем, связанных с окружающей обстановкой и общественной жизнью;
- трудовые (конструктивные) – выражение мысли в конкретной форме (что-то смастерить, приготовить, вырастить и т. п.);
- проекты рассказывания – получение удовольствия от рассказа в самых разнообразных формах: устной, вокальной (песня), художественной (картинка), музыкальной (игра на рояле) и т. п.;
- проекты игр – участие детей в разного рода групповой деятельности (игры, танцы, драматизация и т. п.).

Под влиянием идей американской педагогики С. Т. Шацкий организует общество «Сетлемент», а затем и опытную станцию по детскому воспитанию. «Джон Дьюи привлек мое внимание своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также чрезвычайно тонким анализом детских интересов» [78, с. 58]. С. Т. Шацкий дает следующую характеристику метода проектов: «Он опирается прежде всего на реальный

опыт ребенка, который... должен быть выявлен педагогом. На основании того, что мы знаем про опыт ребенка... мы организуем для него занятия в школе; мы говорим, что он получает организованный опыт (лаборатория), и затем мы вводим ребенка в соприкосновение с накопленным человеческим опытом (готовые знания), все время устанавливая связь между этими тремя видами опыта. К этой работе мы присоединяем упражнения, дающие нужные для ребенка навыки» [78, с. 140–141].

Отечественные педагоги, психологи, раскрывая сущность метода проектов, указывали следующие его характеристики [80]:

- своеобразное средство «упражнения в творчестве», благодаря которому можно воспитать активного преобразователя, исследователя окружающего мира;
- формирование навыков самостоятельного выполнения проектов, способствующее будущей успешной профессиональной деятельности обучающихся;
- основное средство познания и преобразования окружающего мира.

В школах России применяли разнообразные аналоги метода проектов. Б. Е. Райков выделял опытно-исследовательский метод, «...который основывается на самостоятельных исследованиях, испытаниях, наблюдениях самих учащихся», подчеркивал возможность организации самостоятельной работы детей на дому [54]. А. П. Пинкевич писал о проектной системе обучения: «Проектная система... дает большой простор активности детей, толкает их на практическую работу, требует от них самостоятельного планирования, воспитывает в них исследователей» [52].

В работах В. В. Игнатьева, М. В. Крупениной выделены педагогические принципы использования метода проектов: самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъектной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязь педагогического процесса с окружающей средой [75].

Активным сторонником метода проектов являлся В. Н. Шульгин, который возглавлял Институт методов школьной работы. В соответствии с его представлениями учащиеся должны были получать знания, участвуя в выполнении общественно полезных дел. «“Поможем фабрике в выполнении промфинплана”, – так звучали проекты

многих школ... И с огромной энергией, энтузиазмом, творчеством решали ребята проблему о том, чем же они могут помочь в борьбе за промфинплан, где необходимы и их силенки. Но решая эту проблему... они натыкались на то, что нужно многое изучить, о многом подумать. ...Дело, которое надо было сделать, толкало к знанию, его требовало. Необходимость, нужность знания подхлестывали его усвоение. <...> Так дело сливалось с учебой» [80].

В качестве существенных признаков метода проектов назывались следующие [15]:

1. В основе метода лежит выполнение общественно полезного трудового задания.

2. Учащиеся осуществляют проект как ими самими добровольно поставленную цель.

3. В работу вовлекается масса учащихся, на основе общего коллективного труда каждый получает возможность развивать свою активность.

4. В связи с выполнением дел, составляющих проект, детьми проводится углубленная образовательная работа для более сознательного осуществления всего проекта (связь теории и практики).

Планирование работы осуществлялось в двух направлениях: со стороны самих учащихся и со стороны педагогов.

Самостоятельность учащихся включала в себя поиск ответов на следующие вопросы [15]:

1. Что мы будем делать?
2. Что нам для этого надо узнать?
3. Где и как мы это узнаем?
4. Как мы организуемся для работы?

Деятельность преподавателя предполагала реализацию следующих этапов [15]:

- 1) учет окружающих условий, влияющих на постановку проекта;
- 2) определение общественно-педагогических задач;
- 3) организационная подготовка;
- 4) настрой детей на работу; формулирование учащимися проектного целевого задания;
- 5) планирование работы и организация ее самими детьми;
- 6) осуществление работы (выполнение дел и приобретение знаний);
- 7) учет работы.

Применение комплексных программ вместо предметных, рассмотрение метода проектов как основного в практике обучения, неготовность учителей к его реализации привели к снижению качества обучения. Использование метода проектов было объявлено «методическим прожектерством», так как усвоение наук «...должно быть поставлено на основе строго определенных и тщательно разработанных программ, учебных планов и проводиться по строго установленным расписаниям». Утверждалось, что «попытки положить в основу всей школьной работы так называемый “метод проектов” вели фактически к разрушению школы» [46].

С 1931 г. метод проектов в России официально не применялся. Однако, по мнению Н. В. Матяш, идея проектного обучения продолжала существовать в техническом творчестве учащихся в процессе выполнения ими таких видов деятельности, как конструирование и моделирование [37]. Во второй половине XX в. вновь начинается интерес к проектному обучению. Наибольшее развитие эта тема получает с конца 1990-х гг., в связи с чем М. В. Чанова называет метод проектов ретроинновацией [75].

2.2. Анализ подходов к пониманию проектного обучения

Анализ понятия «проектное обучение» нужно проводить в двух направлениях. Первое – выявление отличий проектного обучения от других видов обучения, прежде всего от проблемного, контекстного, исследовательского; второе – разведение понятий «метод обучения», «проектное обучение», «технология проектного обучения» и т. п.

Отличительные особенности проектного обучения

Исследователи (В. В. Гузеев, В. В. Николина, Д. А. Слинкин, Н. Г. Чанилова и др.) говорят о методе проектов как о возможном способе реализации проблемного обучения. Так, М. В. Чанова отмечает, что в основе и проблемного обучения, и метода проектов лежит проблемная ситуация. «В процессе выполнения проектов возникают различные противоречия между требуемым и реальным уровнем знаний и умений, необходимостью и наличием материалов, оборудования, технологических средств. <...> Проблема в материализованном виде предстает ученику в форме проектного задания» [75].

Е. С. Полат под методом проектов понимает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом [53].

Д. А. Слинкин в качестве учебных проектов рассматривает проблемные задачи высокой сложности, рассчитанные на долговременное решение в процессе обучения [64].

М. В. Чанова обращает внимание на то, что особенности проблемного обучения, обозначенные М. И. Махмутовым, актуальны и для метода проектов: связь с жизненным опытом учащихся, их самостоятельная познавательная деятельность, индивидуализация обучения, возможность применения алгоритмов деятельности, динамичность, высокая эмоциональная активность обучающихся [75].

С. А. Скворцова, рассматривая метод проектов как развитие проблемного метода, отмечает их отличия: «В проблемном обучении преподаватель четко формулирует учебную проблему или подводит студентов к ее формулировке, организует исследовательскую деятельность по ее решению. В проектном обучении учебная проблема представлена неявно: тема хотя и задана преподавателем, но формулировка проблемной задачи, ее анализ и решение осуществляются студентами самостоятельно, совместными усилиями, в результате чего они должны получить реальный продукт в виде проекта» [63].

Основные различия проблемного и проектного обучения отражены в табл. 2 [59].

Таблица 2

Отличия проектного обучения от проблемного обучения

Аспект сравнения	Проблемное обучение	Проектное обучение
1	2	3
Форма реализации	Возможно использование лекции	Обязательна практическая деятельность
Источник формулирования проблемы	Преподаватель	Преподаватель и (или) обучающийся
Логика организации процесса обучения	Ориентация на потребности процесса обучения (логика предмета)	Ориентация не только на потребности учебного предмета, но и на личную заинтересованность обучающегося (логика деятельности)

Продолжение табл. 2

1	2	3
Результат	Теоретический	Конкретный практический, осуществление изменений
Характер получаемых знаний	Систематизированные знания в соответствии с изучаемой темой	Знания несистематизированного характера по расширенному кругу вопросов
Актуальность получаемых знаний для жизни	Получение информации, которая может не быть актуальной	Получение необходимых для жизни знаний, причем не в дискретном, а в уже синтезированном виде, как это и требуется в реальной жизни
Направленность обучения	Плановое изучение программы дисциплины	Актуальное исследование окружающей действительности в соответствии с программой дисциплины
Деятельность обучающегося	Необязательность самостоятельного решения проблемы	Проживание ситуаций преодоления трудностей
Учет способностей обучающихся	В большей степени ориентация на способных обучающихся	Возможность использования вне зависимости от уровня способностей
Основа учебно-познавательной деятельности	Как личный опыт, так и опыт педагога	Личный опыт
Самостоятельность обучающихся	Направляемая педагогом частичная самостоятельность	Режим самостоятельной работы
Темп работы	Подчиненность темпу работы учебной группы, класса	Свой темп работы в индивидуальном проекте
Субъект ответственности	Преподаватель	Обучающийся и преподаватель
Характер отношений	Директивный	Партнерский
Форма предъявления результата	Любая	Публичная
Параметры оценки деятельности	Результат овладения учебным материалом – знания, умения, компетенции	Оценивание не только степени овладения учебным материалом, но и самоорганизации – умений ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие

1	2	3
Аспект развития обучающегося	Большее влияние на интеллектуальное развитие	Большее влияние на социальное становление
Количество участников конкретной познавательной ситуации	Любое количество обучающихся	Один обучающийся или мини-группа

Взаимосвязь проектного и контекстного обучения отмечали многие исследователи (Г. Л. Ильин, В. В. Николина, М. В. Чанова и др.). Применительно к системе профессионального образования контекстное обучение интегрирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [7].

Г. Л. Ильин считает, что концепция проективного образования явилась развитием и продолжением теории контекстного обучения А. А. Вербицкого. Сам А. А. Вербицкий называет метод проектов «формой организации квазиисследовательской деятельности учащихся, одной из форм контекстного обучения» [7, с. 266].

С. А. Скворцова утверждает, что технология проектного обучения является элементом контекстного обучения: «...динамика движения студента по выбранной профессиональной траектории разворачивается от собственно учебной деятельности через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной, предполагающей уже научно-исследовательскую деятельность студента, результатом которой является материальный продукт – проект – в форме учебного проекта, курсовой, дипломной или магистерской работы (проектное обучение)» [63].

Связь проектного обучения с проблемным и контекстным подчеркивают Е. М. Сартакова и О. Н. Шахматова: «Проблемность и контекстность метода проектов заключается в интеграции учебной, научной и практической деятельности для решения конкретной производственной, научной проблемы» [58].

Соглашаясь с приведенными мнениями, отметим нелинейную связь между проектным и контекстным обучением. Ни один из этих видов обучения не вбирает в себя другой. Например, в контекстном обучении помимо метода проектов активно используется кейс-метод. Проектное обучение, в свою очередь, предполагает личную заинтере-

сованность обучающегося в выполнении проекта, что не является обязательной характеристикой контекстного обучения.

Рассмотрим особенности проектного обучения в сравнении с исследовательским. Прежде всего нужно отметить, что исследовательская деятельность может рассматриваться как проектная. Действительно, задумываясь о проведении исследования, субъект деятельности осуществляет комплекс продуманных шагов, действий, а не пытается приблизиться к истине в хаотичном движении в никуда в надежде на случайный успех. Наличие плана действий, прогнозирование результата являются общими элементами и исследовательского, и проектного обучения. Ученые специально выделяют тип исследовательского проекта.

Специфическими чертами исследовательской деятельности являются следующие:

1. Обучающийся с известной степенью самостоятельности констатирует новый, не известный ему факт или, сопоставляя ряд фактов, самостоятельно приходит к новому для него выводу, т. е. в качестве результата может рассматриваться не реальный продукт или изделие, а логическая конструкция, вывод.

2. Предполагается обязательность исследовательских процедур, включающих в себя постановку проблемы, выбор объекта, предмета, формулировку цели и гипотезы, действия в определенной логике, получение результата и оценку его достоверности, новизны, значимости [29, с. 10].

3. Обязательно наличие контрольного и опытного объектов.

4. Проводится статистическая обработка информации.

5. Необходима интерпретация полученных результатов.

Таким образом, исследовательская и проектная деятельность диалектически связаны, но не исчерпывают друг друга. Одной из особенностей проектной деятельности является достижение оптимальным способом заранее запланированного результата [67]. Исследовательская деятельность не имеет такой характеристики. Г. П. Щедровицкий, один из методологов проектной деятельности, показал различие между научным и проектным знанием. Первое описывает объекты, а второе направлено на изменение объектов, описывает то, чего еще нет в реальности [81].

Проблема терминологического аппарата проективной дидактики

В педагогической теории и практике нет однозначного определения понятий, связанных с использованием проектов в учебной деятельности. Поэтому дискурс образовательной практики содержит такие понятия, как «метод проектов», «проектная деятельность», «проектная технология», «проективное образование», «проектное обучение».

Наиболее часто используют термин «метод проектов». Различные определения характеризуют отдельные стороны этого метода обучения. Приведем одно из определений: метод проектов – определенная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией результатов [7].

В нашем понимании *метод проектов* – способ организации учебной деятельности, направленный на самореализацию обучающегося, развитие его личности в процессе создания собственных учебных продуктов – интеллектуальных и (или) материальных результатов учебного труда. Причем «в качестве результата может рассматриваться новая информация или изменение... отношения к той или иной проблеме» [6, с. 12].

Часть исследователей используют понятия «метод проектов» и «проектное обучение» как синонимы (Г. Л. Ильин, Е. А. Пеньковских, Г. К. Селевко и др.).

Другие (Е. С. Полат, М. В. Чанова, И. Д. Чечель и др.) говорят о трансформации метода проектов «...в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям системы образования» [53].

Например, В. А. Далингер рассматривает метод проектов как технологию организации образовательных ситуаций, в которых студенты ставят и решают собственные проблемы [11].

Е. А. Карпов определяет метод проектов как образовательную технологию, нацеленную на приобретение учащимися новых знаний, формирование у них специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска [23].

Рассматривая соотношение понятий «метод» и «технология», мы принимаем точку зрения, согласно которой метод выступает эле-

ментом технологии [66]. Соответственно метод проектов – самостоятельный метод обучения, предполагающий включение элементов проектной деятельности в учебное занятие.

Используя термин «проектное обучение», мы имеем дело и с другими методами, которые в совокупности позволяют реализовать идею проектной технологии. Метод проектов как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути [43].

Ряд исследователей считают, что о проектном обучении можно говорить, если метод проектов является основным в процессе обучения, а остальные методы выполняют вспомогательную роль. Они предлагают рассматривать проектное обучение как дидактическую систему, а метод проектов – как компонент системы [45].

М. В. Чанова называет метод проектов наименьшей дидактической единицей проектного обучения [75].

Е. М. Сартакова и О. Н. Шахматова метод проектов называют системой обучения, ориентированной «...на конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [58].

Подчеркивая преобразовательную деятельность обучающихся в условиях проектного обучения, исследователи выделяют особый метод выполнения творческих проектов, целью которых является включение учащихся в процесс преобразовательной деятельности от разработки идеи до ее осуществления [43].

Сразу несколько аспектов метода проектов отражают его характеристики, предложенные М. А. Ступницкой: самостоятельность, детальная разработка проблемы, реальный практический результат, использование разнообразных учебных приемов и интегрированных знаний из различных областей науки, техники, творческих областей [67].

Рассматривая проектное обучение, исследователи выделяют две его стороны: проектную учебную деятельность обучающихся и деятельность преподавателей. «Проектная учебная деятельность учащихся – сторона, компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной» [45]. Обучающиеся самостоятельно определяют цели и содержание своей учебной

работы, осуществляют теоретическое осмысление и практическую реализацию стоящей перед ними задачи, однако в своей деятельности они опираются на поддержку педагога, получая от него необходимую консультацию. Взаимодействие учителя и ученика в процессе создания проекта является сущностной характеристикой метода проектов. На рис. 3 представлены сущностные элементы проектного обучения.



Рис. 3. Сущностные элементы проектного обучения

Г. Л. Ильин предложил идею нового направления педагогической науки – проективного образования, определив его как способ реализации личностью жизненно значимых проектов. Рассматривая метод проектов и проектное обучение как синонимы, он противопоставляет их проективному образованию, в котором выделяет в качестве основной характеристики особое проективное отношение. Проективное отношение отражает понимание человеком окружающего мира через призму своей сущности [22].

Действительно, в проектировании находит отражение потребность человека в чем-либо. Потребность стимулирует определенные виды разработок, поэтому появляются различные проекты: технические, творческие, социальные. Г. Л. Ильин отмечает, что для проектной культуры характерно осознание человеком своей ответственности за принятые решения и осуществленные действия [22].

Нам представляется, что проективное образование в основном может рассматриваться как синоним проектного обучения, так как в основе познавательной деятельности в обоих случаях лежит проект, лично значимый для обучающегося, а процесс образования выступает как средство реализации проекта. Отличие мы видим прежде всего в том, что далеко не каждый учебный проект может и должен рассматриваться как «высшее достижение».

И. Д. Чечель использует понятие «проектное образование». Это образование, предполагающее, с одной стороны, освоение знаний

и умений в форме проектов, а с другой – обучение использованию старых и производству новых знаний путем выполнения творческих проектов [76]. Очевидно, что предложенное понятие по содержанию совпадает с понятием проектного обучения.

На основе анализа исследований [22, 67] в табл. 3 дана сравнительная характеристика метода проектов в традиционной дидактике и проектного обучения как основы проективной дидактики.

Таблица 3

Сравнительная характеристика метода проектов и проектного обучения

Характеристика	Метод проектов	Проектное обучение
1	2	3
Цель обучения	Изучение дисциплины	Освоение культурных практик, деятельности
Характеристика знаний и умений	Фрагментарные	Встроенные в систему
Основные результаты	Знания и умения	Компетенции
Акцент в аспекте управления	Преподаватель	Обучающийся
Мотивация	Преимущественно внешняя	Преимущественно внутренняя
Цель в аспекте развития	Развитие обучающихся	Развитие обучающихся и преобразование действительности
Уровень интеграции	Совокупность учебно-познавательных приемов	Совокупность методов обучения
Средства достижения учебной цели	Однозначно определены педагогом	Возможны альтернативные средства
Роль проекта	Средство обучения, средство усвоения определенного учебного материала	Кульминационный момент курса обучения, уровня обучения
Характеристика цели	Цель четко поставлена, обучающиеся знают, что делать	Цель вначале носит неявно сформулированный характер, что порождает проблему
Инициатор взаимодействия	Преподаватель	Активной стороной взаимодействия зачастую становится обучающийся, он формулирует запрос к педагогу

Окончание табл. 3

1	2	3
		гу как носителю необходимой информации и опыта
Характер учебных задач	Учебные задачи спланированы	Задачи могут появляться спонтанно
Аспект принятия решений	Педагог принимает решения в процессе проектирования занятия	У обучающегося возникают ситуации принятия решений
Количество вариантов решений	Поставленная проблема имеет однозначное решение	Существуют альтернативные варианты решения
Наличие возможностей для творчества	Ограниченные	Широкие
Источники информации	Педагог, учебник – основные источники	Дополнительные источники информации

Сравнительная характеристика метода проектов и проектного обучения наглядно иллюстрирует, что проектное обучение не сводится к методу проектов, не обслуживает практику обучения, как любой метод, но задает вектор образовательной деятельности.

2.3. Характеристика проектного обучения

Особенности проектного обучения

В данном параграфе термины «метод проектов» и «проектное обучение» рассматриваются как синонимы в связи с использованием разработок различных исследователей, на современном этапе не приведенных к общему дискурсу.

Проектное обучение – вид обучения, при котором достижение целей образования происходит в процессе выполнения обучающимся проектов. Слово «проект» означает «брошенный вперед», т. е. предметом проектной деятельности является пока не существующее явление.

В самом общем виде З. С. Жиркова определяет проект как «... комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения в течение заданного периода времени и при установленном бюджете поставленных задач с четко определенными целями». Автор отмечает, что «проект понимается: как предварительный, предположительный текст какого-либо документа, как некий замысел; как совокупность мероприятий или заверченный цикл продуктивной, целена-

правленной индивидуальной или совместной деятельности, объединенные одной программой по изменению системы. ...Проект – результат проектировочной деятельности» [16].

Г. К. Селевко конкретизирует это понимание проекта в контексте образования, подчеркивая, что проект – это результативная деятельность, совершаемая в специально организованных педагогом («лабораторных») условиях [59].

Н. В. Матяш под учебным проектом понимает самостоятельно разработанный и изготовленный продукт: изделие, услугу, мероприятие, электронный ресурс и пр. (от идеи до ее воплощения), обладающий субъективной или объективной новизной и выполненный в ситуации взаимодействия с учителем [37].

И. П. Тарасова определяет проект как совокупность пяти составляющих: «Проект – это пять “П”: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое “П” – это... портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты и др.» [69, с. 26].

Ф. Бэбьюли отмечает, что проекты «...не только позволяют создавать что-то новое, но и использовать наши ресурсы наиболее эффективно. <...> Проекты стали средством, с помощью которого мы можем придавать своей жизни определенное направление» [6, с. 8]. Такое понимание проекта в полной мере отражает соответствие проектного обучения современной гуманистической образовательной парадигме, определяющей в качестве результата обучения развитие личности обучающегося.

Исследователи относят проектное обучение к деятельностным, личностно ориентированным технологиям образования и развития.

Деятельностная составляющая проявляется в выполнении студентами различных видов квазипрофессиональной деятельности, что развивает у них способность применять имеющиеся знания и умения для решения практических задач, действовать в ситуации неопределенности, самим искать недостающую информацию, т. е. позволяет реализовать компетентностный подход.

Н. В. Матяш в качестве компонента проектной деятельности выделяет ее функции [37]:

- *преобразующую* (выражается в том, что обучающийся в процессе разработки проекта осознает имеющиеся у него знания, умения, навыки в системе новых предметных смыслов, реконструирует их);

- *отражательную* (проявляется в том, что в процессе проектной деятельности у обучающихся формируются новые представления об окружающем мире);

- *технологическую* (включает в себя элементы моделирования, конструирования, приемы и действия, обеспечивающие овладение практической деятельностью, в частности организацию взаимодействия с другими людьми);

- *программно-целевую* (отражает стратегию проектной деятельности и включает в себя целеполагание, прогнозирование, планирование, организацию проектирования);

- *контрольно-регулятивную* (позволяет реализовать тактику проектной деятельности и включает в себя принятие решений, контроль и коррекцию);

- *исследовательскую* (проявляется в необходимости искать способ решения проблемы, анализировать существующие аналоги, обобщать полученные выводы);

- *креативную* (направлена на генерирование новых идей как по образу продукта проектной деятельности, так и по способам его создания).

Рассмотрение проектного обучения с позиции личностно ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.) дает возможность реализовать идею личностной ориентации образования, исходя из потребностей самих студентов и учитывая их индивидуальные особенности. «Центральным звеном проективного обучения является проект – замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно и/или профессионально важное значение» [42, с. 97].

Н. В. Матяш выделила три особенности проектного обучения: интегративность, проблемность, контекстность [37].

Интегративность означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и обучения: ассоциативно-рефлекторной концепции усвоения знаний, теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, теории алгоритмизации, семантических (слово), имитационных (действия, игры), социальных (взаимодействие, общение) концепций обучения [37].

Н. В. Матяш интегративность проектной деятельности связывает с обеспечением координации различных сторон процесса обуче-

ния: содержательной, процессуальной, коммуникативной и др., синтезирующих в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, творческой и практической деятельности [37].

По мнению Е. М. Сартаковой и О. Н. Шахматовой, интегративность означает синтез знаний для реализации учащимися изучаемой проблемы с привлечением содержания из других предметов: «Интегрированность проявляется в необходимости объединять знания, умения, навыки из разных областей. В процессе этой интеграции формируются компетенции будущего специалиста» [58].

Следующая характеристика – *проблемность*. Л. П. Малахова называет одним из ключевых моментов проектной деятельности процедуру проблематизации, направленную на ценностное самоопределение студента в проблемном поле проекта, на осознание в изучаемой теме своей проблемы, которую важно и интересно решить [34].

Контекстность – означает интеграцию учебной, научной и практической деятельности будущих специалистов [7].

Е. А. Карпов выделяет следующие характеристики проектного обучения: системность, воспроизводимость, универсальность [23].

Системность представляет собой целостную последовательность дидактических приемов и операций, обусловленных стройной логической схемой.

Системный характер проектного обучения отмечает и С. А. Цыплакова, выделяя в этой целостной системе следующие взаимосвязанные компоненты [74]:

- целевой, определяющий цель проектного обучения (например, подготовка бакалавра профессионального обучения, способного осуществлять профессионально-педагогическую деятельность);
- структурно-содержательный, отражающий структуру принципов обучения;
- процессуально-технологический, включающий в себя этапы, методы, средства организации педагогического процесса;
- диагностико-результативный, содержащий критерии эффективности проектного обучения.

И. Н. Смирнова также рассматривает проектное обучение как «...целостную педагогическую систему, отличающуюся от традиционной особым типом содержания – проектным содержанием, особым типом

активности обучающихся – проектной деятельностью, особым результатом обучения – формированием проектных способностей» [65, с. 3].

Воспроизводимость проектного обучения обусловлена возможностью его применения на любых этапах обучения, в работе с обучающимися разных возрастных категорий и при изучении материала различной степени сложности.

Универсальность проявляется в использовании технологии проектного обучения во всех учебных дисциплинах.

М. В. Чанова, характеризуя проектное обучение, выделяет такие его характеристики, как индивидуализация, алгоритмизированность и динамичность. Индивидуализация обуславливает различное формулирование проблем, выдвижение многообразных гипотез и нахождение различных путей их доказательства. Также она предполагает выполнение индивидуальных проектных заданий, выбранных обучающимися по желанию. Алгоритмизированность подразумевает организацию плана деятельности по решению проектной задачи, разбиение ее на подзадачи. Динамичность проектного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира, а кроме того, в том, что реальные теоретические и прикладные проблемы рассматриваются в динамике [75].

Из выделенных характеристик обратим внимание прежде всего на *алгоритмизированность*, которая содержит в себе предпосылки понимания проектного обучения как технологии. Тенденция *динамичности* открывает возможности интеграции как самих проектов, так и их результатов, переходов между различными (по типу регламентации и типу ответственности) видами деятельности, развития проектных компетенций личности.

Основы проективной дидактики

На основании исследований (В. А. Далингер, Г. Л. Ильин, М. А. Ступницкая, М. В. Чанова и др.) можно выделить основные *характеристики проектного обучения*, образующие основы *проективной дидактики*:

1. Наличие личностного компонента. Обучающиеся могут выбрать в соответствии со своими интересами, представлениями, способностями как сам проект, так и способ его выполнения. Личностная

составляющая проявляется в том, что обучающийся разрабатывает проект, исходя из собственных впечатлений, знаний и понятий [20]. М. В. Чанова отмечает: «Мыслительная деятельность неразрывно, органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Поэтому высокая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным восприятием учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность» [75].

2. Связь с жизнью. При реализации проектного обучения связь с жизнью не только способствует лучшему пониманию и усвоению теоретических положений, но и является источником создания проблемных ситуаций, формирования новых знаний, сферой применения усвоенных способов деятельности. «Существенной особенностью проектирования как метода обучения является то, что решаемая задача выдвигается жизнью, а результат решения переносится в практику» [11].

3. Рассмотрение обучающегося в качестве субъекта процесса обучения. Он сам формулирует цель, отбирает нужную информацию, определяет способ достижения цели. Педагог может лишь помочь ему в этом. Преподаватель выполняет функции консультанта, менеджера, эксперта.

4. Систематическое включение обучающихся в процесс самостоятельного решения проблемных задач практического и познавательного характера по определенной системе на основе узловых знаний и умений [75].

5. Свобода применения всех имеющихся академических знаний и житейского опыта. Это дает возможность использовать свои сильные стороны и показать себя с лучшей стороны [67].

6. Разнообразие видов самостоятельной деятельности: мыслительной, практической, коммуникативной, презентационной [67].

7. Разнообразие форм представления результатов проектной деятельности. К их числу можно отнести:

- макеты, модели, рабочие установки, схемы, планы-карты;
- постеры, презентации;
- альбомы, буклеты, брошюры, книги;
- реконструкции событий;
- эссе, рассказы, стихи, рисунки;
- результаты исследовательских экспедиций, обработки архивных документов и мемуаров;

- документальные фильмы, мультфильмы;
- выставки, игры, тематические вечера, концерты;
- сценарии мероприятий;
- веб-сайты, программное обеспечение, компакт-диски (или другие цифровые носители).

Также результаты проектной деятельности могут быть представлены в ходе проведения конференций, семинаров и круглых столов.

8. Практическое значение проектного продукта, в котором воплощена компетентность его создателя [67].

9. Формирование у обучающихся не только знаний по учебной дисциплине, но и метазнания (знание о том, как приобретать знания) и познавательных навыков, которые могут быть успешно перенесены в другие сферы деятельности [45].

10. Отсутствие готовых систематизированных знаний, подлежащих усвоению. Проектная деятельность обучающихся предполагает самостоятельный поиск информации в различных источниках. Г. Л. Ильин считает, что в проективном образовании обучающийся сначала имеет дело именно с информацией. Информация – «это сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу» [42, с. 97]. Систематизация полученной информации, установление ее истинности и непротиворечивости – задача самого обучающегося. Работая над проектом, анализируя полученную информацию, студент приобретает знания – истинные и непротиворечивые. Специфика проективного образования заключается в возможности развития способности обучающегося создавать и извлекать знания из получаемой информации [22].

11. Комплексное решение задач обучения. Результатом проектной деятельности обучающихся является не только овладение содержанием дисциплины, но и формирование ценностей, установок, отношений, развитие коммуникативных способностей, навыков работы с информацией и т. п., т. е. попутно решаются задачи воспитания и развития обучающихся. Таким образом, важен не только результат проектной деятельности, но и процесс ее осуществления.

Н. В. Матяш обращает внимание на две стороны учебного проектирования в процессе познания: «С одной стороны, оно является методом обучения, с другой – средством практического применения усвоенных знаний и умений» [37].

Логика проектировочной деятельности

Рассмотрим этапы работы над проектом. В педагогической теории и практике наблюдается многообразие подходов к построению логики проектирования, к выделению этапов проектировочной деятельности. Это связано с особенностями проектов в различных учебных дисциплинах, в организации воспитательной работы, с возрастом участников проектирования (от младшего школьника до студента).

М. А. Ступницкая выделяет следующие этапы работы над проектом: проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, рефлексия.

Проблематизацию автор понимает как ценностное самоопределение в проблемном поле проекта, когда обучающийся оценивает имеющиеся обстоятельства и формулирует проблему. Перед преподавателем стоит двойная задача – помочь обучающемуся осознать проблему в изучаемом материале и увидеть важность ее решения для себя. Проблема может стать лично значимой, если она сформулирована самими обучаемыми. Например, при изучении дисциплины «Педагогическое проектирование» студентка, мастер спорта по конькобежному спорту, определяя тему проекта, выяснила, что в университете нет такой секции. Обнаружение этого факта стало мотивом включения в проектную деятельность. Работая над проектом, студентка не только развивала свою проектировочную компетенцию, т. е. выполняла учебную задачу, но и представляла себе свое профессиональное будущее, соответствующее ее потребностям и способностям. Рассматривая процедуру проблематизации, Н. Ю. Пахомова обращает внимание на то, что учебная тема и тема проекта не обязательно должны совпадать. Например, при изучении студентами политехнического колледжа учебной темы «История стилей в костюме» темы проектов могут звучать следующим образом: «Найди свой стиль», «Что помогает человеку чувствовать себя стильным?» и т. п. [48].

Следующий этап работы – *целеполагание*. На этом этапе решение проблемы формулируется в виде конечной цели – образа ожидаемого результата, который в дальнейшем воплотится в разработанном проекте.

Этап *планирования* позволяет выбрать оптимальный способ решения проблемы, избежать ненужных трат ресурсов, как происходит в случае использования метода проб и ошибок. В ходе планирования необходимо определить задачи, которые предстоит решить на отдельных этапах работы, и способы, которыми эти задачи будут решаться.

В результате планирования «ясные очертания приобретает не только отдаленная цель, но и ближайшие шаги» [67].

Следующий этап проектной деятельности – *реализация плана*. Очень важно, чтобы обучающийся понимал, что отступление от плана в ходе реализации проекта не позволит получить желаемый результат. Кроме того, может измениться представление обучающегося о конечном результате, что неизбежно ведет к корректировке плана. На этом этапе необходимо организовать сопровождение обучающегося через установление своевременной обратной связи. Представление результата проектной деятельности обычно осуществляется в виде презентации проектного продукта и самопрезентации компетентности автора проекта [68].

Содержанием этапа *рефлексии* является осмысление полученного результата, его совпадения с планируемым, осознание своих достижений, личностных изменений и т. п.

В укрупненном виде этапы работы над проектом можно представить следующим образом:

1. Предпроектный этап (предварительный, стартовый).
2. Этап реализации проекта.
3. Рефлексивный этап.
4. Послепроектный этап.

Каждый этап, в свою очередь, состоит из ряда процедур.

Предпроектный этап предполагает проведение следующих процедур: диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование, предварительная социализация.

Процедура диагностики может включать в себя получение количественных и качественных данных по теме проекта, выявление рисков и благоприятных условий. Например, на этапе диагностики может быть проведено анкетирование по поводу востребованности предлагаемого проектного продукта.

Процедура концептуализации зависит от предметного содержания проектной деятельности и возраста, опыта обучающихся. Это может быть определение подходов (деятельностный, синергетический и т. п.); проведение категориального анализа. Для группового проекта актуальной будет выработка общей позиции как по виду конечного продукта, так и по способам достижения результата.

Форматирование проекта включает в себя определение ресурсов различного вида (временные рамки, участники, территория, финансы).

В прил. 2 представлен пример содержания предпроектного этапа.

Этап реализации проекта включает в себя следующие процедуры:

- уточнение цели, функций, плана выполнения проекта (каждый участник проекта должен понимать, что, в какой период времени, с привлечением каких средств он должен делать);
- выполнение запланированных действий;
- коррекция плана на основании анализа промежуточных результатов и своих действий;
- получение проектного продукта, представленного, оформленного в соответствии с требованиями к данному виду проекта;
- презентация результатов проектной деятельности экспертам и всем заинтересованным лицам;
- внешняя экспертиза проекта, предполагающая оценку его актуальности, адекватности использованных способов проектной деятельности.

Послепроектный этап может включать в себя процедуры апробации, распространения, выбора вариантов продолжения проекта (переход к новому проекту, интеграция с другими проектами) [29, с. 62].

Н. В. Матяш выделяет следующие этапы работы над проектом [37]:

- 1) исследовательский (поиск проблемы и ее обоснование, выбор оптимального варианта решения, анализ предстоящей деятельности);
- 2) технологический (планирование технологических процессов, разработка технологической документации, выполнение технологических операций, самоконтроль деятельности);
- 3) заключительный (корректировка объекта деятельности, экономическое обоснование, мини-маркетинговые исследования, контроль и испытание, защита проекта).

С. А. Цыплакова в технологии проектного обучения выделяет следующие этапы: диагностический (исследование уровня сформированности проектных знаний и умений); подготовительный (определение целей, методов и средств, этапов проектной деятельности); основной (осуществление проектной деятельности); итоговый (оценка качества продуктов проектной деятельности) [74]. Интерес представляет специфичность диагностического этапа, так как традиционно содержание этого этапа включает выявление уровня разработанности проектной проблемы, а не характеристику готовности студента к осуществлению проектной деятельности.

Типология учебных проектов

Существуют различные типологии учебных проектов. Прежде всего, исследователи рассматривают учебный проект как вид педагогического проекта. Тип проекта может определяться доминирующей деятельностью обучающегося в работе над проектом. Выбирая определенный тип проекта, педагог может решать разнообразные дидактические задачи. Обобщая типологии различных авторов (И. А. Колесникова, Н. В. Матяш, М. А. Ступницкая), выделим следующие типы проектов и признак, положенный в основание типологии:

- по сфере направленности – социальные (проекты поддержки различных мероприятий); материальные (изготовление приспособлений, моделей, учебно-наглядных пособий и др.); экологические (очистка водоемов, парков, производственных территорий, использование вторичного сырья); сервисные (сбор и представление информации, благоустройство жилья, оказание услуг и др.); комплексные (включают вышеперечисленные виды проектов);

- по характеру реализации предметных связей – монопредметный, межпредметный, надпредметный (сверх учебной программы);

- по месту реализации – в образовательной организации или вне ее;

- по территории распространения – внутриклассный, внутришкольный, межвузовский, региональный, международный;

- по количеству участников – индивидуальный, групповой, коллективный;

- по продолжительности – краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный;

- по доминирующей деятельности обучающихся – практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий, ролевой (игровой).

Практико-ориентированный проект. Цель проекта – совершенствование практических предметных умений и навыков обучающихся через решение практических задач, поставленных заказчиком проекта. Если в качестве заказчика выступает преподаватель, то проектным продуктом могут стать учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации и т. п. Если в качестве заказчика выступает работодатель профессиональной образовательной организации, то результат проектирования будет удовлетворять потребности производства или соответствующего социального института.

Исследовательский проект. Цель проекта – доказательство или опровержение какой-либо гипотезы. Проект выполняется по аналогии с научным исследованием: обоснование актуальности исследуемой проблемы, выдвижение гипотезы, осуществление эксперимента, проверка различных версий, анализ, обработка, обобщение и обсуждение результатов. Проектным продуктом является результат исследования, оформленный установленным способом.

Информационный проект. Цель проекта – сбор информации о каком-либо объекте или явлении и представление ее заказчику. Проектным продуктом могут стать оформленные оговоренным с заказчиком способом статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу и пр.

Творческий проект. Цель проекта – привлечение интереса публики к проблеме проекта. Данный проект характеризуется свободным творческим подходом к трактовке проблемы, к ходу работы и к презентации результатов. Проектным продуктом могут стать произведения литературы, изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы.

Игровой (или ролевой) проект. Цель – представление публике опыта участия в решении проблемы проекта. Проектным продуктом, как правило, является мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и т. п.). При этом автор проекта выступает в какой-либо роли (организатор действия, ведущий, режиссер-постановщик, судья, литературный персонаж) [67].

Результаты проектной деятельности

В качестве результатов проектного обучения исследователи называют развитие навыков мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной работы и работы в группах [45].

Одним из результатов проектной деятельности обучающихся является формирование у них общеучебных умений и навыков, которое осуществляется в процессе выполнения различных видов учебной деятельности. В табл. 4 представлено соотнесение видов учебной деятельности с формируемыми умениями и навыками [67].

Таблица 4

Общеучебные умения и навыки и учебная деятельность

Виды навыков	Умения и навыки	Виды учебной деятельности
Организа- ционные	Планирование учебной деятельности	Осознание учебной задачи, постановка целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов деятельности, построение модели (алгоритма) деятельности
	Организация учебной деятельности	Организация рабочего места (наличие и состояние учебных средств, их рациональное размещение), организация режима работы, организация самостоятельной работы, определение порядка и способов умственной деятельности
Общеинтел- лектуальные	Работа с информацией	Библиографический поиск, чтение и конспектирование, работа со справочниками, словарями, слушание речи, запись прослушанного, осознанное восприятие информации, управление вниманием, наблюдение, избирательное запоминание
	Мыслительная деятельность	Осмысление учебного материала, выделение главного, анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, индукция – дедукция, классификация, обобщение, систематизация доказательств, построение рассказа, ответа, речи, аргументирование
	Рефлексивная деятельность (оценка и осмысление результатов своей деятельности)	Самоконтроль и взаимоконтроль результатов учебной деятельности, оценка достоверности изложения, верности решения, проверка правильности и прочности своих теоретических знаний и практических навыков, рефлексивный анализ учебной деятельности
Коммуни- кативные	Общение в ходе учебной деятельности	Корректное изложение своих мыслей, участие в беседе в процессе осуществления учебной деятельности, отстаивание своей позиции

Оценка результатов проектной деятельности

В связи с тем, что результаты проектной деятельности далеко не всегда можно оценить точными количественными показателями, одной из актуальных проблем учебного проектирования является разработка процедуры проведения экспертизы (оценки) проекта.

Для оценки результатов проектной деятельности предлагается ответить на ряд вопросов [29]:

1. Кто будет оценивать результаты проекта? В зависимости от конкретной ситуации проектирования этот вопрос решается по-разному. Субъектами оценивания могут выступать:

- обучающиеся (как отдельные представители, например, в качестве членов жюри, так и все студенты, если презентация проектов осуществляется в учебной группе);

- преподаватели, которые обеспечивали сопровождение проектной деятельности обучающихся, а также другие заинтересованные сотрудники образовательных организаций;

- независимые эксперты, например представители работодателя на процедуре защиты выпускных квалификационных работ. Отбор экспертов осуществляется в соответствии с критериями, позволяющими оценить их компетентность. Б. С. Гершунский предлагает использовать следующие критерии: уровень общей эрудиции, глубина знаний по проблеме, информированность в соответствующей области, объективность, способность к коммуникации и др.;

- пользователи проектного продукта – непосредственные заказчики или потенциальные потребители.

2. Что является предметом оценки проекта? Можно говорить о создании, с одной стороны, внешнего продукта (презентации, доклада, графиков, изделий), с другой – внутреннего (опыт обучающегося, включающий в себя знания, умения, компетенции, осознанные ценности).

Н. Ю. Пахомова обращает внимание на наличие двух плоскостей описания учебного проекта, проектной деятельности обучающихся – видимой и невидимой для них. Для обучающихся «главная цель работы – решение проблемы проекта», а для преподавателя – «конкретные педагогические цели и задачи», наличие учебно-воспитательного и развивающего эффекта [48, с. 23–24].

Таким образом, разные категории экспертов ориентированы на разные предметы оценивания. Так, сами обучающиеся, представители работодателя, заказчики проекта будут оценивать собственно проектный продукт – изделие, услугу, разработку. Преподаватели, администрация образовательной организации большее внимание уделяют ходу проекта, достижению целей образования, личностному развитию обучающихся, т. е. оценка проекта должна включать в себя и оценку педагогической эффективности – определение того, насколько достигнутые результаты отвечают дидактическим целям, сформированы ли новые компетентности, знания, умения и навыки обучающихся. Критерии оценивания должны показать обучающимся успехи и недочеты их проектной работы, а преподавателю – педагогическую эффективность использованного метода обучения [67].

3. Каким образом оценить результат проектной деятельности? Ответом на этот вопрос будет разработанный оценочный инструментарий: критерии, показатели, процедуры оценивания.

П. С. Лернер, М. А. Ступницкая предлагают следующие критерии оценивания проекта [68]:

- аргументированность выбора темы;
- обоснование актуальности проекта;
- обоснование проблемы проекта и постановка цели;
- планирование путей достижения цели;
- практическая направленность проекта;
- глубина раскрытия темы проекта;
- разнообразие источников информации, целесообразность их использования;
- соответствие выбранных способов работы цели и содержанию проекта;
- самостоятельность;
- полнота библиографии;
- анализ хода работы, выводы и перспективы;
- личная заинтересованность автора, творческий подход к работе;
- качество пояснительной записки: соответствие требованиям оформления письменной части, структура текста, качество схем, рисунков;
- качество проведения презентации;
- качество проектного продукта.

И. Д. Чечель к критериям оценивания относит следующие [76]:

- 1) актуальность темы и предлагаемых решений, реальность выполнения, практическая направленность и значимость работы;
- 2) объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность решений;
- 3) уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, решений;
- 4) аргументированность решений, подходов, выводов, полнота библиографии, цитирование;
- 5) качество записи: оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структура текста, качество эскизов, схем, рисунков; качество и полнота рецензий.

Результаты проектов должны быть «осязаемыми» (если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение; если практическая – результат, готовый к использованию на занятии, в реальной жизни) [53].

Для того чтобы можно было определить уровень выполнения работы, используется понятие «дескриптор». Дескрипторы – описание уровней достижений обучающегося по каждому критерию. Критерии показывают, чему должен научиться обучающийся, а дескрипторы – насколько хорошо он это может сделать. «Если критерии можно представить себе в виде лестничных маршей, то дескрипторы – это отдельные ступеньки, поднимаясь по которым можно уверенно продвигаться к цели» [67].

Обучающийся должен знать критерии оценивания работы до ее начала. В этом случае он как бы получает инструкцию с указанием того, что нужно делать и насколько тщательно. На каждом этапе разработки проекта обучающийся видит, насколько он приблизился к наилучшему возможному результату и что еще нужно сделать. Выставленная за проект оценка является не актом произвола преподавателя, а результатом использования контрольно-измерительного инструмента, владение которым доступно и обучающемуся.

Критерии могут быть предложены преподавателем. Однако лучше, если они появляются в ходе совместного обсуждения с обучающимися (уточняются формулировки, вес критерия в баллах, дескрипторы его достижения). М. А. Ступницкая называет такую ситуацию общественным договором и рассматривает ее как одну из самых ценных в критериальном оценивании. При этом значительно снижается стрессогенность ситуации оценивания [67].

Преподавателю критериальный подход позволяет оценить педагогическую эффективность осуществляемого педагогического процесса (насколько достигнутые результаты отвечают поставленным дидактическим целям и методическим задачам; соответствуют ли приращения знаний, умений и навыков учащихся планировавшимся предметным и общеучебным знаниям, умениям и навыкам). М. А. Ступницкая приводит пример анализа результатов защиты проектов учащихся 9-го класса, основанного на критериальном оценивании (табл. 5) [67].

Таблица 5

Анализ результатов защиты проектов в 9-м классе

Общеучебные и проектные умения и навыки	Оценка, баллы
Целеполагание	
Достижение поставленной цели	
Поиск, отбор и адекватное использование информации	
Презентация работы, поддержание интереса аудитории, соблюдение регламента	
Творческий подход к работе	
Последовательный обзор своей работы по достижению поставленных целей	
Самостоятельная, заинтересованная и эффективная работа над проблемой	
Создание качественного проектного продукта	
Точное оформление письменной части	
Планирование	
Выбор оптимального способа достижения цели	
Точная реализация плана	
Оригинальное решение поставленной проблемы	
Анализ процесса и результатов собственной деятельности	

Баллы, полученные по всем критериям, суммируются и переводятся в проценты, а после этого в отметку.

Преподаватель, анализируя набранное количество баллов, может оценить эффективность применяемой педагогической технологии, результаты своей деятельности, выявить узкие места, наметить программу своего профессионального развития.

Другой пример (табл. 6) – критерии оценивания учебного проекта по дисциплине «Педагогическое проектирование» (критерии выделены самими студентами).

Таблица 6

Оценочный лист учебного педагогического проекта

Показатель	Оценка, баллы
Актуальность проекта (может оцениваться с разных точек зрения: социальный, научный, прикладной эффект)	
Соответствие цели проблеме проекта	
Соответствие задач цели проекта	
Соответствие результатов цели и задачам проекта	
Соответствие стоимости результатам проекта	
Тиражируемость результата в деятельности других субъектов	
Возможность многократного использования результатов проекта	
Обоснованность выбора методологических подходов	
Обоснованность выбора методологических принципов	
Адекватность выбора методов достижения цели проекта	
Разнообразие выбора методов достижения цели проекта	
Реализуемость выбранных методов достижения цели проекта	
Доступность средств достижения цели проекта	
Оптимальность выбора срока проектирования	
Рациональность использования времени	
Готовность системы образования к предлагаемым изменениям	
Целостность замысла и его воплощения в проекте	

Оценивание по каждому показателю осуществляется по оценочной шкале с четырьмя градациями: 0 баллов – показатель не выражен; 1 балл – показатель выражен слабо; 2 балла – показатель выражен достаточно; 3 балла – показатель выражен сильно.

Требования к применению метода проектов в практике обучения

Е. С. Полат, М. А. Ступницкая выделяют следующие требования к применению метода проектов [53, 67]:

- наличие значимой исследовательской или творческой проблемы, требующей интегрированных знаний или видов деятельности;
- практическая и (или) теоретическая значимость предполагаемых результатов;

- ориентация на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую). Это требование выступает и в качестве ограничения проектной деятельности как метода обучения: автор проекта должен иметь возможность действовать максимально самостоятельно, прибегая к помощи педагога лишь в отдельных случаях. Если обучающийся совсем ничего не сможет сделать без помощи преподавателя, консультанта (например, из-за отсутствия предметных знаний, навыков работы с информацией), то работу нельзя поручать ему как проект. Проектом не может быть работа очень знакомая, многократно ранее выполнявшаяся, не требующая поиска новых решений и соответственно не дающая возможности приобрести новые знания и умения;

- структурирование содержательной части проекта – составление дорожной карты, указание поэтапных результатов, распределение зон ответственности;

- использование исследовательских методов, предполагающее организацию деятельности в соответствии с логикой исследования. Мы считаем, что это требование не может рассматриваться как универсальное, так как спектр типов проектов не ограничивается исследовательскими проектами;

- использование метода проектов не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонента педагогического процесса. Так, Дж. Дьюи, выступая за выход из тупиковой ситуации аудиторного образования, считал необходимым поддерживать должное равновесие между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования [12].

Руководство проектной деятельностью обучающихся

Для успешного руководства проектной деятельностью обучающихся М. А. Ступницкая рекомендует преподавателю ответить на следующие вопросы [67]:

1. Какое время может понадобиться на выполнение данного проекта?

2. Что обучающийся сможет делать самостоятельно и в чем вы будете ему помогать?

3. Какие у обучающегося имеются ресурсы (что он уже знает и умеет, чего еще не знает и не умеет, как он сможет приобрести необходимые знания, умения и навыки)?

4. Какие приращения в предметных знаниях приобретет обучающийся?

5. Какие общеучебные навыки, компетенции будут развиваться в ходе реализации данного проекта?

6. Как будет колебаться мотив деятельности обучающегося и что вы сможете предпринять, чтобы стимулировать его к активной работе?

В последнее время усилился интерес к применению проектного обучения в системе профессионального образования.

Г. Л. Ильин выделяет формы осуществления проектирования [22]:

- биографическое – проектирование собственной жизни (направлено на определение жизненных целей, ценностей и этапов их достижения). Образование выступает как средство достижения социального статуса;

- профессиональное (задается осваиваемой профессией, с которой обучающийся связывает свою жизнь). Образование выступает как средство приобретения и повышения квалификации;

- концептуальное (предполагает создание технического, научного или социального проекта, с реализацией которого связывается жизнь обучающегося). Образование направлено на создание новых понятий и концепций, становится видом социальной деятельности.

Профессиональное образование создает условия для осуществления всех указанных форм проектирования. Действительно, осознанное проектирование своей жизни осуществляет в основном взрослый человек. Получая профессиональное образование, он овладевает большим объемом информации, имеет возможность генерировать идеи различных проектов (технических, научных, социальных) и проверять их. Проектное обучение предполагает практико-ориентированное образование, прикрепление студентов к кафедральным проектам, их участие в выполнении работ по грантам, в разработке проектов модернизации производства и т. п. В связи с этим Г. Л. Ильин подчеркивает значимость проекта как средства интеграции образования, науки и производства, в результате которой «образование приобретает научную направленность и производительный характер, наука становится формой непрерывного образования и производительной силой общества, а производство – способом и средством реализации идей и проектов и идей образования и науки» [21].

Степень самостоятельности, объем выполняемой работы, уровень ответственности повышаются по мере возрастания курса обучения. Если на первых курсах проекты выполняются в рамках отдельных дисциплин и по отношению к будущей профессии носят скорее пропедевтический характер, то на последующих курсах проекты в рамках дисциплин профессионального цикла, курсовые и дипломные работы имеют явный междисциплинарный, профессионально ориентированный характер, позволяющий имитировать будущую профессиональную деятельность в учебных условиях.

Е. М. Сартакова и О. Н. Шахматова предлагают, например, при изучении дисциплины «Бухгалтерский учет на электронно-вычислительных машинах» использовать следующие задания-проекты: составьте оптимальный план выпуска продукции; составьте бизнес-план развития фирмы; определите, целесообразно ли вкладывать инвестиции в производство продукции; решите сквозную задачу от создания своего предприятия до получения итогового баланса за первый квартал (задача предусматривает прием сотрудников на работу, определение учетной политики предприятия, ведение хозяйственных операций, оформление первичных бухгалтерских документов) [58]. Выполнение таких заданий-проектов требует от студента интеграции знаний, умений и навыков, полученных при изучении других дисциплин. Важное значение имеет развитие навыков работы с информацией, формирование критического отношения к ней. Г. Л. Ильин обращает внимание на то, что в проективном образовании знания могут носить случайный, несистематизированный характер, могут быть неистинными и противоречивыми [22]. Поэтому студент должен самостоятельно определять достоверность и необходимость отбираемой информации, исходя из замысла проекта.

Формирование у студентов опыта проектной деятельности осуществляется посредством включения метода проектов в процесс изучения различных дисциплин, предусмотренных учебным планом, и реализации творческих проектов студенческой группы [34]. Коллективное обсуждение способов выполнения заданий-проектов способствует не только лучшему усвоению пройденного материала и закреплению навыков решения задач, но и развитию навыков работы в команде.

В проектном обучении в качестве основных выделяют принципы:

- личностного развития. Проекты должны предусматривать возможность для личностного развития, самоконтроля и самореализации [31];

- самостоятельности обучающихся. Реализация принципа предполагает их активную работу, самостоятельность в определении плана действий и его реализации, обобщение и анализ результатов. При осуществлении проектной деятельности студенты находятся в ситуации самостоятельного определения направления движения в информационном пространстве, самостоятельного создания содержания образования и проектирования учебных материалов, которые могут быть востребованы другими [34];

- совместной деятельности. Данный принцип предусматривает реализацию партнерских отношений между преподавателем и обучающимся. Особую актуальность он приобретает в процессе выполнения дипломного проекта, так как «субъектами научного руководства в случае подготовки квалификационных работ являются взрослые сформировавшиеся люди» [82]. Поэтому обучение взрослых предполагает создание атмосферы партнерства, сотрудничества, поддержки;

- опоры на опыт обучающегося. В ситуации выполнения проектов школьниками реализация принципа предполагает использование актуального уровня развития обучающегося в различных видах деятельности (имеющегося учебного, поискового, коммуникативного опыта). Взрослый обучающийся может предложить свой опыт, который будет востребован другими людьми;

- индивидуализации обучения. Учитывается актуальное состояние обучающегося – имеющийся интерес, ценностные ориентации, индивидуальные особенности коммуникации и т. п. Г. Л. Ильин подчеркивает, что проект – это выражение и воплощение личной истины, личного убеждения [22];

- управляемости. Этот принцип «...подразумевает четкую организацию, технологичность и подконтрольность процесса проектирования, требует понимания структуры процесса проектирования, выделения его этапов, отслеживания переходов с этапа на этап» [31];

- мультикультурности. Данный принцип требует предусмотреть «...возможности формирования культуры познания, досуга, изобретательства, эксплуатации технических средств, обращения с информацией» [31].

- практической осуществимости. Проект должен быть реальным, обучающийся должен учитывать контекст его реализации, наличие необходимых ресурсов;

- связи с потребностями общества. Учитывая, что в процессе осуществления проектной деятельности происходит развитие личности обучающегося, необходимо направлять его внимание на удовлетворение не только своих собственных потребностей, но и потребностей общества.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- идеи проективной дидактики имплицитно или явно присутствовали в представлениях педагогов в рамках традиционной дидактики;
- для работы над проектом обучающийся должен иметь определенный исходный уровень готовности;
- образовательный процесс не ограничивается рамками учебного занятия;
- осознание себя в качестве субъекта проектирования, ответственности за результаты своих действий является важнейшей отличительной характеристикой проектного обучения;
- в процессе проектного обучения происходит использование образовательного потенциала различных социокультурных институтов, расширение границ образовательной среды;
- в основе проектного обучения лежит партнерство преподавателя и обучающегося;
- проектная деятельность является полифункциональной (обучающийся сталкивается с необходимостью осуществлять различные виды деятельности в ходе выполнения проекта) и межпредметной [37];
- проектное обучение позволяет использовать знания в действии, что создает основу для реализации компетентностного подхода;
- учебное проектирование является основой профессионального проектирования;
- проектное обучение создает предпосылки для формирования мировоззрения, базирующегося на осознании проекта как основы жизнепостроения.

Глава 3. ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проектное обучение как образовательная технология относится к гуманитарным технологиям. О. С. Мартыанова описывает гуманитарные технологии как новый тип управления процессами, основанный на мягком взаимодействии сторон без использования средств прямого авторитарного давления [36]. Ю. Г. Семенов считает, что гуманитарные технологии (high-hume) – разновидность социальных технологий, основанных на практическом использовании знаний о человеке в целях свободного и всестороннего развития личности [62].

Под *гуманитарными технологиями* будем понимать способы взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающие осознанный выбор обучающимися направления своего развития.

Актуальность использования гуманитарных технологий обусловлена противоречием между ролью личности в осуществлении своей познавательной деятельности, повышении своего профессионализма и условиями организации педагогического процесса, не обеспечивающими использование потенциала личности. В рамках гуманитарной технологии «знания организованы и функционируют не в логике и структурах предметности... а в логике и структуре деятельности человека» [72].

Гуманитарные образовательные технологии обеспечивают понимание смысла образования; создают возможность для актуализации потенциала и реализации человеческого ресурса; выступают средством подготовки к выполнению социальных ролей и функций, профессиональной и личностной социализации, профессионально-личностного развития; формируют отношение к получаемым образовательным результатам, способам их оценки и контроля [66]; являются средством достижения компетентности. Все эти характеристики в полной мере присущи проектному обучению.

3.1. Развивающая психодиагностика

В качестве одной из технологий реализации проектного обучения может рассматриваться развивающая (активизирующая) психодиагностика.

Традиционная психодиагностика направлена на констатацию актуального состояния человека. К. М. Гуревич обосновал необходимость такой психодиагностики, которая не только фиксирует имеющийся опыт индивида, но и раскрывает перспективы его развития, ориентирует на развитие и проявление индивидуального стиля деятельности, так как выявляет изменяемые, развивающиеся свойства личности.

Образование призвано обеспечить развитие личности, однако на практике в качестве результата образования выступает наличие у обучающегося определенной совокупности знаний и умений, способности и готовности применять их. Развитие личности, таким образом, является косвенным, сопутствующим результатом процессов обучения и воспитания.

Г. А. Епанчинцева под *развивающей диагностикой* понимает особый вид диагностики, основной целью которого является обеспечение полноценного личностного развития субъекта самой диагностической процедурой исследования процесса становления его многомерного мира во времени и в структурных преобразованиях когнитивной и личностной сфер [14].

Развивающая диагностика предусматривает управление деятельностью обучающихся по усвоению знаний. Усвоение знаний является одной из основных целей обучения, достижение которой невозможно без организации особой деятельности – работы со знаниями. Работа со знаниями осуществляется через особое содержание развивающих диагностических заданий. При этом ценным является не столько получаемое знание, сколько его роль в обеспечении самопознания и развития личности [14]. «Освоение учебных предметов служит средством развития способностей человека, его интуиции и чувствительности к проблемам» [14], т. е. содержание диагностических заданий направлено на развитие индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности обучающегося.

Анализ проведенных исследований и практики взаимодействия в системе «преподаватель – обучающийся» позволяет выделить следующие *принципы развивающей психодиагностики* [14]:

- исследовательской позиции. Реализация принципа предусматривает, что импульс развития задается обнаружением проблемы и поиском совместно с обучающимся способов ее решения;
- партнерского общения. Данный принцип основывается на признании ценности личности другого человека, его мнения, интересов

и предполагает принятие решений с максимально возможным учетом интересов всех участников общения;

- активности участников. Этот принцип проявляется в том, что обучающиеся постоянно вовлекаются в различные действия (проигрывание и обсуждение ролевых ситуаций в ходе тренинговых занятий, выполнение специальных заданий и т. д.);

- учета зоны ближайшего развития. Понятие «зона ближайшего развития» трактуется как ситуация развития в организованном процессе обучения с позиций диалога субъектов. Данное понятие применимо к любому возрасту. При обучении взрослых людей важно, чтобы их совместная деятельность расширяла возможности развития обеих сторон и позволяла достигать индивидуальных изменений;

- внутреннего побуждения. Осуществление проектных действий должно определяться осознанной необходимостью, убежденностью в их значимости.

К развивающей относится акмеологическая диагностика, так как достижение акме – вершины – более вероятно при активном содействии развитию личности, ее профессиональной составляющей на основе выявленных особенностей индивидуального развития. В процессе проведения диагностики определяются лакуны развития, однако цель развивающей диагностики – выявить ресурсы самой личности по заполнению обнаруженных пробелов или по их замещению. «Исходя из антропологических позиций, предлагается выявлять становление человека как особой пространственно-временной организации, развивающейся по вектору целостности и обретения новых измерений, а также определять те звенья соответствия, через которые пойдет развитие» [35].

В исследованиях В. Н. Маркова и Ю. В. Синягина, посвященных акмеологической и личностно-профессиональной диагностике, подчеркивается активная позиция диагностируемого: он рассматривается не как объект диагностической процедуры, а как субъект, чей жизненный опыт определяет вектор развития. Методическим основанием акмеологической диагностики являются следующие положения [35]:

- вариативность сценариев индивидуального развития;
- рассмотрение диагностируемого в качестве эксперта;
- изучение не только актуального для каждого момента времени состояния личности, но и системы ее ресурсов, определяющих потен-

циальные возможности развития, личностно-профессиональный потенциал человека.

В поле профессионального образования развивающая психодиагностика становится средством проектирования профессионально-личностного профиля личности. Чтобы психодиагностика удовлетворяла требованиям профессионального развития, необходимо создание особой *ситуации развития*. Психодиагностическая ситуация развития отличается рядом особенностей:

- в ходе компетентного пояснения диагностируемых показателей личности специалиста создается внутренняя мотивация саморазвития и самосовершенствования;
- данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе; диагностика направлена на формирование их аутокомпетентности;
- диагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессионально-психологического профиля личности, обработке полученных данных и их интерпретации;
- при проведении личностно-развивающей диагностики применяются диалогические техники: беседы, тренинги, психологическое консультирование;
- интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в щадящем режиме; наряду с наиболее вероятной гипотезой рассматривается и противоположная.

Развивающая психодиагностика направлена на формирование социально-психологической компетенции, мотивирование личностного и профессионального роста, саморазвитие и актуализацию профессионально-психологического потенциала.

Таким образом, акцент делается на осознанной подготовке личности к реализации своего профессионального плана на основании показателей актуального состояния. Данные психодиагностики позволяют человеку получить представление о своих сильных и слабых сторонах и на этой основе определить направление своего развития. «Возникает ситуация восприятия себя в образовательном взаимодействии, создающая потребность индивида в самоопределении и принятии решения по изменению себя» [14].

Исследование самоуправляемых изменений обнаружило, что взрослые изменяют свое поведение при наличии трех условий [44, с. 19]:

- неудовлетворенность существующей ситуацией (текущее состояние);
- ясность относительно желаемых условий (идеал, или цель);
- ясность относительно того, что делать, чтобы перейти от текущего состояния к идеальному (этапы действия).

Логика проектирования обусловлена противоречием между имеющейся и желаемой ситуациями. Знание особенностей своих познавательных процессов, личностных характеристик дает возможность обучающимся проектировать траекторию своего развития, моделировать линию своего поведения, «знание своей ведущей системы восприятия помогает лучше организовать учебный материал для запоминания. <...> Знание особенностей своего темперамента и динамики работоспособности позволяет студенту осознанно формировать индивидуальный стиль деятельности» [58].

В качестве одного из ключевых методов акмеологической диагностики можно рассматривать мониторинг личностно-профессионального развития, погруженный в контекст мероприятий, способствующих этому развитию, опирающийся на признание самостоятельности личности специалиста, ее субъектности [35]. В контексте профессионального образования перед преподавателем встает задача определить соответствующие мероприятия, включить их в педагогический процесс, не навязывая при этом студенту способы его развития. Преподаватель на основе результатов контрольно-измерительной деятельности и психодиагностики организует обсуждение возможных сценариев развития событий, а затем студент самостоятельно выбирает свой жизненный и профессиональный путь [14]. Таким образом, при проведении развивающей психодиагностики педагог выступает в роли фасилитатора, а логика проектирования обуславливается противоречием между наличной и желаемой ситуациями.

Развивающая психодиагностика может быть направлена на решение следующих задач:

- подтверждение правильности выбора профессии (соответствие требований профессии психофизиологическим особенностям, оценка своих возможностей в овладении профессией). Например, в процессе диагностики выявлено, что есть необходимые технические способности

для овладения профессией инженера и в то же время существует проблема, связанная с освоением физико-математических дисциплин [17]. В этом случае целью проектирования является ликвидация пробелов в изучении указанных дисциплин;

- реализация внутреннего потенциала студентов и получение образования в соответствии с их личностными особенностями.

В. Н. Марков совокупность внутренних ресурсов человека, определяющих его профессиональные возможности, рассматривает как личностно-профессиональный потенциал [35]. Для эффективного развития у студентов личностно-профессионального потенциала важно, чтобы они осознавали, какие личностные и профессиональные качества необходимы для осуществления профессиональных функций.

Например, можно провести диагностику с целью выявления мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач. Если преобладает мотивация к избеганию неудач, то можно предложить студенту придумать сложную для него ситуацию в рамках будущей профессиональной деятельности (выступить с речью перед незнакомыми людьми, стать лидером инициативной группы и т. п.). Затем следует актуализировать для студента неудовлетворенность существующей ситуацией – предложить высказать мнение об упущенных возможностях: кто-то другой поехал на интересную конференцию, кто-то другой встал во главе выгодного проекта и т. д. Таким образом, технология проектов всегда начинается с этапа проблематизации. Осознание проблемы способствует включению студента в проектную деятельность по профессиональному саморазвитию.

Следующий этап – целеполагание, создание образа желаемого результата. Для формирования мотивации к успеху можно предложить студенту представить, что все удалось, и описать свои воображаемые ощущения, мысли, эмоции или предложить создать идеальную модель «Я – профессионал», составить акмеограмму.

На этапе планирования студент самостоятельно или с преподавателем определяет конкретные действия по достижению цели. Например, для преодоления стеснительности нужно совершать нехарактерные для себя поступки: вступать в разговоры с незнакомыми людьми; «залезать в чужую шкуру» – надевать что-то непривычное; участвовать в «капустнике» в качестве актера; читать стихотворения на «поэтическом марафоне».

В случае затруднений на этапе реализации можно предложить представить, что при выполнении каких-то действий в ситуации провала оказался не сам студент, а его друг. Какие слова он нашел бы для него? Какие действия предпринял бы? Перестал бы дружить с ним? Стал бы считать никчемным человеком?

После этапа реализации следует этап рефлексии. Студент делает вывод о получении результата проектной деятельности – формировании профессионально важных качеств; изменениях в мотивационной, эмоциональной сферах личности; осознании факторов, определивших полученный результат, и т. п.

Аналогично может быть проведена диагностика установки на процесс – результат, стрессоустойчивости, креативности.

Таким образом, профессиональное саморазвитие возможно обеспечить созданием ситуаций, в которых студент выступает как субъект своей познавательной деятельности, проявляет свои интеллектуальные и личностные качества. Осуществление проектной деятельности способствует осознанию студентом своих перспектив, позволяет ему корректировать траекторию своего развития на основе прогноза развития событий, а не по факту их свершения.

3.2. Когнитивная образовательная технология

В основе когнитивного подхода лежит особое внимание к познавательным процессам: восприятию, вниманию, памяти, воображению и мышлению, причем «эти процессы рассматриваются как составляющие общего процесса информационного обмена между человеком и средой» [28]. Развитие познавательных процессов обеспечивает интеллектуальное развитие. Т. П. Ковина отмечает, что когнитивные технологии обучения позволяют формировать умения различать факты и оценочные суждения, обнаруживать ошибки в рассуждениях, т. е. обеспечивают эффективное понимание обучающимися реального мира, успешную адаптацию к жизни в информационно перенасыщенной среде. Таким образом, когнитивный подход рассматривается как средство развития критического мышления. Суть когнитивной технологии в обучении состоит в обеспечении понимания студентами учебной информации, например, с помощью специальной системы заданий, позволяющих осуществить логическую переработку информации [28].

В прил. 3 приведены примеры таких заданий по дисциплине «Социальное партнерство в отрасли» магистерской программы «Профессионально-педагогические технологии». Каждое задание может рассматриваться как мини-проект, подготавливаемый к практическим занятиям. По итогам освоения дисциплины студенты на основе результатов мини-проектов разрабатывают проект социального партнерства.

М. Е. Бершадский в качестве одной из приоритетных целей когнитивной образовательной технологии называет формирование информационной компетентности. Примечательно, что информационная компетентность не связывается только с использованием технических и программных средств, а понимается в широком смысле, как «...совокупность умений использовать информацию, поступающую из различных источников, для рефлексивного контроля и адаптивного изменения собственного поведения» [4].

Составляющей информационной компетентности является способность воспринимать и сопоставлять информацию, осуществлять ее сбор, обнаруживать в ней проблемы и противоречия, формулировать гипотезы, планировать и осуществлять эксперимент. А. В. Рунов определяет информацию как «...связующее звено между владеющим разумом, волей и свободой поведения субъектом и объективным миром. Она ориентирует человека на выбор наиболее целесообразного способа поведения для исполнения его воли» [56, с. 29].

Мы считаем, что в рамках когнитивной образовательной технологии уместно проведение SWOT-анализа проекта. Он заключается в разделении факторов на четыре категории: *Strengths* (сильные стороны), *Weakness* (слабые стороны), *Opportunities* (возможности), *Threats* (угрозы). SWOT-анализ позволяет выявить сильные и слабые стороны проекта, а также потенциальные возможности и угрозы.

Так, разрабатывая программу дополнительного образования в рамках дисциплины «Педагогическое проектирование», студентка провела SWOT-анализ возможности реализации проекта. Результат представлен в табл. 7.

Рассматривая когнитивную образовательную технологию в аспекте проективной дидактики, особо выделим информационный проект, целью которого являются сбор и представление информации.

SWOT-анализ

Сильные стороны <i>S</i> (внутренняя среда)	Слабые стороны <i>W</i> (внутренняя среда)
<p>Высокий авторитет организации дополнительного образования в микрорайоне</p> <p>Наличие в организации необходимых расходных материалов (краски, кисточки и т. п.)</p> <p>Наличие у организации опыта работы с детьми дошкольного возраста</p> <p>Удовлетворенность родителей деятельностью образовательной организации</p>	<p>Сильная зависимость от решений администрации</p> <p>Занятость оборудованной аудитории в удобное для занятий время</p> <p>Неразработанность методического обеспечения программы</p>
Возможности <i>O</i> (внешняя среда)	Угрозы <i>T</i> (внешняя среда)
<p>Заинтересованность Правительства РФ в проектах, направленных на знакомство с культурой родного края</p> <p>Поддержка со стороны Управления образования инновационной деятельности образовательных организаций</p> <p>Активная заинтересованность родителей в развитии детей</p> <p>Улучшение демографической ситуации в стране</p> <p>Увеличение количества потенциальных потребителей образовательных услуг вследствие строительства новых домов в непосредственной близости от образовательной организации и развития транспортной инфраструктуры</p>	<p>Высокая конкуренция среди организаций дополнительного образования</p> <p>Возможное ухудшение финансирования образовательной организации в связи с кризисом</p>

В качестве одной из теоретических основ выполнения информационного проекта может выступать разработанная В. В. Гузеевым технология обучения в глобальном информационном сообществе (ТОГИС). Главный элемент учебного процесса в данной технологии – решение учебной задачи. Поэтому акцент в задачах делается на способах решения, а не на содержании, т. е. учебная задача включает

в себя компоненты информационной задачи. В. В. Гузеев отмечает, что применение информационных сетей позволяет изменить образовательную парадигму: отказаться от накопления знаний в пользу освоения способов деятельности в условиях доступности любых информационных ресурсов [10].

Автор технологии считает, что небольшое количество информационных источников следует указать явно. Это те источники, в содержании которых наиболее четко прослеживается соответствие образовательному стандарту. В то же время должно присутствовать задание на поиск информации по ключевым словам. Использование потенциала информационного пространства предполагает овладение умением ориентироваться в разнообразных информационных потоках. Работа над учебным заданием (мини-проектом) состоит из следующих процедур (процедуры не являются обязательными, какие-то компоненты могут отсутствовать при решении конкретной задачи):

- выделение ключевых слов для информационного поиска;
- сбор необходимой информации. Возможные информационные источники: книги, компакт-диски, web-сайты;
- обсуждение и анализ собранной информации;
- формулирование выводов;
- сравнение выводов с выводами специалистов.

Наличие последнего пункта позволяет расширить понимание информационного проекта как способа организации деятельности до понимания его как элемента деятельностно-ценностной технологии, например технологии направляемого проектного обучения, реализация которой предполагает выполнение сетевых (дистанционных) проектов с использованием телекоммуникационных возможностей Интернета [10].

3.3. Рефлексивные технологии

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования его участниками состояния своего развития, саморазвития и причин этого [24]; «механизм, расширяющий возможности развития способности к самообразованию» [40].

Рассматривая процесс обучения на основе рефлексивного опыта, исследователи (С. С. Кашлев, С. А. Хазова) отмечают, что рефлексия

может стать основой всего образовательного процесса. Так, С. С. Кашлев, определяя функции рефлексии в педагогическом процессе, пишет, что «это первостепенное условие оптимизации развития, саморазвития участников педагогического процесса» [24].

Рефлексия имеет важное значение для становления профессионализма, так как сравнение модели идеального специалиста с собственными характеристиками стимулирует запуск механизма самосовершенствования.

В. С. Гончаров связывает рефлексивное проектирование с проектированием когнитивного развития. Рефлексивное проектирование «...предполагает разработку программы занятий на основе модели развития упражняемой функции и иерархично построенной схемы ориентировочной основы действий... Рефлексивное проектирование представляет собой деятельность с несуществующей реальностью: идеальными моделями когнитивного развития, не достижимыми в реальной практике» [9, с. 217].

С. С. Кашлев расширяет возможности использования технологии рефлексии, называя сферы [25]:

- эмоционально-чувственную (какие эмоции испытывал обучающийся в процессе деятельности: положительные или отрицательные, какие именно, на каких этапах деятельности они возникали);
- потребностную (пассивное или активное состояние обучающегося: появилось ли желание выполнять деятельность, стремление к саморазвитию);
- мотивационную (являлась ли деятельность лично значимой, какие внешние и внутренние мотивы способствовали ее осуществлению);
- деятельностную (какие виды деятельности стали актуальными, какие аспекты деятельности необходимо корректировать и т. п.);
- гностическую (произошло ли приращение знаний, их углубление, систематизация и т. п.);
- интересов (какие интересы появились, каков уровень их развития и др.);
- ценностных ориентаций (появилось ли понимание новых ценностей, личностной ценности и др.);
- сознания (осознал ли обучающийся себя субъектом деятельности, как изменилась его Я-концепция и т. п.);

- умений (какие умения приобрел обучающийся, как изменился уровень умений и т. п.).

Собственно, процедура рефлексии, согласно С. С. Кашлеву, и начинается с фиксирования состояния развития в вышеобозначенных сферах [25]. В педагогическом процессе процедура рефлексии осуществляется по ходу деятельности либо после ее завершения.

Следующий этап – определение причин и выявление причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития. В педагогическом процессе возможны следующие причины:

- успешность деятельности на предыдущих этапах обучения или в процессе проектировочной деятельности;
- осуществление различных видов деятельности в процессе разработки проекта;
- соответствие содержания проектной деятельности ценностям, потребностям и интересам обучающегося;
- стимулирование преподавателем проведения диалога, полилога;
- создание преподавателем комфортной атмосферы общения;
- обеспечение возможности творчества посредством проектной деятельности;
- использование преподавателем отдельных технологий рефлексии в педагогическом процессе.

Далее следует оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате осуществления проектной деятельности. Оценка выражается в виде мнения субъекта деятельности о качестве полученного проектного продукта, о качестве изменений, произошедших в личностной, познавательной и других сферах в связи с разработкой проекта.

С. С. Кашлев выделил следующие функции рефлексии [25]:

- проектировочная – моделирование, целеобразование;
- организаторская – организация продуктивной деятельности и взаимодействия;
- коммуникативная – общение педагога и обучающегося;
- смыслотворческая – формирование в сознании участников процесса проектирования смысла их деятельности;
- мотивационная – определение направленности, характера, результативности деятельности и взаимодействия преподавателя и обучающихся;

- коррекционная – побуждение участников процесса проектирования к корректировке своей деятельности и взаимодействия.

Рассматривая рефлекссию в педагогическом процессе, можно говорить о двух аспектах. С одной стороны, речь идет о рефлексивной учебно-познавательной деятельности, когда обучающийся не склонен принимать на веру сообщаемую ему информацию, проверяет, насколько она вписывается в его картину мира, соответствует имеющимся представлениям, ценностям. Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии [43]. Такая учебно-познавательная деятельность обеспечивает присвоение содержания учебного материала. В случае наличия противоречий, возникающих между опытом обучающегося и новыми сведениями, появляется импульс для саморазвития.

Этот аспект вписывается в разработанную Д. Колбом модель обучения, основанного на собственном опыте учащегося. Развертывание процесса обучения осуществляется в соответствии с фазами [26]:

- конкретного опыта;
- рефлексивного наблюдения;
- абстрактной концептуализации;
- активного экспериментирования.

Фаза рефлексивного наблюдения предполагает интерпретацию приобретенного опыта, полученной информации с различных точек зрения. Суть рефлексивного мышления – поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, преодоления сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении [43].

С другой стороны, рефлексия – это способ самопознания, реализация которого возможна при достижении такого уровня самосознания, когда обучающийся сам задает себе вопросы: «Какие качества и способности позволили мне быть успешным?», «Что помешало успеху?», «Почему я выбрал именно этот способ достижения цели?» и т. п.

Исследователи (И. Ю. Кулагина, Г. В. Терновая, Л. М. Фридман) выделяют параметры «пригодности» к рефлексивной учебно-познавательной деятельности [71]:

- положительное отношение к данной деятельности, перерастающее со временем в увлеченность;

- трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость;
- наличие соответствующих психических состояний;
- сформированность фонда соответствующих знаний, умений и навыков;
- наличие определенных индивидуально-психологических способностей;
- способность принимать адекватные решения, следовать им, извлекая пользу из определенной деятельности;
- способность использовать новые информационно-коммуникационные технологии в целях повышения конкурентоспособности;
- способность демонстрировать гибкость перед лицом быстрых изменений;
- знание способов аргументации продуктивности, состоятельности и актуальности собственных нестандартных решений;
- владение навыками аутентичной презентации.

Выделение этих параметров, с одной стороны, задает направление деятельности преподавателя по формированию и развитию указанных характеристик, с другой стороны, актуализирует личностно значимый характер проектной деятельности, так как никто не навязывает обучающемуся стратегию действий.

Проектирование предполагает осуществление актов рефлексии. Акт рефлексии включает в себя остановку, фиксацию, объективацию и отстранение [1].

Первым этапом рефлексии является прекращение подвергаемого рефлексии действия – выполнения определенного этапа проектирования, отдельной процедуры, действия.

Следующий этап – фиксация. На этом этапе нужно кратко описать выполненные элементы деятельности (шаги и средства своей работы) и связи между ними, выделяя лишь ключевые элементы. Отдельные позиции лучше зафиксировать письменно.

Третий этап – объективация. На данном этапе осуществляется работа с выделенными на этапе фиксации элементами, проводится их осмысление с точки зрения эффективности, соответствия цели проекта. Г. В. Терновая предлагает следующие примеры ориентировочных вопросов, на которые отвечает ученик: «Что ты делал и почему так делал? Какие критерии важны для получения результата? Из скольких

шагов состоит процесс решения? Какие шаги наиболее важны? Как ты корректировал свою деятельность? Как ты понимаешь, что движешься в правильном направлении? Как и чем ты завершил работу? Почему? Что в решении является ключевым? Как ты понимаешь, что достиг цели? Когда ты понял, что работа готова к оценке?» [71].

Этап отстранения направлен на выявление результатов проектной деятельности в различных аспектах (освоение предметного содержания, развитие надпредметных способов и приемов работы, изменение эмоционального состояния). В. С. Гончаров, характеризуя этот этап, обращает внимание на важность предотвращения «...ухода в анализ своей или чужой деятельности в ее оценки по типу “хорошо – плохо”, которые всегда уводят в сторону от сути дела и не позволяют произвести качественную рефлексию» [9, с. 138].

Подводя итог рассмотрения рефлексивной технологии, отметим, что рефлексия является средством аутентичного оценивания, позволяющим не только обеспечивать усвоение содержания образования, но и задавать вектор развития обучающегося.

3.4. Интерактивные технологии

Термин «интеракция» (от англ. *interaction* – взаимодействие) активно используется в социальной психологии. Интеракция – это взаимовлияние и взаимодействие субъектов общения. Американский философ Дж. Мид развитие личности, созидание человеком своего Я связывает с ситуациями общения и взаимодействия, в которые человек вступает в процессе своей жизнедеятельности.

В психологии *интеракция* – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком) [5].

Идеи интеракционизма находят отражение в современной образовательной практике, что обусловлено двумя основными причинами: актуальностью проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся и реализацией гуманистической парадигмы в образовании. Познавательная активность – «...личностное свойство, которое приобретается, закрепляется и развивается в особым образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся» [30, с. 93]. Процесс обучения регламентиру-

ется не только преподавателем, но и познавательными мотивами, интересами самого обучающегося.

В настоящий момент в педагогической науке нет однозначного определения понятия интерактивного обучения. Первый его аспект связан с осуществлением взаимодействия с кем-либо. Б. Ц. Бадмаев, М. В. Кларин, Е. В. Коротаева и др. рассматривают процесс обучения как общение, кооперацию, сотрудничество равноправных участников: «...обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях» [3, с. 74]. Обучение понимается как совместный процесс познания через диалог, полилог обучающихся между собой и учителем [30].

Таким образом, *интерактивное обучение* – это способ организации процесса обучения, при котором его участники взаимодействуют друг с другом при разрешении проблем, возникающих в учебно-познавательной деятельности. Каждый участник образовательного процесса имеет свой опыт, что позволяет организовать разностороннее обсуждение изучаемых вопросов. «Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения» [47, с. 9].

Б. Ц. Бадмаев также отмечает, что «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную» [3, с. 74]. Такая организация процесса познания особенно важна при выполнении группового проекта.

Другой аспект интеракции в обучении связан с созданием такой образовательной среды, которая обеспечивает обучающемуся возможность осуществления самостоятельной познавательной деятельности. Современные информационно-коммуникационные технологии обеспечивают возможность интеракции, например, в процессе получения дистанционного образования, при использовании электронных учебников, компьютерных обучающих программ, прохождении онлайн-тестов, что позволяет обучающимся управлять своим обучением.

ем. В этом аспекте интерактивное обучение – это обучение, построенное на прямом взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта [49, с. 107]. Освоение нового опыта происходит в ходе конкретной практической деятельности, что способствует его теоретическому осмыслению.

Среди методов интерактивного обучения выделим те, которые соответствуют идее проективной дидактики: коллективное решение творческих задач, моделирование производственных процессов и ситуаций, проектирование бизнес-планов, различных программ и др.

Исследователи отмечают, что центральное место в деятельности педагога при реализации интерактивного обучения занимает не отдельный обучающийся как индивид, а группа взаимодействующих обучающихся, которые в процессе решения учебных задач (например, через выполнение группового проекта) стимулируют и активизируют друг друга [3, 47]. Однако эффективная организация групповой работы возможна при наличии у педагога определенной компетенции, так как могут возникнуть сложности при формировании микрогрупп, распределении зон ответственности, в процессе оценки достижений обучающихся. Компетенция педагога проявляется в умении выявлять и учитывать психологические особенности обучающихся, их образовательный уровень; в умении подбирать темы проектов, успешное выполнение которых возможно только совместными усилиями; в способности выбирать оптимальный вариант комплектования групп; во владении технологиями разрешения межличностных конфликтов и т. п.

Такие характеристики интерактивного обучения, как диалогическое взаимодействие, работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, выполнение конкретной практической деятельности, позволяют рассматривать его как элемент проективной дидактики.

Глава 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

4.1. Контекстное обучение

Основная *цель* использования метода проектов при контекстно-компетентностном подходе – интегрировать профессиональную подготовку обучающихся по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в ходе педагогического процесса. Дидактическая ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основного средства их профессионального развития.

Метод проектов позволяет решить следующие *дидактические задачи*:

- задействовать в подготовке обучающихся межпредметные связи;
- более полно реализовать взаимосвязь теории и практики в учебной деятельности;
- повысить уровень усвоения обучающимися знаний и умений;
- повысить активность обучающихся как субъектов образовательного процесса, усилить роль самообразования, самообучения, саморазвития;
- целенаправленно формировать базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества обучающихся.

Основу построения данной технологии составляют *комплексные проектировочные задания*, разработанные с учетом межпредметных связей и целостного характера работы. Как правило, выполнение таких заданий заканчивается на практических занятиях созданием спроектированного объекта.

Обучаемые выполняют проектное задание, которое заключается в проектировании и создании (или только проектировании) какого-либо предмета профессиональной деятельности. Проектное задание выполняется учащимися самостоятельно с помощью литературы, методических пособий, а также консультаций с педагогами и мастерами производственного обучения. По окончании работы над проектом проводится проверка изученного материала. Позже результаты работы

обсуждаются, определяются трудности и профессионально значимые характеристики участников работы.

Выделяют несколько форм метода проектов в зависимости от того, сколько учащихся принимают участие в разработке конкретного проекта (индивидуальный или групповой проект), сколько дисциплин охватывает проект (одну или несколько), какую специфику имеет основное задание проекта и насколько оно носит целостный характер (специфика проектного задания определяется базовой целью проекта: исследование, рационализация или конструирование, а уровень целостности характеризуется уровнем практического воплощения проекта: или проект создается только на бумаге, или процесс создания переходит в материальную плоскость).

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые и коллективные проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Такие формы метода проектов наиболее удачно имитируют реальную профессиональную деятельность современных специалистов. Выполнение групповых и коллективных проектов имитирует работу специалистов в условиях крупных предприятий на участках боксового производства, а также малых предприятий, оказывающих разного рода услуги населению.

Рассмотрим технологию организации процесса выполнения проектных заданий.

Объяснение сути проектного метода – введение расширительного толкования понятия «проект» на примерах инженерных, дизайнерских, экономических, социальных и других видов проекта, а также представление его как способа улучшения технико-экономических, социальных, эргономических и экологических показателей производства товаров, изделий и услуг.

Представление вариантов выполненных проектов – знакомство с содержанием и объемом проекта, требованиями к его оформлению; акцентирование внимания на элементах творчества (достижение новизны, генерирование вариантов, формирование банка идей); выявление сильных и слабых сторон представляемых проектов; сообщение критериев оценивания выполненных работ; различение проектов по сложности (выбор объекта, объем разработок, трудоемкость выполнения и др.).

Аннотирование перечня возможных тем проектов – представление перечня (не менее 10–12 тем); комментирование возможных ре-

зультатов; ожидаемые проектные решения (изменение формы, размеров, цвета, выбор другого материала, совмещение функций изделия, уменьшение количества деталей, совершенствование технологии изготовления и др.); проведение мысленного эксперимента под девизом «А я бы сделал так...».

Ознакомление с процедурой выполнения проектов – определение этапов проектирования; групповые и индивидуальные формы работы, выполнение проектов малыми группами; материальное воплощение проекта; информационное обеспечение проектирования (учебная и специальная литература, компьютерная поддержка и др.); учебно-профессиональные роли учащихся.

Ознакомление с процедурой оценивания проектов – презентация и защита проекта, оценивание проекта и его защиты, критерии оценивания.

Выполняя проекты, обучающиеся на основе собственного опыта должны составить представление о жизненном цикле изделий от зарождения замысла до его материальной реализации и использования на практике. Важной стороной проектирования является оптимизация предметного мира, соотнесение затрат и достигаемых результатов.

При проектировании приобретается опыт использовании знаний для решения так называемых некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует эталон решения. Таким образом, предоставляется возможность приобретения опыта творчества, т. е. комбинирования и модернизации известных решений для достижения нового результата, диктуемого изменяющимися внешними условиями.

Важной целью проектирования является диагностика, которая дает возможность оценивать результаты как динамику развития каждого учащегося. Наблюдение за выполнением проектной деятельности позволяет получать данные о формировании жизненного и профессионального самоопределения учащихся.

Цели проектирования достигаются, когда эффективность педагогических усилий и воспитательно-образовательного процесса оценивается динамикой роста ряда показателей, которые фиксируются у учебной группы и (или) у каждого обучающегося [32]:

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

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

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

- интеллектуальной подготовленности (способность вербализировать трудовые операции; понимание постановки учебных (теоретических и практических) задач; достаточность объема памяти; умение сравнивать предметы по размеру, форме, цвету, материалу и назначению; осознанное восприятие новой информации; умение пользоваться учебной литературой для рационального планирования деятельности, в том числе совместной с другими людьми);

- волевой подготовленности (стремление выполнять поставленные учебные задачи; внимательное отношение к речи педагога и к учебной ситуации; поддержание культуры труда, дружелюбное взаимодействие с другими учащимися; желание выполнить задание (работу) на высоком уровне качества; толерантное отношение к замечаниям, пожеланиям и советам; выбор темпа выполнения задания; успешное преодоление психологических и познавательных барьеров; способность запрашивать и получать помощь и др.).

В процессе выполнения проектных заданий учащиеся должны приобрести различные компетенции (которые будут, конечно, иметь разные уровни сформированности в зависимости от половозрастных и индивидуальных особенностей). К ним относятся следующие умственные и практические действия:

- понимание постановки задачи, сути учебного задания, характера взаимодействия со сверстниками и преподавателем, требований к представлению выполненной работы или ее частей;

- планирование конечного результата и представление его в вербальной форме. Учащиеся должны дать себе и другим развернутый ответ по схеме «Я хотел бы...»;

- планирование действий, т. е. определение их последовательности с ориентировочными оценками затрат времени на этапы, распоряжение бюджетом времени, сил, средств;

- выполнение обобщенного алгоритма проектирования;
- внесение коррективов в ранее принятые решения;
- конструктивное обсуждение результатов и проблем каждого этапа проектирования, формулирование конструктивных вопросов и запросов о помощи (советы, дополнительная информация, оснащение и др.);
- выражение замыслов, конструктивных решений с помощью технических рисунков, схем, эскизов, чертежей, макетов;
- самостоятельный поиск и нахождение необходимой информации;
- составление схемы необходимых расчетов (конструктивных, технологических, экономических), представление их в вербальной форме;
- оценивание результата по достижению запланированной цели, по объему и качеству выполненной работы, по трудозатратам, по новизне;
- оценивание проектов, выполненных другими;
- понимание критериев оценивания проектов и их защиты, процедуры публичной защиты проектов;
- конструирование представлений о профессиональной проектной деятельности, индивидуальности проектировщика, проявляющейся в результате, готовом изделии;
- расшифровывание замысла, идей, решений проектировщика по «посланию» («знаку», «смыслу»), которым является готовое изделие, появившееся на рынке.

Основные этапы выполнения проектных заданий представлены в табл. 8 [38].

Таблица 8

Этапы выполнения проекта

Стадия выполнения проекта	Характеристика деятельности педагога и учащихся
1	2
<i>Организационно-подготовительный этап</i>	
Поиск проблемы	Учащиеся слушают педагога, анализируют услышанное. Педагог ставит перед ними проблему, предлагает банк проектов, раскрывает требования к ним, технологию их выполнения и критерии оценивания
Осознание проблемной области	Учащиеся из предложенных педагогом проблем выбирают одну, наиболее актуальную для них. Педагог выступает в роли консультанта

Продолжение табл. 8

1	2
Выявление конкретной потребности. Первое мини-исследование	Опираясь на собственные знания и обобщая данные, полученные из различных источников информации (банк данных и предложений, книги, журналы, газеты, телерадиоинформация, рекламные буклеты, справочники и др.), учащиеся исследуют потребности в определенных изделиях или услугах, проводят маркетинговое мини-исследование, изучают интеллектуальные и материальные возможности. Педагог – наблюдатель, консультант, советчик
Определение конкретной задачи и ее формулирование	Учащиеся формулируют конкретную задачу исследования, определяют тему проекта. Педагог помогает уточнить формулировки
Установление основных параметров и ограничений	Учащиеся определяют основные параметры (размеры, мощность, функции и т. д.) и ограничения предполагаемого изделия, диктуемые обстоятельствами. Педагог делает уточнения
Выявление традиций, истории, тенденций. Второе мини-исследование	Учащиеся изучают историю проекта, конспектируют, рисуют, чертят, генерируют идеи. Педагог помогает подобрать необходимую литературу, консультирует, советует
Построение «звездочки обдумывания». Третье мини-исследование	Учащиеся на листе бумаги составляют схематично перечень проблем для решения (материалы, инструменты, модель, размеры, форма, стиль, дизайн, технология изготовления, себестоимость изделия). Педагог проверяет, уточняет, советует
Выработка идей, вариантов, альтернатив. Четвертое мини-исследование	Учащиеся на листе бумаги набрасывают возникшие идеи, записывают или рисуют их в виде фраз, отдельных слов, картинок, эскизов. Педагог уточняет, советует, предлагает дополнительную литературу
Анализ и синтез идей. Выбор оптимального варианта. Пятое мини-исследование	Учащиеся выбирают из многих вариантов подходящее решение, создают рабочий эскиз модели с описанием. Педагог контролирует, уточняет, оказывает помощь
Выбор материала, построение «звездочки обдумывания»	Учащиеся определяют и записывают несколько наименований материалов, выбирают наиболее подходящие из них. Педагог консультирует, обобщает
Выбор инструмента, оборудования	Учащиеся определяют и записывают перечень необходимых инструментов и оборудования. Педагог консультирует, обобщает

1	2
Разработка технологического проекта	Учащиеся выбирают и анализируют рациональную технологию, составляют технологические карты, чертежи, эскизы, конструируют и моделируют, определяют режимы работы и затраты времени, уточняют критерии контроля. Педагог наблюдает, консультирует, обобщает
Организация рабочего места	Учащиеся подбирают и размещают на рабочем месте материалы, инструменты, приспособления, проверяют освещенность, проветриваемость в соответствии с санитарными нормами и правилами безопасности. Педагог оказывает помощь
Экономическое и экологическое обоснование	Учащиеся подсчитывают себестоимость изделия или услуги, проводят экологическую экспертизу изготавливаемого изделия. Педагог оказывает помощь, контролирует процесс
Контроль качества	Учащиеся уточняют критерии проверки и оценки качества творческого проекта. Педагог проверяет, обобщает результаты
<i>Технологический этап</i>	
Выполнение технологических операций	Учащиеся подбирают режимы обработки; осуществляют контроль качества обработки деталей, самоконтроль своей деятельности; вносят изменения в технологический процесс: корректируют последовательность операций, режимы обработки, последовательность сборки; соблюдают технологическую и трудовую дисциплину; контролируют организацию рабочего места. Педагог наблюдает, контролирует, консультирует, оказывает помощь, следит за соблюдением правил безопасности
<i>Обобщающий (рефлексивный) этап</i>	
Коррекция	Учащиеся сравнивают выполненный проект с задуманным, устраняют недочеты. Педагог анализирует, советует
Контроль, испытание	Учащиеся осуществляют контроль и корректировку параметров изделия, проводят его испытание. Педагог наблюдает, консультирует
Реклама	Учащиеся готовят рекламу, товарный знак изделия, предлагают способы его реализации. Педагог консультирует, советует
Оформление	Учащиеся оформляют проект в соответствии с установленными требованиями. Педагог консультирует, помогает
Оценка проекта учащимися	Учащиеся анализируют достоинства и недостатки проекта, оценивают результаты и перспективы производства. Педагог наблюдает, консультирует
Защита проекта	Учащиеся делают доклады, иллюстрации, отвечают на вопросы. Педагог слушает, участвует в оценке проекта

Рассмотренная последовательность этапов и стадий выполнения проекта отражает деятельность педагога и учащихся. Причем деятельность учащихся во многом носит творческий, самостоятельный характер, а деятельность педагога преобразуется в консультационную.

Заключительный этап выполнения проектов всегда рассматривается не только как этап контроля и оценивания, но и прежде всего как этап, на котором сам учащийся оценивает свою работу в период выполнения проектировочного задания. Рефлексивный этап наиболее важен, поскольку именно на данном этапе происходит осознание учащимися своей проектной деятельности и намечаются тенденции к самосовершенствованию.

Массив тем проектов является ориентировочным, так как невозможно предугадать, какие именно темы вызовут у конкретных учащихся наибольший интерес. Вероятно, выход из положения заключается в постоянном расширении тематики проектов и предъявлении ее обучаемым. Собственно, она предназначена для формулирования учащимися ассоциированной новой темы, что уже можно рассматривать как творческий акт.

Учащиеся должны выбрать объект проектирования, т. е. изделие, которое они действительно хотели бы усовершенствовать, предложить на рынок, ввести в предметный мир, чтобы удовлетворить реальные потребности людей.

К выбору темы проекта предъявляются требования, которые учащимся необходимо воспринимать почти как инструкцию [32]:

- объект (изделие) должен быть хорошо знаком, понятен и, главное, интересен;
- новое изделие должно изготавливаться промышленным или кустарным способом с определенной программой выпуска и расчетом на массового или единичного потребителя;
- необходимо предчувствие, что объект позволит разработчику реализовать себя в творчестве, что он ему по силам;
- не страшно, если темы будут повторяться в учебной группе; в процессе проектирования учащиеся сами поймут, что двух одинаковых изделий (или услуг) никто предложить на рынок не может.

Руководство проектированием также предполагает проведение тренингов по элементам публичной защиты проектов (сообщение, формулирование вопросов и ответов на них, пользование экспертными анкетами и др.).

Пример разработки проекта приведен в прил. 4.

4.2. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий

Институциональное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся является одной из актуальных проблем совершенствования образования в постиндустриальном обществе. Реализация концептуальной установки «образование через всю жизнь» обусловлена ускорением темпов социально-экономического развития информационного общества, расширением масштабов социально-профессиональной мобильности, динамичным развитием экономики, характеризующейся высокой степенью неопределенности, конкурентностью и структурными изменениями занятости трудоспособного населения. Эти изменения влияют на требования к качеству профессионального образования, квалификации специалистов, их готовности к освоению инновационных технологий труда. Вполне ожидаемой реакцией профессионального сообщества на эти социально-экономические тенденции стало требование непрерывного образования – образования, которое обеспечивает подготовку человека, способного реализовывать себя в новых социально-экономических условиях. Высокая динамика экономических процессов и рынка труда породила новую форму организации производства – проектную деятельность [42, с. 41].

Подобный тип организации труда требует умения работать в команде, как правило, профессионально разнородной и разновозрастной, а потому востребованы такие качества, как самоорганизация, кооперативность, толерантность, коммуникабельность и т. п. Важное значение приобретают инновационность, мобильность, креативность и др. Формирование готовности к проектной деятельности обуславливает, в свою очередь, необходимость проектного обучения, т. е. непрерывное образование по своей сути должно быть проектным, пронизывающим всю систему подготовки: организацию, реализацию и, конечно, построение. Образовательная траектория тоже должна стать проектной.

Образовательную траекторию рассматривают как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии. Л. П. Малахова, О. А. Мальков отмечают, что проектная деятельность позво-

ляет преобразовывать академические знания в профессиональный опыт и создает условия для саморазвития личности [34]. Реализуются индивидуальные образовательные траектории на основе индивидуальных учебных планов и программ обучения, выбора обучающих модулей, набора накопительно-рейтинговых показателей, профессионально-психологических оценок и портфолио, дистанционного, электронного и проектного обучения.

Сущностью индивидуальных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающегося, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием альтернативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций.

На проектирование образовательных траекторий влияют внешние и внутренние предикторы их формирования и реализации. К внешним предикторам относятся миссия образовательной организации, ее институциональная структура, социально-экономические потребности региона, квалификация педагогических работников; к внутренним – целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательная активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (транспективу).

Индивидуальные образовательные траектории обусловлены логикой становления личности – непрерывного процесса ее изменения под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на самоосуществление. В становлении личности выделяют периоды, стадии. Переход от одной стадии к другой происходит под влиянием изменений социальной ситуации, ведущей деятельности, возрастных изменений, психологической перестройки сознания, жизнеобразующих событий и обстоятельств.

Введение системы сертификации компетенций и квалификаций внесет кардинальные изменения в индивидуальную траекторию последипломного образования, повысит потребность в неформальном образовании, осуществляемом вне рамок образовательной организации.

В качестве механизмов создания системы сертификации профессиональных квалификаций рассматриваются профессиональные

стандарты, образовательные модули и центры независимой сертификации квалификаций. Система профессиональной сертификации компетенций и квалификаций станет главным инструментом построения индивидуальных траекторий формального обучения, осуществляемого в рамках учебных заведений [56].

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория личности формируется при выборе образовательной программы учебного заведения, модулей обучения, освоении компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами.

Траектории последиplomного образования определяются различными формами неформального обучения и центрами сертификации квалификаций, востребованных рынком труда.

Взаимосвязь стадий профессионального становления личности, альтернативных форм непрерывного образования обуславливают событийное структурирование индивидуальных траекторий и образование точек бифуркации. К знаковым событиям относятся выбор учебного заведения, основных образовательных программ, модулей обучения, форм дополнительного, неформального, информального обучения, повышения квалификации и иных видов непрерывного образования. Во время знаковых событий происходит изменение направления индивидуальной траектории развития.

В табл. 9 отражены стадии профессионального становления и событийные формы непрерывного образования, а также психологические новообразования на участках локальных изменений индивидуальных траекторий развития личности.

Таблица 9

Взаимосвязь смыслообразующих характеристик индивидуальных траекторий образования

Стадия профессионального становления	Событийные формы непрерывного образования	Психологические новообразования на участках локальных изменений траекторий
1	2	3
Аморфная оптация (0–12 лет)	Трудовые пробы и сюжетно-ролевые игры	Профессионально ориентированные интересы и склонности
Оптация (12–16 лет)	Учебная дисциплина «Технология», предпрофильная подготовка	Профессиональные намерения, выбор профиля обучения и пути профессионального образо-

Окончание табл. 9

1	2	3
	и профильное обучение	вания и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
Профессиональная подготовка (16–22 года)	Базовое формальное образование, обучающие модули вариативных программ	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
Профессиональная адаптация (18–23 года)	Адаптационное обучение в центрах квалификаций, событийное образование на рабочих местах	Освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
Первичная профессионализация (23–27 лет)	Сертификация квалификаций, переквалификация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые конstellляции (мета-профессиональные качества), индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд
Вторичная профессионализация (27–33 года)	Второе базовое образование, перестройка профессиональной компетентности и формирование самообразовательной деятельности	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, ключевые компетенции, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная профессиональная деятельность
Акмепрофессионализм (33–55 лет)	Проектная деятельность и построение транспективы профессионального саморазвития	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, проектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

Реализация индивидуальных образовательных траекторий предполагает выбор форм непрерывного образования в различных образовательных организациях. В целях содействия такому выбору оправда-

на организацию системы сетевого взаимодействия и обеспечения условий проектирования этих траекторий [33]:

- осознание оптантами значимости построения индивидуальной образовательной траектории как одного из способов преодоления конфликтующих ситуаций профессионального самоопределения;
- формирование проектной компетенции построения индивидуальной траектории саморазвития и самообразования;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения профессионального развития и информационной поддержки реализации индивидуальной образовательной траектории;
- рефлексия образовательного маршрута и его коррекция.

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает наличие прогностической компетентности, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего.

Проектная деятельность включает в себя следующие этапы:

- актуализация потребности в личностно значимом достижении какого-либо результата: социально-профессионального признания, квалификации, должности, звания и др.;
- рефлексия ретроспекции профессионально-образовательного прошлого;
- конструирование образа желаемого будущего;
- выработка целей, задач деятельности на разных временных отрезках траекторий;
- осуществление мониторинга реализации индивидуальной образовательной траектории и ее коррекции;
- составление портфолио профессионально-образовательных достижений и верификация прогноза будущего – определение степени его достоверности и обоснованности.

Поскольку проектирование индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в ситуациях, характеризующихся неопределенностью, этот процесс требует освоения методики разработки социально-профессионального прогноза.

Проектирование образовательных траекторий субъективно значимо для личности и следует индивидуальной логике развития человека – его психологии.

К личностно-развивающим эффектам реализации индивидуальных образовательных траекторий относятся следующие метапрофессиональные качества обучающихся:

- система личностных мотивов и ценностей самообразования;
- нахождение смысла своего призвания;
- актуализация социально-профессионального самоопределения;
- самоактуализация индивидуального стиля жизнедеятельности;
- рефлексия настоящего и желаемого профессионального будущего.

Исследования В. И. Андреева подтверждают, что саморазвитие подвергается воздействию различных факторов на всем жизненном пути человека, в том числе и на этапе подготовки к профессиональной деятельности в образовательной организации [2].

Подчеркнем, что формирование индивидуальных образовательных траекторий детерминировано закономерностями социально-профессионального развития личности как процесса и результата ее движения к реализации собственной индивидуальности.

Заключение

В монографии рассмотрены основы проективной дидактики. Новая дидактика является ответом на вызов современного постиндустриального общества. Его динамизм и неопределенность актуализируют дополнение традиционной дидактики новой образовательной платформой – проективной дидактикой.

В работе обоснована необходимость выделения особой дидактики – проективной, показана возможность интеграции проектной деятельности в традиционную образовательную практику.

Рассмотрена история развития проектного обучения, осуществлен анализ подходов к его пониманию, выявлены основные характеристики проектного обучения, проведено обоснование проектного подхода как методологии профессионального развития педагога, представлены технологии проектирования профессионального развития.

Для выявления сущностных характеристик проектного обучения проведен сравнительный анализ технологий проблемного и проектного обучения, которые часто не дифференцируются в образовательной практике.

Примеры реализации проективной дидактики, приведенные в монографии, направлены на формирование готовности педагогов к осуществлению проектного обучения, а также на ценностно-смысловое самоопределение участников проектной деятельности.

Библиографический список

1. *Алексеев Н. Г.* Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102.
2. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев; Центр инновац. технологий. 2-е изд. Казань, 2000. 608 с.
3. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. Москва: ВЛАДОС, 1999. 304 с.
4. *Бершадский М. Е.* Когнитивная образовательная технология [Электронный ресурс] / М. Е. Бершадский. Режим доступа: http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologija/0-27.
5. *Большой психологический словарь* / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., доп. и испр. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
6. *Бэзьюли Ф.* Управление проектом / Ф. Бэзьюли; пер. с англ. В. Петрашек. Москва: Фаир-Пресс, 2004. 208 с.
7. *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. Москва: Логос, 2009. 336 с.
8. *Говорушина Т. К.* Реализация идей альтернативной педагогики в процессе становления внеаудиторного образования в конце XIX – начале XX века / Т. К. Говорушина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (11). С. 71–74.
9. *Гончаров В. С.* Психология проектирования когнитивного развития: монография / В. С. Гончаров. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2005. 235 с.
10. *Гузеев В. В.* Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В. В. Гузеев // Метод проектов в университетском образовании: сборник научно-методических статей / под общ. ред. М. А. Гусакковского. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 2008. Вып. 6. С. 43–58.
11. *Далингер В. А.* Метод проектов в подготовке будущих учителей [Электронный ресурс] / В. А. Далингер // Фундаментальные исследования. 2007. № 1. Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=2295.

12. *Дьюи Дж.* Демократия и образование [Электронный ресурс] / Дж. Дьюи. Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/1k05BHtVPaVXhHi2q0RGOD1k1_FNHsv_eqOsyQFOjxGk/edit?pli=1.

13. *Дьюи Дж.* Опыт и образование [Электронный ресурс] / Дж. Дьюи. Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/1JN0MWBvBwC2pJy2rDjJd4e1q4sykBZgALPuZWLNJyu8/edit?pli=1>.

14. *Епанчинцева Г. А.* Развивающая психологическая диагностика в образовании [Электронный ресурс]: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / Г. А. Епанчинцева. Томск, 2010. Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/2010/000395225/000395225.pdf>.

15. *Есипов Б. П.* Об опыте работы по методу проектов в школах трехгорной базы ИМШР [Электронный ресурс] / Б. П. Есипов // На путях к методу проектов / под ред. Б. П. Есипова, Б. В. Игнатъева, В. Н. Шульгина. Москва: Работник просвещения, 1930. Сб. 2: Работа городской школы I ступени. Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id=HUIoVwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=true>.

16. *Жиркова З. С.* Основы педагогического проектирования [Электронный ресурс] / З. С. Жиркова; Акад. естествознания. Москва, 2014. Режим доступа: <http://www.monographies.ru/250-7429>.

17. *Забродин Ю. М.* Психодиагностика / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян. Москва: Эксмо, 2010. 448 с.

18. *Заводчиков Д. П.* Психология карьеры / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 155 с.

19. *Загашев И. О.* Критическое мышление. Технология развития / И. О. Загашев, И. С. Заир-Бек. Санкт-Петербург: Альянс Дельта, 2003. 284 с.

20. *Игнатова И. Б.* Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ / И. Б. Игнатова, Л. Н. Сушкова // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. С. 164–167.

21. *Ильин Г.* Проективное образование и становление личности [Электронный ресурс] / Г. Ильин // Высшее образование в России. 2001. № 4. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_9568835_62349526.pdf.

22. *Ильин Г. Л.* Теоретические основы проективного образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. Л. Ильин. Москва, 1995. 390 с.

23. *Карпов Е.* Учебно-исследовательская деятельность в школе / Е. Карпов // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 6. С. 54–63.

24. *Кашлев С. С.* Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза [Электронный ресурс] / С. С. Кашлев. Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/sb_2002/09-Kashlev.htm.

25. *Кашлев С. С.* Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. Минск: Вышэйшая школа, 2002. 95 с.

26. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.

27. *Ковалев В. И.* Категория времени в психологии (личностный аспект) / В. И. Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. Москва: Наука, 1988. С. 216–230.

28. *Ковина Т. П.* Когнитивный подход в обучении [Электронный ресурс] / Т. П. Ковина. Режим доступа: http://mami.ru/science/aa177/scientific/article/s14/s14_70.pdf.

29. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 288 с.

30. *Коротаева Е. В.* Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е. В. Коротаева. Москва: КСП, 1997. 224 с.

31. *Краля Н. А.* Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Н. А. Краля; под ред. Ю. П. Дубенского. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2005. Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/602/27602/files/05100015.pdf>.

32. *Лернер П. С.* Проектный метод в технологической подготовке школьников [Электронный ресурс] / П. С. Лернер. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1184&binn_rubrik_pl_articles=183.

33. *Ломакина Т. Ю.* Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования /

Т. Ю. Ломакина // Наука и профессиональное образование: монография / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. Москва: Экон-информ, 2013. С. 248–256.

34. *Малахова Л. П.* Организация проектной деятельности студентов в рамках компетентностного подхода / Л. П. Малахова, О. А. Мальков // Проблемы учебно-методической и воспитательной работы в вузе: материалы 4-й межрегиональной научно-практической конференции. Сургут: Изд-во Сургут. гос. ун-та, 2008. С. 213–217.

35. *Марков В. Н.* Акмеологическая и личностно-профессиональная диагностика [Электронный ресурс] / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин. Режим доступа: <http://www.potentiales.ru/page439.html>.

36. *Мартьянова О. С.* Менеджмент качества как гуманитарная технология [Электронный ресурс] / О. С. Мартьянова. Режим доступа: <http://quality.petsu.ru/file/206/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84.ppt>.

37. *Матяш Н. В.* Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. В. Матяш. Москва: Академия, 2011. Режим доступа: <http://www.irbis.vegu.ru/repos/12130/HTML/index.htm>.

38. *Матяш Н. В.* Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. 2000. № 4. С. 38–43.

39. *Московченко А. Д.* Философско-методологические основы организации группового проектного обучения / А. Д. Московченко, В. П. Алексеев. Томск: ТУСУР, 2007. 125.

40. *Муштавинская И. В.* Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / И. В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной заочной научной конференции, Челябинск, 20–23 окт. 2011 г.: в 2 томах. Челябинск: Два комсомольца, 2011. Т. 1. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/>.

41. *Несговорова Н. П.* Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / Н. П. Несговорова. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2013. 316 с.

42. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.

43. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов и системы*

повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.

44. *Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации* / Б. В. Авво [и др.]. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2008. 108 с.

45. *Образовательные технологии* [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / А. П. Чернявская [и др.]; Ярослав. гос. пед. ун-т. Ярославль, 2006. Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node19.html>.

46. *О начальной и средней школе* [Электронный ресурс]: постановление ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 г. // Педология. 1931. № 4 (16). Режим доступа: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html?thread=332299>.

47. *Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений* / Т. С. Панина, А. Н. Вавилова. Москва: Академия, 2006. 176 с.

48. *Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов* / Н. Ю. Пахомова. Москва: АРКТИ, 2003. 112 с.

49. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бимбад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.

50. *Педагогическое наследие* / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.

51. *Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике* / Е. А. Пеньковских // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 307–318.

52. *Пинкевич А. П. Педагогика* [Электронный ресурс]: в 2 томах / А. П. Пинкевич. 5-е изд. Москва: Работник просвещения, 1929. Т. 2: Школьный возраст. Трудовая школа. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/.data/pinkevich_pedagogika-t2_trudovaya-shkola_1929/download/pinkevich_pedagogika-t2_trudovaya-shkola_1929.pdf.

53. *Полат Е. С. Метод проектов* [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. Режим доступа: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/298623.pdf>.

54. *Райков Б. Е. Организация практических занятий по неживой природе* [Электронный ресурс] / Б. Е. Райков. 3-е изд. Петроград: Сеятель, 1922. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/raykov_organizatsya-prakticheskikh-zanatiy_1923/go,4;fs,1/.

55. *Регуш А. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / А. А. Регуш. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с.

56. *Рунов А. В.* Социальная информатика: учебное пособие / А. В. Рунов. Москва: КНОРУС, 2009. 428 с.

57. *Салахов А. А.* Главное направление – развитие квалификаций / А. А. Салахов // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 30–31.

58. *Сартакова Е. М.* Формирование и развитие социально-личностных компетенций студентов экономических специальностей [Электронный ресурс]: монография / Е. М. Сартакова, О. Н. Шахматова. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. ун-та, 2009. Режим доступа: http://www.lib.susu.ac.ru/ftd?base=SUSU_METHOD&key=000413857&dtype=F&etype=.pdf.

59. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 2006. Т. 1. 816 с.

60. *Семенов И. Н.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99–104.

61. *Семенов И. Н.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.

62. *Семенов Ю. Г.* Гуманитарные технологии в контексте организационной культуры [Электронный ресурс] / Ю. Г. Семенов // Вопросы управления. 2007. № 1 (1). Режим доступа: <http://vestnik.uara.ru/ru/issue/2007/01/08/>.

63. *Скворцова С. А.* Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / С. А. Скворцова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1 (4). Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media60299/42_Skvorzova.pdf.

64. *Слинкин Д. А.* Использование метода проектов при обучении программированию в курсе информатики [Электронный ресурс]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Д. А. Слинкин. Екатеринбург, 2001. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodika-ispolzovaniya-metoda-proektov-v-obuchenii-geografii-rossii#ixzz3Xv5kSokH>.

65. *Смирнова И. Н.* Проектное обучение как фактор системных изменений профессионально-педагогической деятельности: автореферат ... кандидата педагогических наук / И. Н. Смирнова. Нижний Новгород, 2012. 25 с.

66. *Современные образовательные технологии: учебное пособие* / под ред. Н. В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2010. 432 с.

67. *Ступницкая М. А.* Учимся работать над проектами [Электронный ресурс]: цикл семинаров с элементами тренинга для учителей основного звена / М. А. Ступницкая. Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200702306>.

68. *Ступницкая М. А.* Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. Москва: Первое сентября, 2010. 44 с.

69. *Тарасова И. П.* Метод проектов в образовательном учреждении / И. П. Тарасова // Профессиональное образование: приложение. 2004. № 12. 110 с.

70. *Тарыгина Т. А.* Конструирование деятельностно-ценностных задач – основа для реализации метода «Направляемого проекта» [Электронный ресурс] / Т. А. Тарыгина. Режим доступа: <http://wiki.iprk.ru/index.php/>.

71. *Терновая Г. В.* Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся в условиях школьного образования (на примере задачи, содержащей «параметр») / Г. В. Терновая // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 2 (21). С. 17–22.

72. *Тхагапсоев Т. Г.* К философско-культурологическим измерениям гуманитарных технологий [Электронный ресурс] / Т. Г. Тхагапсоев. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-filosofsko-kulturologicheskim-izmereniyam-gumanitarnyh-tehnologiy>.

73. *Уваров Е. А.* Технология управления хаосом в социальных системах / Е. А. Уваров // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки. Психологические науки. 2015. № 3 (268). С. 151–155.

74. *Цыплакова С. А.* Теоретические основы проектного обучения студентов в вузе [Электронный ресурс] / С. А. Цыплакова // Вестник Минского университета. 2014. № 1. Режим доступа: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2014-07%201/Cyplakova.pdf.

75. *Чанова М. В.* Методика использования метода проектов в обучении географии России [Электронный ресурс]: диссертация ... кандидата педагогических наук / М. В. Чанова. Нижний Новгород, 2009.

Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-ispolzovanija-metoda-proektov-v-obuchenii-geografii-rossii.html>.

76. *Чечель И. Д.* Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. 1998. № 3. С. 11–16.

77. *Чечель И. Д.* Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. 1998. № 4. С. 3–10.

78. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения: в 4 томах / С. Т. Шацкий. Санкт-Петербург: Лань, 2013. Т. 1. 496 с.

79. *Шендрик И. Г.* Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореферат ... доктора педагогических наук / И. Г. Шендрик. Екатеринбург, 2011. 43 с.

80. *Шульгин В. Н.* За метод проектов! [Электронный ресурс] / В. Н. Шульгин // На путях к методу проектов / под ред. Б. П. Есипова, Б. В. Игнатьева, В. Н. Шульгина. Москва: Работник просвещения, 1930. Сб. 2: Работа городской школы I ступени. Режим доступа: <https://books.google.ru/books?id=HUIoBwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=true>.

81. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. Режим доступа: www.reflexion.ru/Library/Schedr1975.doc.

82. *Эрштейн Л. Б.* Теоретические основания научного руководства в процессе подготовки квалификационных работ [Электронный ресурс] / Л. Б. Эрштейн // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. № 1 (16). Режим доступа: <http://www.surgpu.ru/media/medialibrary/2014/09/>.

Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы»

Введение в проблему

В последнее время в средствах массовой информации и публикациях отечественных ученых-профессиологов активно обсуждаются проблемы профессионального образования и вопросы подготовки квалифицированных рабочих кадров, без которых невозможно инновационное развитие экономики. Глубокий анализ состояния и решения проблем развития профессионального образования представлен в статьях Н. М. Золотаревой, И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко и др. [4, 7, 8]. Изучение научных источников по данной проблематике позволяет констатировать, что вопросы подготовки педагогов профессионального образования обсуждаются в меньшей мере, хотя всеми учеными признается их решающее значение в модернизации образования. Инновационные преобразования образовательных структур, утверждение компетентностного подхода, введение профессиональных и образовательных стандартов, широкое распространение информационно-коммуникационных технологий, интерактивных технологий обучения и другие нововведения обусловили необходимость кардинального совершенствования психолого-педагогической подготовки педагогов профессиональной школы. Как же помочь педагогам освоить инновационные преобразования в сфере профессионального образования? Одной из современных образовательных технологий является психолого-педагогическая платформа, позволяющая адаптироваться к непрерывным изменениям структуры, содержания образования и управления им [10].

Психолого-педагогическая платформа представляет собой интеграцию современных образовательных моделей, проектирование которых осуществляется на основе профессиональных стандартов, анализа потребностей педагогического сообщества, бизнес-структур и обучающихся. Реализуется она с помощью современных компьютерных и коммуникационных технологий. Тематическим ядром платформы выступают образовательные технологии «Education Technologies».

Образовательная технологическая платформа является формой частно-государственного взаимодействия образовательных организаций, бизнеса, научного сообщества и выступает коммуникационным инструментом интеграции профессионально-образовательной деятельности всех субъектов профессиональной школы.

Цель платформы – интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций в проектную деятельность педагогов профессиональной школы.

Задачи платформы:

- актуализация профессионально-педагогического потенциала обучающихся и обогащение их психологических возможностей (способностей);
- формирование психолого-педагогической компетентности и многомерных компетенций;
- преобразование информационно-образовательного контента в технологии дистанционного обучения;
- разработка научно-методического обеспечения: образовательных программ, технологий их реализации, навигации (сопровождения) профессионально-образовательного процесса, диагностики учебно-познавательных достижений; оценка (сертификация) результатов образования;
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и прогнозирование профессионального будущего обучающихся.

Методологические основания платформы

Основная идея платформы – научно-методическое обеспечение инновационного содержания обучения, выбор эффективных образовательных технологий, средств навигации учебного процесса и инструментов оценки достижений обучаемых.

Методология проекта представлена концептуальными положениями, подходами и принципами исследования.

К концептуальным положениям относятся следующие основания:

- системообразующую функцию непрерывного перспективного профессионального образования выполняют стадии профессионального становления с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной деятельности;

- логика профессионального становления личности определяется социальной ситуацией развития и содержанием ведущей деятельности, которые детерминируют формирование основных психологических новообразований возраста;

- профессиональное становление детерминируется природно обусловленными, биологическими, социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами человека, а также случайными событиями и обстоятельствами;

- индивидуальное профессиональное становление обуславливается психологией развития каждого человека;

- профессиональное становление сопровождается преодолением внешних и внутренних барьеров, а индивидуальное развитие человека имеет свои пределы.

В качестве исходных позиций проектирования платформы выступили общеметодологические подходы: системный, социокультурный, субъектный, синергетический, личностно-деятельностный. Смыслообразующими подходами, отвечающими целевой ориентации платформы и образовательным технологиям, мы избрали сетевой, процессный и проектный подходы.

Сетевой (многомерный) подход основан на интеграции взаимодействия всех компонентов инфраструктуры и учете многофакторных детерминант разноуровневого учебно-познавательного контекста. Внедрение новых информационных технологий обусловило переход к сетевым механизмам познания окружающей действительности. Для сетевого образования характерны эклектичность, неоднородность, отсутствие иерархии получаемой информации, логика усвоения которой определяется мотивационными установками обучающегося [1].

Процессный подход ориентирован на обеспечение результативности функционирования образовательной организации, на входе которой располагаются требования к подготовленности абитуриентов, а на выходе – качество подготовки выпускников, удовлетворяющее требованиям профессиональных и образовательных стандартов. Вуз, располагающий ресурсами, преобразует входные требования к обучаемым в конечный продукт в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов, которые выступают системообразующим фактором образовательной деятельности всех субъектов организации. Основная целевая ориентация процессного подхода –

повышение качества подготовки специалиста. Объектами внутреннего и внешнего мониторинга выступают образовательные процессы.

Под *проектным подходом* в образовании понимают подход, основанный на использовании проектирования как содержания обучения, так и учебно-профессиональной деятельности обучающихся в рамках современных интерактивных образовательных технологий и в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов.

Проектный подход в образовании ориентирован на изменение, преобразование, модернизацию существующего традиционно сложившегося образования. Его тематическим ядром являются инновации. Смыслообразующими факторами проектного подхода являются разработка и внедрение форсайт-проектов развития профессионального образования, создание развивающей профессионально-образовательной среды, прогнозирование индивидуальных образовательных маршрутов, формирование развивающейся личности.

При научном обосновании проекта платформы и технологий ее реализации мы опирались на следующие методологические принципы проектирования: опережающего содержания обучения, вариативности способов достижения образовательных результатов, инновационной направленности образовательных программ, обеспеченности учебно-методической литературой, научно-методического сопровождения и оперативной коррекции технологий обучения [2, с. 31].

Изучение методологии профессионального образования позволило определить частные принципы проектирования платформы. К ним относятся принципы:

- профессионально-педагогической направленности содержания и технологий обучения;
- интеграции – объединения социально-профессиональных и психолого-педагогических компонентов образовательной деятельности;
- соразвития личности, образования и профессиональной деятельности обучающихся;
- вариативности содержания образования, определяющей индивидуальные образовательные траектории;
- сопряжения профессиональных и образовательных стандартов с психолого-педагогическими функциями непрерывного профессионального образования;

- направленности содержания и образовательных технологий платформы на расширение профессионально-педагогических возможностей обучающихся, их развитие, саморазвитие и самообразование.

Совокупность концептуальных положений, подходов и принципов определила панораму проектирования психолого-педагогической платформы.

Проект платформы

На основе методологии проспективного профессионально-педагогического образования была разработана структурно-функциональная модель психолого-педагогической платформы. Проектирование платформы осуществлялось на основе анализа профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования с учетом рассмотрения его профессиональной деятельности как совокупности обобщенных трудовых функций [6]. При проектировании учитывались также тенденции модернизации системы непрерывного профессионального образования и актуальные проблемы современной образовательной ситуации в профессиональной школе.

Инновационные преобразования систем профессионального и последипломного образования, интенсивное развитие дополнительного образования и корпоративного обучения на предприятиях и в организациях актуализировали поиск новых форм психолого-педагогической подготовки профессионально-педагогических работников.

Существующая система профессионально-педагогического образования не может в должной мере обеспечить качественную подготовку педагогов по наукоемким и высокотехнологичным отраслям экономики. Поэтому наряду со специализированной подготовкой педагогов профессионального обучения необходимо осуществлять многоканальную подготовку педагогов профессионального образования из числа студентов (со 2–3-го курса) и выпускников отраслевых вузов и классических университетов путем освоения ими модулей психолого-педагогической платформы на основе сетевого, проектного и процессного подходов.

Таким образом, смыслообразующим ядром подготовки педагогов профессиональной школы выступает психолого-педагогическая платформа. Формой ее структурной организации является блочно-мо-

дульная интеграция образовательного контента. Модульная технология позволяет учесть тенденцию интеграции содержания образования, а также дифференцировать обучение на основе запросов обучающихся. Целесообразно использовать короткие модули, каждый из которых посвящен формированию одной или двух компетенций. Такая форма реализации платформы позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут [5, с. 67].

Информационно-образовательный контент платформы состоит из четырех блоков: базового (инвариативного), консолидирующего психолого-педагогическую компетентность личности в условиях неопределенности образовательной среды; профильно-ориентированного, формирующего многомерные образовательные и развивающие компетенции; функционального, реализующего альтернативные модули, ориентированные на востребованные виды профессионально-педагогической деятельности; инструментального, интегрирующего на практике психолого-педагогические знания, умения и компетенции. Каждый блок включает в себя один или несколько модулей.

Базовый блок ориентирован на актуализацию психолого-педагогического потенциала, мотивацию обучения и коррекцию исходного уровня профессионально-психологической компетентности.

Профильно-ориентированный блок включает в себя два альтернативных модуля (смыслообразующий и технологический), нацеленных на формирование общекультурных и психолого-педагогических компетенций и развитие когнитивных, информационно-коммуникативных и технологических (проектных) способностей.

Функциональный блок нацелен на интеграцию психолого-педагогических и специальных компетенций в профессионально ориентированные виды педагогической деятельности. Этот блок состоит из модулей, адекватных видам профессиональной деятельности.

Инструментальный блок состоит из специальных модулей по отраслевым видам профессионально-педагогической деятельности и направлен на интеграцию образовательного контента предыдущих модулей в педагогическую практику.

Итоговая аттестация результатов образовательной платформы обеспечивается процедурой мониторинга и осуществляется на основе экспертной оценки.

Варианты проектов выбираются в зависимости от прогнозируемой профессионально-педагогической деятельности (рисунок).



Структурно-функциональная модель психолого-педагогической платформы

Блочно-модульная структура платформы позволяет конструировать различные варианты образовательных программ в зависимости

от получаемого уровня образования и прогнозируемого вида профессиональной деятельности.

Реализация образовательных программ может осуществляться в режиме очного и заочного (дистанционного) обучения и обуславливает необходимость высокой степени самостоятельности обучающихся, соорганизованности во времени всех компонентов платформы.

Перспективная рефлексия реализации платформы

Реализация психолого-педагогической платформы обуславливает необходимость проектирования вариативных образовательных программ для различных профессионально ориентированных групп обучающихся. Нужны принципиально новые подходы к построению учебно-программных материалов, новые образовательные дисциплины и курсы, отвечающие требованиям высшего образования (High Ed).

Основными эвристическими достоинствами платформы являются ее универсальность, междисциплинарная направленность и технологичность.

В зависимости от овладеваемой профессионально-педагогической квалификации предлагается широкий спектр психолого-педагогических майноров, расширяющих возможности специалистов:

- проектирование профессий будущего;
- онлайн-курсы по самообразованию и саморазвитию;
- проектирование индивидуальных образовательных траекторий;
- технологии когнитивного обучения;
- гуманитарные технологии высшего образования;
- диагностирующий семинар-тренинг и др.

Оправданным представляется изменение логики построения системы профессионально-педагогического образования – переход от конвергенции традиционных форм обучения к сетевой стратегии образования, обеспечивающей формирование педагогов в условиях новой техносреды и виртуальных технологий. Сетевой подход позволяет осуществлять взаимодействие всех форм непрерывного образования: формального, неформального и информального педагогического образования, а также диверсификацию образовательных маршрутов подготовки педагогов профессионального образования.

Важное значение приобретает способность обучающегося координировать ресурсы формального, неформального и информального

образования для проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута.

Целевая ориентация платформы – формирование психолого-педагогической компетентности, развитие многомерных социально-технологических компетенций, а также социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, толерантности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, рефлексивности, сверхнормативной социально-профессиональной активности, саморазвитие и самоактуализация личности обучающихся.

К технологиям реализации психолого-педагогической платформы относятся:

- форсайт-проекты, представляющие собой прогнозирование профессионального будущего на основе формирования компетенций самообразования, профессионально-личностного развития и самоактуализации когнитивных способностей;

- майноры – технологии расширения профессионально-психологических возможностей личности, формирования социально-профессиональной компетентности, развития профессиональной динамичности, социально-профессиональной мобильности, личностной коммуникации, сверхнормативной активности и др.;

- высокие гуманитарные образовательные технологии, предполагающие систематизацию, организацию и упорядочивание групповой деятельности обучаемых на основе активизации когнитивных способностей. К гуманитарным образовательным технологиям относятся дискуссии и модерация, проектные технологии, кейс-технологии, игровые методы, тренинги, вебинары и др.

Структурно-функциональная композиция платформы предусматривает альтернативные возможности ее реализации в зависимости от базового образования и целевой ориентации обучающихся на конкретные виды профессионально-образовательной деятельности: управление образовательными организациями, проектирование образовательных стандартов, профориентацию, профконсультирование, экспертизу и сертификацию квалификаций и др.

Выбор образовательного маршрута определяется также уровнем осваиваемого профессионального образования: среднего, высшего (бакалавриат, магистратура) и дополнительного.

Важное значение в реализации платформы имеет инструментальный блок, интегрирующий образовательный контент программ предшествующих модулей в процессе педагогической практики, которая может проходить в образовательных организациях, а также на специально созданных стажировочных площадках при ресурсных центрах повышения квалификации.

Дискуссионной представляется целесообразность использования платформы для подготовки мастеров производственного обучения, инструкторов и наставников из числа лиц, имеющих среднее профессиональное образование, а также преподавателей общетехнических и специальных дисциплин из числа специалистов с высшим отраслевым образованием.

Возможно, такой канал подготовки педагогов непрерывного профессионального образования является перспективным для высокотехнологичных профессий и специальностей.

Внедрение дистанционных форм обучения обуславливает актуальность реализации платформы путем использования массовых открытых онлайн-курсов, системы управления индивидуальными образовательными технологиями и позволяет осуществлять оценку и сертификацию результатов образования [5].

Реализация форсайт-проекта платформы возможна при условии обеспечения дисциплин модулей учебно-программными материалами и учебными пособиями в электронном формате.

Использование психолого-педагогической платформы в системе различных форм профессионально-педагогического образования позволит существенно расширить профессионально-педагогический потенциал будущих педагогов профессиональной школы, развить их социально-профессиональную мобильность, актуализировать формирование ценностно-профессиональных нравственных установок.

Практическая значимость платформы

Развитие многоканальной и многопрофильной подготовки педагогов непрерывного профессионального образования, основанной на сетевом, процессном и проектном подходах, высоких технологиях обучения, позволит существенно повысить ее качество.

Предложенная блочно-модульная структура содержания образовательного контента и альтернативные маршруты его реализации от-

вечают потребностям современного профессионально-педагогического образования, а реализация психолого-педагогической платформы подготовки педагогов может стать фактором опережающего инновационного развития профессионального образования.

Внедрение высоких гуманитарных технологий образования обуславливает необходимость принципиально новой блочно-модульной структуры учебных планов и программ, включающий следующие разделы:

- методология учебно-профессиональной деятельности: инвариантные, надпрофессиональные (базовые) дисциплины;
- метапрофессиональная интегративная подготовка: поливариантные технологические дисциплины;
- профильная подготовка: специальные и отраслевые дисциплины;
- личностно-развивающая подготовка: вариативные и элективные курсы.

Реализация платформы в дистантном формате обуславливает необходимость разработки образовательных проектов типа EdX либо Coursera.

Приведенная психолого-педагогическая платформа не исчерпывает всех аспектов опережающего развития психолого-педагогического образования. Отдельные положения носят дискуссионный характер, другие требуют более обстоятельного анализа, третьи – экспертной оценки.

Список литературы

1. *Берулава Г. А.* Методологические основы практической психологии: учебное пособие / Г. А. Берулава. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 192 с.

2. *Загвязинский В. И.* Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. Тюмень: Легион-групп, 2005. 72 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 10. С. 15–20.

4. *Золотарева Н. М.* Развитие системы подготовки кадров для инновационной экономики России / Н. М. Золотарева // Образование и наука. 2014. № 5 (114). С. 14–22.

5. *Конанчук Д. С.* EdTech: новая технологическая платформа в образовании / Д. С. Конанчук // Университетское образование: практика и анализ. 2013. № 5 (87). С. 65–73.

6. *Профессиональный стандарт: от разработки к применению* / В. И. Блинов [и др.] // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5–14.

7. *Смирнов И. П.* Подготовка «рабочей аристократии»: задача президента / И. П. Смирнов // Казанский педагогический журнал. 2014. Т. 103, вып. 2. С. 22–31.

8. *Ткаченко Е. В.* Проблемы подготовки рабочих кадров в РФ / Е. В. Ткаченко // Педагогика. 2014. № 6. С. 21–31.

9. *Potocnik J.* European Technology Platforms: Making the Move to Implementation [Electronic resource] / J. Potocnik // Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms (ETPs). Brussels, 2005. Access mode: http://cordis.europa.eu/technology-platforms/seminar4_en.html.

10. *Zeer E. F.* Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School / E. F. Zeer, A. V. Streltsov // *Iejme-mathematics education*. 2016. Vol. 11, № 4. P. 349–358.

**Педагогический проект
«Сетевое взаимодействие в вузе:
теоретические основы и обоснование моделей»**

Определение замысла педагогического проекта

<i>Название проекта</i> Сетевое взаимодействие в вузе: теоретические основы и обоснование моделей		<i>Приоритетное направление развития науки, технологий и техники в РФ</i> Информационно-телекоммуникационные системы	
<i>Фамилия, имя, отчество руководителя</i>		<i>Фамилия, имя, отчество исполнителя</i> Теребенкова Анфиса Владиславовна	
<i>Организация, через которую будет осуществляться финансирование проекта</i> Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ)			
<i>Объем финансирования проекта</i> 3000 р.	<i>Год начала проекта</i> 2016	<i>Год окончания проекта</i> 2017	

Ключевые слова

Сеть, взаимодействие, модель, сеть в образовании, сетевое взаимодействие, сетевая организация, модель сетевого взаимодействия, соглашение о сетевом взаимодействии.

Аннотация

В проекте рассматривается сетевое взаимодействие как современная высокоэффективная инновационная технология, которая позволяет образовательным организациям развиваться и быть конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» у вузов появилась возможность реализации учебных программ в сетевой форме (ст. 15). Теперь студент может проходить обучение по образовательной программе не в одном вузе, а сразу в нескольких университетах и в других организациях, на высокотехнологичных предприятиях, т. е. в сети учреждений. Это позволит повысить качество образования, выпускать квалифицированных, конкурентоспособных специалистов для обеспечения устойчивого развития экономики страны.

Сетевое взаимодействие характеризуется значительной степенью новизны и в недостаточной мере изучено. В настоящее время лишь немногие вузы имеют совместные программы подготовки. Однако необходимо расширять спектр профессиональных возможностей будущих выпускников, обеспечивать гибкость и мобильность российского образования.

Актуальность сетевого взаимодействия в сфере образования заключается в том, что оно предоставляет технологии, позволяющие образовательным организациям динамично развиваться. При сетевом взаимодействии не просто осуществляется сотрудничество, обмен различными материалами и инновационными разработками, а идет процесс работы образовательных организаций над совместными проектами, реализация совместных программ.

Перспективность сетевого взаимодействия вузов состоит в том, что оно позволяет систематизировать межуниверситетские контакты. Взаимодействие ведет к укреплению коммуникативных связей и расширению возможностей прогнозирования итогов реализации совместных образовательных программ.

Ожидаемые результаты реализации проекта: разработка методических рекомендаций по организации и внедрению сетевой модели, создание и реализация усовершенствованной модели сетевого взаимодействия в вузе, которая позволит развивать взаимосвязи образовательных организаций в сфере межвузовских коммуникаций, повышать мобильность студентов и преподавателей.

Способы обнародования результатов: защита магистерской диссертации, размещение материалов в сети Интернет, публикация монография.

Диагностика состояния объекта проектирования

Социальный эффект проектирования

Реализация сетевой модели несет возможность расширения взаимодействия образовательных организаций, повышения мобильности обучающихся и преподавателей вузов, разработки новых образовательных программ и в дальнейшем позволит создать благоприятные условия для интеграции образовательных программ вузов Свердловской области и других субъектов РФ на равноправной и взаимовыгодной основе. Это даст возможность расширить границы образова-

тельного пространства, внести усовершенствования в образовательный процесс с учетом достижений современной науки, отражающих изменения в сферах культуры, экономики, науки, техники и технологий, что окажет положительное влияние на развитие вузов, качество обучения, конкурентоспособность выпускников, преподавателей путем создания нормативно-методической базы, повышения квалификации руководителей и научно-педагогических работников, аналитического сопровождения и поддержки данных процессов.

Сетевая модель взаимодействия позволит обучающимся получать образование по нескольким образовательным программам. Данная организация образовательного процесса экономит время, дает возможность модернизировать систему непрерывного образования, проходить практики на высокотехнологичных предприятиях.

Методические рекомендации по организации и реализации сетевой модели позволят распространить в системе профессионального образования новые технологии и формы организации учебного процесса, повысить качество управления в системе высшего и среднего профессионального образования путем внедрения новых моделей и технологий управления, модернизации сетей подготовки кадров через поддержку программ развития образовательных организаций.

Научный эффект проектирования

Исследованием сетевого взаимодействия в образовании занимались А. И. Адамский, В. Е. Дементьев, В. С. Катькало, Г. Б. Клейнер, А. К. Клюев, Е. А. Князев, Ю. А. Конаржевский, Я. И. Кузьминов, Н. И. Попов, С. В. Ратнер, М. Н. Румянцева, О. А. Третьяк, М. Ю. Шерешева.

Е. Б. Куркин, А. М. Цирюльников анализировали модели взаимодействия и предлагали возможные варианты выстраивания отношений между образовательными организациями с целью достижения лучших результатов подготовки обучающихся.

Широкое распространение различных форм взаимодействия в образовании связано с тем, что масштабные задачи и растущие требования к качеству результатов деятельности образовательных организаций сопровождаются сокращением финансирования. Объединение материальных и нематериальных ресурсов является для университетов логичным и прагматичным способом достижения своих целей.

Создание усовершенствованной модели сетевого взаимодействия и разработка методических рекомендаций по ее организации и реализации позволят качественно осуществлять проектирование новых способов взаимодействия учреждений в условиях внешней среды.

Прикладной эффект проектирования

Под сетевым взаимодействием понимается способ деятельности по совместному созданию и использования информационных, инновационных, кадровых, материально-технических, методических ресурсов на основе партнерских отношений.

Организация сетевого взаимодействия позволяет повысить академическую и научную мобильность преподавателей и обучающихся, сформировать ресурсную базу, в том числе кадровый потенциал, материально-техническую базу, информационные ресурсы, методическое обеспечение.

При сетевой организации взаимодействия вузов результаты работы становятся более продуктивными и значимыми, создаются условия для обмена образовательными результатами, личностного и профессионального роста.

Описание проблемы проекта

Проблема проекта заключается в практической реализации моделей сетевого взаимодействия в вузе.

Рассматриваемая проблема возникла вследствие отсутствия методической и нормативной базы, современных технических и технологических средств обучения в университетах, недостаточного уровня профессиональной подготовки кадров, низкого уровня финансирования. Однако, несмотря на необходимость сетевого взаимодействия, не все образовательные организации сегодня готовы к построению сетевой системы связи.

На данный момент проблема практической реализации моделей сетевого взаимодействия является очень актуальной, так как одной из важнейших задач политики государства в сфере образования на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства. Это означает в том числе и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования. В настоящее время сетевое взаимодействие является одним из мощных ресурсов инновационного образования.

Концептуализация педагогического проекта

Методологические подходы к проблеме проекта

Системный подход применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органичное целое. Любая организация – целостный комплекс взаимосвязанных сущностных элементов (миссия, стратегия, функции, процессы, люди, средства), которые входят в определенные подсистемы. Следовательно, эффективность сетевого взаимодействия будет обеспечиваться вовлечением в него соответствующих подсистем вуза, а решения должны затрагивать все сущностные элементы – от политики до материально-технической базы.

Исследовать сетевую модель с позиции системного подхода означает проанализировать внутренние и внешние связи и отношения объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем.

Средовой подход представляет собой теорию осуществляемого через специально создаваемую среду управления процессом формирования и развития учащегося. Особое значение приобретает поиск способов включения человека в процесс образования, развития его потенциальных возможностей. Ставится задача разработки гибкого средового подхода, ориентированного на развитие коммуникаций, связей и взаимоотношений между образовательными системами, объединение образовательных организаций и их образовательных сред, что предполагает сетевое взаимодействие.

Применяемые в проекте методологические принципы

Принципы системного подхода совпадают с отличительными признаками сетевого взаимодействия:

- целостность (позволяет рассматривать систему как единое целое и в то же время как подсистему вышестоящего уровня);
- единая цель;
- структурность (дает возможность анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной сетевой модели);
- иерархичность строения, т. е. наличие множества (по крайней мере двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня;

Чтобы избежать развития неконтролируемых процессов и возможных отрицательных последствий практической реализации моделей сетевого взаимодействия вуза, при составлении методических ре-

комендаций по организации сетевой модели необходимо учитывать принципы системного подхода.

Средовой подход основывается на принципе целостности, что означает достижение согласованности действий всех участников процесса по решению поставленных общих задач, а также потенциальное усложнение форм взаимодействия, т. е. постановку общих целей.

Принцип целостности вытекает из целостности самого процесса развития личности обучающихся и необходимости обеспечения этого развития в постоянно меняющейся внешней среде. Предметом специального внимания в процессе управления сетевым взаимодействием становится вопрос гармонизации двух режимов образовательной сети:

- функционирования, подразумевающего адаптацию к изменениям во внешней среде, поддержание всех процессов входящих в сеть вузов на уровне, обеспечивающем достижение необходимых результатов, в том числе за счет ресурсов сети;
- развития, означающего наращивание сетевых ресурсов, расширение состава участников сети, оптимизацию внутрисетевых взаимодействий.

Цель и задачи проекта

Цель, достижение которой запланировано в рамках решения проблемы проекта, – совершенствование модели сетевого взаимодействия университета, разработка рекомендаций по ее организации и реализации.

Задачи, которые планируется решить для достижения поставленной цели:

- 1) раскрытие сущности понятий «сеть», «сеть в образовании», «сетевое взаимодействие»;
- 2) выявление принципов, особенностей организации сетевого взаимодействия вузов;
- 3) проведение анализа модели сетевого взаимодействия РГППУ;
- 4) выявление потребности РГППУ в сетевом взаимодействии в процессе анкетирования;
- 5) разработка методических рекомендаций по организации и реализации модели сетевого взаимодействия университета;
- 6) совершенствование и реализация модели сетевого взаимодействия вуза.

Ожидаемые результаты реализации проекта

Теоретическая значимость результатов проектирования

Разработка методических рекомендаций по организации и реализации сетевой модели, создание и внедрение усовершенствованной модели сетевого взаимодействия в вузе позволяют раскрыть сущность понятия «сетевое взаимодействие». Модели сетевого взаимодействия университетов дают возможность выбрать альтернативный путь развития образовательной организации, обнаружить новые свойства, связи, отношения и закономерности в процессе сетевого взаимодействия.

Практическая значимость результатов проектирования

Практическая значимость результатов проектирования заключается в том, что выявленная специфика сетевого взаимодействия может быть использована в процессе дальнейшего изучения рассматриваемой проблематики и в ходе реализации сетевой модели в вузе.

Методические рекомендации по организации и реализации сетевой модели в вузе могут найти применение при разработке моделей в других образовательных организациях.

Планирование проектной деятельности

Общий план реализации проекта на весь срок его выполнения

2016 г. – раскрытие сущности понятий «сеть», «сеть в образовании», «сетевое взаимодействие»; выявление принципов, особенностей организации сетевого взаимодействия университетов; проведение анализа модели сетевого взаимодействия РГППУ; выявление потребности РГППУ в сетевом взаимодействии в процессе анкетирования; разработка методических рекомендаций по организации и реализации модели сетевого взаимодействия университета.

2017 г. – совершенствование и реализация модели сетевого взаимодействия вуза.

Погодовой план реализации проекта на весь срок его выполнения

2016 г.

I квартал – раскрытие сущности понятий «сеть», «сеть в образовании», «сетевое взаимодействие»; выявление принципов, особенностей организации сетевого взаимодействия университетов.

II квартал – проведение анализа модели сетевого взаимодействия РГППУ; выявление потребности РГППУ в сетевом взаимодействии в процессе анкетирования.

III квартал – совершенствование модели сетевого взаимодействия вуза.

IV квартал – разработка методических рекомендаций по организации и реализации модели сетевого взаимодействия университета.

2017 г.

I квартал – реализация модели сетевого взаимодействия вуза.

II квартал – анализ результатов, коррекция модели.

III квартал – защита проекта.

Автор проекта (_____)

Реализация когнитивной образовательной технологии (на примере дисциплины «Социальное партнерство в отрасли»)

В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» магистр должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности:

- *научно-исследовательская*: исследование количественных и качественных потребностей в рабочих кадрах (специальностях) отраслей экономики региона (муниципальных образований); выявление требований работодателей к уровню подготовки рабочих (специалистов);
- *педагогическо-проектировочная*: проектирование образовательного процесса с учетом требований работодателей;
- *организационно-технологическая*: организация взаимодействия образовательных организаций с заказчиками образовательных услуг и консолидированными представителями работодателей.

Дисциплина «Социальное партнерство в отрасли» направлена на формирование у магистра профессионального обучения следующих компетенций: способность и готовность к активному общению в научной, отраслевой и социально-общественной сферах деятельности (ОК-13); способность и готовность организовывать процесс профессиональной ориентации молодежи на получение рабочей профессии (специальности) для различных видов экономической деятельности и управлять им (ПК-6); способность и готовность организовывать взаимодействие образовательных организаций с заказчиками образовательных услуг и консолидированными представителями работодателей (ПК-29).

Формирование указанных компетенций будет обеспечено при вовлечении студентов в деятельность по решению профессиональных задач, в частности задач по организации взаимодействия потенциальных социальных партнеров с применением интернет-технологий.

Студентам предлагается выполнение заданий следующих видов:

- 1) ознакомление с интернет-ресурсами по данной дисциплине;
- 2) выявление различных форм организации взаимодействия с потенциальными социальными партнерами, в том числе возможностей использования интернет-технологий;

- 3) анализ интернет-сайтов возможных социальных партнеров;
- 4) сбор материала для проектирования программы развития социального партнерства;
- 5) использование различных средств коммуникации при взаимодействии с партнерами (электронная почта, Интернет и т. п.);
- 6) создание информационных материалов о конкретной образовательной организации для разных целевых групп (буклет, презентация, web-сайт).

Выполнение первого задания обеспечивает конструирование студентами понятийного поля дисциплины и нацеливает на его осознанное освоение. Студентам предлагается составить аннотированный список сетевых ресурсов и на основе полученной информации начать составлять кластер, в котором центральным понятием является «социальное партнерство».

Выполнение второго задания направлено на расширение представлений студентов о разнообразии форм использования интернет-технологий для организации взаимодействия с субъектами социального партнерства. В результате проведения мозгового штурма формируется «банк идей» с целью получения информации о региональном рынке труда; учета требований работодателей; проведения интернет-олимпиад, занятий, тестов, дискуссий; информирования студентов, преподавателей, внешних потребителей о событиях, происходящих в образовательной организации; отражения рейтинга, общественной оценки деятельности образовательной организации; поддержания контакта с выпускниками и т. п.

Анализ интернет-сайтов возможных социальных партнеров осуществляется в процессе решения профессиональных задач. Студентам предлагается познакомиться с публичными отчетами образовательных организаций среднего профессионального образования. На основании отчета они должны:

- предложить формы организации партнерских отношений между колледжем и Российским государственным профессионально-педагогическим университетом (РГППУ): реализация основных образовательных программ – повышение уровня образования выпускников колледжа по сокращенным программам РГППУ; возможность совместной научно-исследовательской деятельности; разработка учебно-методического обеспечения; участие в сетевом взаимодействии с образовательными организациями профессионального образования и т. п.;

- предложить программу развития социального партнерства с колледжем;

- разработать информационный сайт РГППУ для привлечения выпускников колледжа.

Для организаций профессионального образования актуальным является взаимодействие с работодателями, службами занятости населения. Студентам может быть дано задание на основании анализа сайта Департамента по труду и занятости населения Свердловской области (<http://www.szn-ural.ru/home.aspx>):

- выяснить, какие услуги, какую информацию предлагает служба занятости;

- сформулировать предложения по организации взаимодействия (развитие системы переподготовки и повышения квалификации, профориентация и консультирование, тренинги по формированию навыков поведения на рынке труда и т. п.);

- разработать программу развития социального партнерства;

- продумать содержание электронной переписки с работодателем – потенциальным социальным партнером.

Проект «Ключевые (метапрофессиональные) компетенции менеджера организации»

Базовые курсы и темы

Психология. Психология личности. Способности. Мышление. Психодиагностика.

Педагогика. Компетентностный подход в обучении. Технологии обучения. Контроль и оценка компетенций.

Мультимедийные средства обучения. Визуальные и аудиовизуальные технические средства.

Введение в проблему

Термин «мобильность» широко используется в социологической, психологической, педагогической и экономической науках.

В социологии под социальной мобильностью понимается переход индивида или общественной группы из одной социально-профессиональной позиции в другую, их продвижение к более высокому социально-профессиональному статусу, а также перемещение к более низким иерархическим позициям. В социологии помимо вертикальной мобильности выделяют горизонтальную, обусловленную перемещениями в рамках одной социально-профессиональной группы.

Академическая мобильность в профессиональном образовании означает возможность обучающихся реализовывать многовариантные образовательные траектории сопряженных уровней профессиональной подготовки. Обеспечение академической мобильности – одно из важных положений Болонской декларации.

В психологии мобильность личности понимается как способность человека быстро реагировать на изменяющиеся условия, а также внутренне перестраивать, изменять свою психическую структуру: ценностные ориентации, мотивы, установки, отношения.

Исследователи профессиональной мобильности человека, анализируя сущность этого феномена, отмечают его интегративный характер: мобильность объединяет знания, умения, опыт, ценностно-смысловую направленность, личностные качества в единое целое и обеспечивает высокий уровень профессиональных достижений (Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, А. А. Деркач, Б. М. Игошев, Л. М. Митина, В. А. Мищенко и др.).

Цель и задача проекта

Цель проекта – формирование представлений о ключевых компетенциях профессионально мобильного специалиста.

Задача проекта – выявление метапрофессиональных компетенций (качеств), определяющих профессиональную мобильность и обуславливающих успешность инновационной деятельности менеджера организации.

Диагностика обобщенной инновационной диспозиции обучающихся

На основе опросной методики И. О. Столетовой определяется склонность обучающихся к инновациям, выявляются четыре типа диспозиции: консерваторы, умеренные, инноваторы и радикальные инноваторы.

Анализ результатов диагностики будет способствовать формированию инновационной компетентности.

Проблемная ситуация

На основе анализа литературы по организационной психологии, инновационной деятельности менеджеров организации и опроса работодателей было выделено 25 компетенций менеджеров (таблица). Респондентам предлагается оценить уровень их значимости для инновационной деятельности.

Компетенции менеджеров

Качество	Уровень значимости для инновационной деятельности		
	Очень значимо	Значимо	Не значимо
1	2	3	4
1. Адаптируемость			
2. Готовность к нововведениям			
3. Дисциплинированность			
4. Дружелюбие			
5. Инициативность			
6. Интеллект (познавательные способности)			
7. Интеллектуальная лабильность			
8. Коммуникативность			
9. Креативность (способность к творчеству)			
10. Любознательность			
11. Организованность			

Окончание таблицы

1	2	3	4
12. Ответственность			
13. Прогностичность (умение предвидеть)			
14. Рефлексивность (отражение своей деятельности)			
15. Самоконтроль			
16. Саморегуляция			
17. Самостоятельность			
18. Самоэффективность			
19. Сверхнормативная активность			
20. Склонность к риску			
21. Стремление к успеху			
22. Толерантность к неопределенности			
23. Требовательность			
24. Уверенность в себе			
25. Энергичность			

Аналитический этап

В результате обобщения средних значений уровней значимости выделенных 25 компетенций определяется ранг каждого качества. Компетенции, имеющие более высокий ранг (1–7), относятся к доминантным качествам. Именно эти компетенции имеют метапрофессиональный характер и определяют успешную инновационную деятельность менеджеров организаций. На формирование данных качеств необходимо обращать внимание при подготовке кадров и в процессе работы менеджеров организаций.

Список рекомендуемой литературы

Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с.

Инновации в профессиональном образовании: институциональный подход / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; под. ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург, 2011. 84 с.

Истратова О. Н. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 638 с.

Красовский Ю. Д. Сценарии организационного консультирования / Ю. Д. Красовский. Москва: Новости, 2000. 368 с.

Мальцева Т. В. Профессиональное психологическое консультирование / Т. В. Мальцева, Е. И. Реуцкая. Москва: Юнити-Дана, 2009. 143 с.

Огнев А. С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А. С. Огнев. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 192 с.