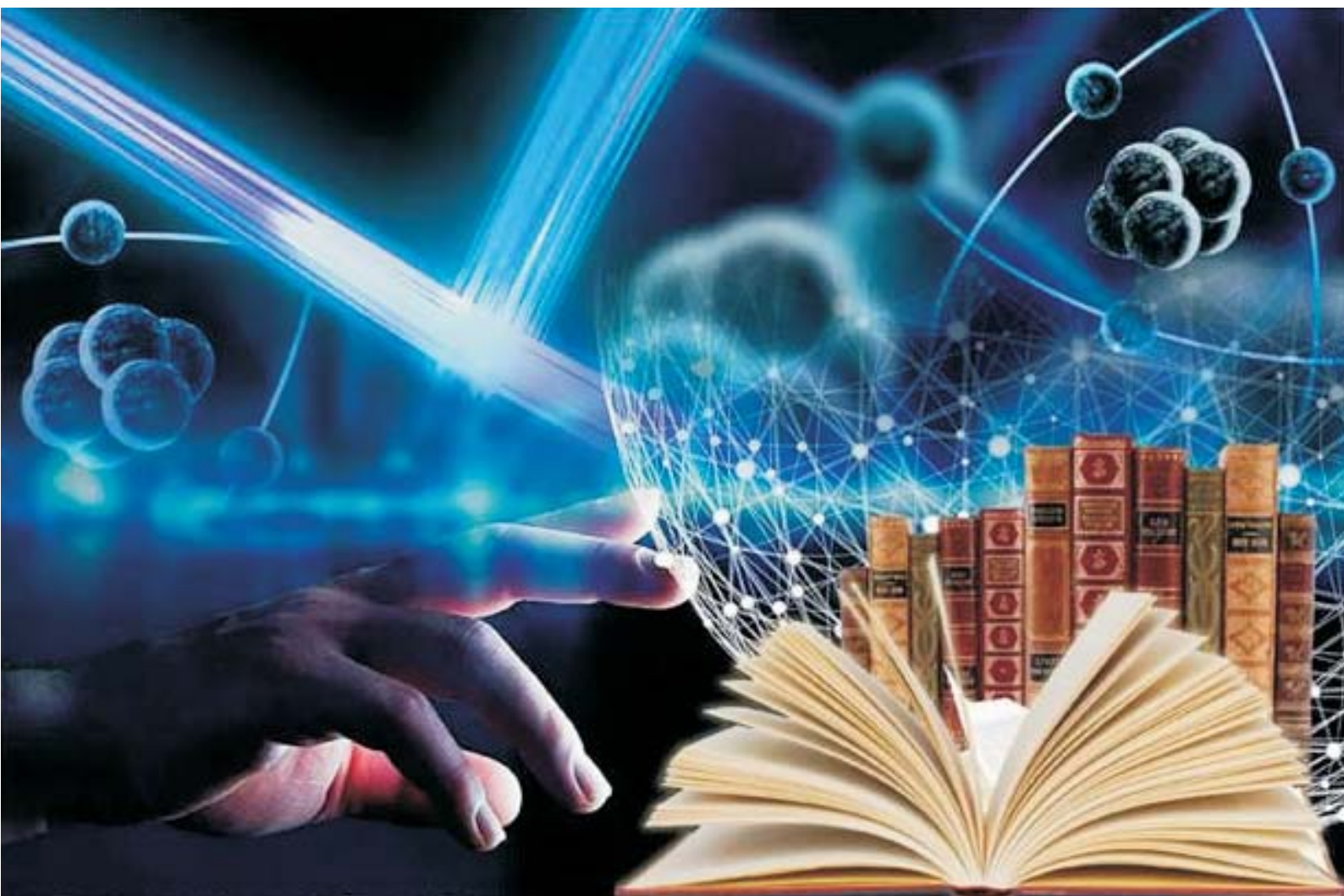


С. С. Котова, И. И. Хасанова

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД
К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**



**Екатеринбург
РГППУ
2022**

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

С. С. Котова, И. И. Хасанова

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД
К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Учебное пособие

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2022

ISBN 978-5-8050-0737-9

Екатеринбург
РГППУ
2022

УДК 378.147.146(075.8)

ББК Ч448.026.6я73-1

К 73

С. С. Котова (гл. 1, 2, 5, заключение, прил. 4), И. И. Хасанова (введение, гл. 3, 4, прил. 1, 2, 3)

Котова, Светлана Сергеевна.

К 73 Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса: учебное пособие / С. С. Котова, И. И. Хасанова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 172 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0737-9>. Текст: электронный.
ISBN 978-5-8050-0737-9

Излагаются теоретико-методологические и практические аспекты проектного подхода к организации учебного процесса, рассматриваются основы управления проектами (современные концепции и подходы, методология, понятийный аппарат и типология), приводятся средства их разработки и реализации.

Адресовано студентам высших учебных заведений всех форм обучения по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, а также студентам других направлений подготовки, педагогам профессиональной и высшей школ, слушателям факультетов повышения квалификации.

Рецензенты: д-р психол. наук, доц., проф. кафедры клинической психологии Н. В. Жукова (ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»); канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой профессиональной педагогики и психологии Н. О. Садовникова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

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

Учебное издание

Редактор Е. В. Суворова; компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию __. __.22. Текстовое (символьное) издание (___ Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2022

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Современные концепции в содержании образования	8
1.1. Концепции гуманизации и гуманитаризации образования	8
1.2. Концепции развивающего и деятельностного подходов в образовании.....	14
1.3. Концепция компетентностного подхода в образовании.....	20
1.4. Концепция информационного подхода в образовании.....	27
Вопросы и задания для самоконтроля	31
Практические занятия.....	33
Тестовые задания	34
Глава 2. Теоретические основы управления проектами	38
2.1. Понятие проекта и его основные характеристики. Виды проектов.....	38
2.2. Управление проектами: понятие, процессы, факторы влияния	48
2.3. Участники проекта.....	55
2.4. Жизненный цикл проекта.....	59
Вопросы и задания для самоконтроля	64
Тестовые задания	65
Глава 3. Основы проектного обучения	67
3.1. Общая характеристика проектной деятельности.....	67
3.2. Проектный метод в активном социально-психологическом обучении.....	70
Вопросы и задания для самоконтроля	72
Тестовые задания	73
Глава 4. Организация проектной деятельности студентов	75
4.1. Проектный подход и его роль в формировании профессиональной компетентности студентов-психологов.....	75
4.2. Проект как вид самостоятельной творческой работы студентов	81
4.3. Основные этапы работы над проектом. Мотивация студентов	84
4.4. Организация работы студентов над проектом. Типология учебных проектов.....	87
Вопросы и задания для самоконтроля	93
Тестовые задания	93

Глава 5. Проектный подход к управлению качеством образования.....	97
5.1. Проблемы оценки качества образования в современных условиях	97
5.2. Представление результатов проектной деятельности.....	104
Вопросы и задания для самоконтроля	115
Тестовые задания	116
Заключение	119
Библиографический список.....	121
Список рекомендуемой литературы.....	126
Глоссарий	133
Приложение 1. Учебный проект 1 «Модель эффективной организации: психолого-педагогический центр»	143
Приложение 2. Учебный проект 2 «Модель эффективного руководителя».....	148
Приложение 3. Учебный проект 3 «Психолого-педагогическое сопровождение психологического климата в организации»	157
Приложение 4. Учебный проект 4 «Диагностика смысловых базовых установок»	164

Введение

За последние несколько лет особое место в образовательном дискурсе занимает тематика модернизации образовательного процесса, что предполагает внедрение форматов освоения проектных навыков. Задача овладения студентами новыми компетенциями и навыками, позволяющими реализовывать комплексные проекты и осуществлять собственные инициативы, широко принимается и поддерживается преподавателями и работодателями. Однако современная образовательная система характеризуется наличием дефицита управленческих механизмов и инструментов, способных масштабно интегрировать современные форматы проектной подготовки в учебный процесс. Также образовательные организации сталкиваются с нехваткой специалистов, готовых обеспечивать развитие проектных технологий (наставников, менторов, тьюторов и т. д.). Осенью 2019 г. Институтом психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) был запущен цикл исследований, посвященных внедрению форматов проектного обучения в высшую школу. Полученные результаты заложили основу серии учебно-методических пособий, в которых представлена практика внедрения проектного обучения в университетах для решения широкого спектра задач – от развития практических навыков обучающихся до интеграции бизнес-задач развивающихся компаний регионов в деятельность высших учебных заведений. Материал исследований дает возможность сформулировать комплексное определение понятия проектной деятельности в образовании, выделить значимые требования и критерии к проектам, установить основные позиции и роли при реализации проектного обучения.

В фокусе данного учебного пособия находится описание опыта внедрения форматов проектного обучения на примере РГППУ. Подробно описанные механизмы вовлечения студентов и преподавателей в проектную деятельность представляют особую ценность для управленческого звена и преподавательского корпуса образовательных организаций, поскольку определяют институциональные формы реализации проектного обучения, т. е. практики, которые отделяемы, транслируемы, трансформируемы и масштабируемы в малых и больших форматах.

Ключевая особенность настоящего учебного пособия состоит в том, что авторы, несмотря на многообразие форматов проектного обучения, попытались проанализировать собственный опыт через единую структуру,

обозначив сильные и слабые стороны, описав особенности процесса внедрения, планы развития и таким образом систематизировав существующие практики.

Пособие является практико-ориентированным, в приложениях представлены примеры учебных проектов, которые реализуются в курсах «Психология управления», «Психология менеджмента», «Психология менеджмента в образовательных организациях» и «Педагогическая психология» (прил. 1, 2, 3, 4). Кейсы демонстрируют эффективность различных управленческих моделей: многие проектные инициативы формируются вокруг ярких лидеров и специалистов, другие – подразумевают активное институциональное управление и работу больших проектных и административных команд.

Учебное пособие «Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса» дает возможность формировать и развивать следующие компетенции:

- *определение и формулирование цели и задач учебно-профессиональной деятельности* – осознание цели и особенностей учебного процесса в вузе; конкретизация конечной цели обучения, разложение ее на ряд промежуточных задач;

- *планирование и конструирование процесса учебно-профессиональной деятельности* – анализ содержания учебно-профессиональной деятельности, выделение ее структурных компонентов;

- *анализ и диагностика состояния учебно-профессиональной деятельности* – фиксирование и оценивание исходного состояния и результатов учебно-профессиональной деятельности на основе их сопоставления с существующими образцами или намеченными целями;

- *организация учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом* – осуществление плановой учебно-профессиональной деятельности; осознанное и целенаправленное самонаблюдение; учет собственных познавательных, организационных и контролирующих действий;

- *оценка учебно-профессиональной деятельности и ее результатов, предполагающая формирование и развитие рефлексивной позиции* – самооценка возможностей и перспектив; выбор и анализ критериев оценки успешности своей самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, рациональности ее организации;

- *корректирование и совершенствование организации и осуществления учебно-профессиональной деятельности* – анализ допущенных ошибок

и их причин, осознание положительных сторон, достигнутых результатов, корректирование своей учебно-профессиональной деятельности в соответствии с конкретной ситуацией и собственными возможностями.

Теоретический и практический материал пособия «Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса» позволит студентам не только эффективно осваивать образовательные программы учебных дисциплин, но и впоследствии использовать проектировочные умения и компетенции в реальной профессиональной деятельности.

Учебное пособие состоит из пяти глав, которые последовательно раскрывают теоретико-методологические и практические аспекты самостоятельной работы студентов в контексте реализации проектного подхода. В конце каждой главы предусмотрены тестовые задания и вопросы для самоконтроля, которые помогут проверить степень усвоения теоретического и практического материала.

Пособие основано на личном преподавательском опыте, содержит авторские исследовательские разработки. Учебный материал изложен в системной форме, доступной для восприятия и использования в практической учебно-профессиональной деятельности.

Данное пособие отличается демонстрацией актуального опыта. Предпринята попытка не только систематизации и подведения итогов, но и фиксации новых, быстро меняющихся образовательных и исследовательских практик проектного обучения. Используя богатый опыт отдельных специалистов, авторы стремились максимально точно воспроизвести их точки зрения на различные практические аспекты, связанные с изучением самостоятельной работы обучающихся в контексте реализации проектного подхода.

Учебное пособие будет полезно преподавателям, ищущим эффективные методы работы со студентами, административным кадрам в сфере образования, осуществляющим проектные изменения, а также объединениям, группам и отдельным активным молодым людям, предлагающим и реализующим практические инициативы и проекты.

Проектная деятельность может быть включена в различные направления работы психолога, педагога-психолога как универсальное средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Глава 1. СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование – то, что остается после того, когда забывается все, чему учили.

Альберт Эйнштейн

Человек не может по-настоящему усовершенствоваться, если не помогает усовершенствоваться другим.

Чарльз Диккенс

1.1. Концепции гуманизации и гуманитаризации образования

Существенную роль в преломлении проблемы нарастающих в последнее время негативных тенденций в духовной сфере российского общества отводят провозглашенному в начале 90-х гг. XX в. педагогическому *принципу гуманизации образования*. Его сущность заключается в гуманизации деятельности профессионалов, что требует, во-первых, пересмотра смысла понятия «фундаментализация образования» с учетом новых реалий, включения его в основную базу знаний наук о человеке и обществе (в России это далеко не простая проблема [17]); во-вторых, формирования у будущего специалиста системного мышления, единого подхода в образовательной политике – без разделения на «физиков» и «лириков» («техническую деятельность следует гуманизировать, но и гуманитариям следует сделать шаги в сторону освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической сфере» [17, с. 9]).

Обычно, говоря о гуманитаризации образования, имеют в виду только увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебных планах вузов. Например, студентам-инженерам предлагают различные искусствоведческие дисциплины, которые редко бывают непосредственно связаны с их будущей деятельностью. Это так называемая «внешняя гуманитаризация». Отметим, что в среде научно-технической интеллигенции господствует технократический стиль мышления, который «впитывают» в себя студенты с самого начала обучения в вузе, поэтому к изучению гуманитарных дисциплин они относятся как к чему-то второстепенному, проявляя иногда откровенный нигилизм.

Сущность гуманитаризации образования заключается прежде всего в формировании и развитии культуры мышления, реализации творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего мирового культурного наследия. Чем богаче будет натура человека, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности [17]. Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию. Если эта задача не будет выполнена, то, как писал русский философ Г. П. Федотов в 1938 г., «...есть перспектива индустриальной, могущественной, но бездушной и бездуховной России... Голая бездушная мощь – это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации» [52, с. 365–366].

Основу гуманизации составляют новые целевые установки, которые делают приоритетом личность, формирование ее творческого потенциала, гуманного мировоззрения, что является благом одновременно для общества и для самого человека. В их основе лежит изменение отношения к обучающемуся, подход к нему как к личности со своими интересами, способностями и творческими возможностями, что требует создания в учебном процессе специальных условий, разработки новых методических систем обучения.

Основные направляющие идеи процесса гуманизации:

- ориентация обучения на развитие личности (приоритет развивающей функции образования);
- нацеленность на конечный результат, соотнесенный с задачами обучения;
- дифференциация учебных требований, основанная на выделении уровня обязательной подготовки и превышающих его показателей;
- обеспечение преемственности в образовании обучающегося;
- перенос акцентов с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения, на формирование умений ее использовать;
- ориентация обучения на самостоятельную учебную деятельность обучающихся;
- гуманитаризация образования;
- создание в ходе обучения положительного эмоционального фона;
- формирование ценностного отношения к учебному предмету, личностных мотивов и потребностей его изучения.

С изменениями содержания образования связан пересмотр его целей. Современная дидактика под целями образования понимает планируемый об-

раз результата учебно-воспитательного процесса, рассматривает их новые категории, иерархию, способы комплексной постановки, наполняемость и формулировку для разных уровней усвоения, отражающих личностный аспект. Источником такого целеполагания является осознание несоответствия содержания образования потребностям, запросам, способностям, возможностям обучаемого; это делает целеполагание самым главным параметром в модели учебного процесса, от которого зависит все его построение.

В условиях гуманизации образования разработка классификации (таксономии) целей направлена на целостное формирование обучающегося и реализацию дифференцированного подхода в образовании.

По мнению В. П. Беспалько, обучение и развитие ученика можно представить как процесс восхождения от низкого к более высокому уровню усвоения знаний. Этот процесс фактически может закончиться на любом уровне. Уровень усвоения отличается от уровня обучения и уровня изложения (в частности, изложенный на высоком уровне материал может быть в действительности усвоен учеником на самом низком уровне) [9].

Эти и другие идеи концепции гуманизации образования впервые получили отражение в проекте государственного стандарта основного общего образования в 1997 г., где были определены обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, изложены требования к уровню подготовки и т. п. [42]. Согласно данному стандарту (называемому в настоящее время стандартом первого поколения) изучение определенных учебным планом дисциплин должно быть направлено на достижение следующих целей:

- овладение предметными знаниями, достаточными для изучения смежных дисциплин на современном уровне;
- интеллектуальное развитие средствами учебной дисциплины, необходимое для обучения и для будущей профессиональной деятельности;
- развитие представлений о дисциплине как части общечеловеческой культуры, ее значимости в истории цивилизации и современном обществе;
- формирование взглядов на дисциплину как форму описания и метод познания действительности (идеи и методы, их особенности и отличия от методов других наук).

Все цели обучения рассматриваются как одинаково значимые для формирования личности в процессе освоения дисциплины. В настоящее время они представляются также на языке ключевых компетенций.

Главный смысл разработки государственных стандартов общего образования второго поколения (с 2005 г.), по мнению его авторов, заключается в создании условий для достижения нового качества общего образования с учетом анализа сущности этого понятия. Под образовательным результатом будем понимать изменения в мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсах личности, которые могут быть использованы для решения значимых для обучаемого проблем. Конечные образовательные результаты должны быть фактором развития этих ресурсов.

Выделяют следующие разновидности образовательных результатов:

1) личностные – сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся (к себе, окружающим, объектам познания, результатам образовательной деятельности);

2) метапредметные – освоенные обучающимися на базе нескольких (всех) учебных предметов способы деятельности, применимые как в образовательном процессе, так и в различных жизненных ситуациях;

3) предметные – усвоенные обучающимися конкретные элементы социального опыта, передаваемого в рамках отдельных дисциплин.

Составляющей и одним из средств реализации гуманистического подхода в обучении негуманитарным дисциплинам является их гуманитаризация. Методологической основой *принципа гуманитаризации образования* стало положение философов и психологов о том, что кризис в развитии современной цивилизации, в том числе и в сфере образования, в значительной степени вызван делением в XIX веке единой культуры на естественнонаучную и гуманитарную. Каждая из них характеризуется специфическим способом познания мира: рациональным (естественнонаучным) и интуитивно-образным, которые определяют соответственно два типа мышления – рационально-критический и интуитивно-образный. Все это, по мнению философов, способствовало формированию в общественном сознании преимущественно технократического мышления (присущего представителям не только естественнонаучного, но и гуманитарного знания), существенными чертами которого являются преобладание средств над целью, цели – над смыслом и общечеловеческими интересами, техники – над человеком и его ценностями.

Антиподом технократическому мировоззрению является гуманитарное мышление, ориентированное на общечеловеческие ценности. Оно про-

является в таких чертах личности, как богатство потребностей, стремление к самореализации, компетентность, умение обнаружить нерешенные проблемы, преодолевать стереотипы, инициативность и гибкость, критичность и способность к рефлексии, ответственность перед обществом за принимаемые решения, способность к компромиссу и т. д. Решающая роль в формировании такой личности принадлежит образованию, и система образования, по сути, – гуманитарная система.

Гуманитаризация современного образования – общемировое явление, которое объясняется следующими причинами: она призвана, во-первых, гарантировать цивилизованное и разумное использование научно-технического потенциала, экологических ресурсов и социальных аспектов жизнедеятельности, во-вторых, приобщить общество к культурным ценностям своего народа, в-третьих, обеспечить заказ на новые знания и науку. Гуманитаризация образования в философском контексте предполагает определенную направленность на понимание духовности, на этическое и эстетическое отношение к окружающему миру. Культурный потенциал человечества является основой, обуславливающей специфику бытия человека, характер социальной эволюции.

В настоящее время понятие «гуманитаризация образования» находится на стадии становления и осмысления, поэтому его определение носит неоднозначный характер.

Так, Т. А. Иванова полагает, что гуманитаризация образования – это многогранное и сложное явление, направленное на развитие и формирование общечеловеческих ценностей, усвоение гуманитарного знания и гуманитарной культуры [27]; по мнению Т. Н. Мираковой, это совершенствование культуры путем расширения общекультурной составляющей образования, которое предполагает как увеличение в учебном плане количества гуманитарных дисциплин, так и овладение новым гуманитарным знанием [35]; И. М. Орешников считает, что гуманитаризация образования в широком смысле включает всю гуманизацию, основывается на ней, однако главное здесь – формирование гуманитарной культуры личности, усиление гуманитарной подготовки людей, насыщение естественных и специальных дисциплин культурологической, человеческой, мировоззренческой проблематикой [43].

Принцип гуманитаризации образования, во-первых, предполагает выявление гуманитарного потенциала дисциплин, позволяющего говорить о них как о части человеческой культуры, во-вторых, отражается в содер-

жании образования, дающем целостное представление о научной картине мира, в-третьих, реализуется в методах обучения, формирующих опыт умственной, поисковой, творческой, трудовой и иной деятельности, эмоционально-ценностных отношений у обучающихся.

Задача гуманитарного образования – укрепить этические начала, обогатить духовную сферу личности, развить способности к мышлению. Последние являются решающим качеством образования человека, которые могут быть сформированы только в процессе личного опыта. Развитию мышления студента в первую очередь должен служить гуманитарный цикл дисциплин в вузе.

Целостная система гуманитарного образования должна условно содержать следующие группы (сферы) знаний: знания индивида о самом себе и себе подобных; знания о социальной сфере, в которую он включен; знания о внешнем мире (живой и неживой природе), в котором взаимодействуют общества индивидов. Для каждой из этих сфер требуются особый набор учебных предметов и специальная методика. Педагогическая теория и практика находятся в постоянном поиске новых содержательных основ гуманитарного и общекультурного образования, технологий обучения, подготовки и переподготовки специалистов, повышения квалификации.

Основные направления гуманитаризации образования:

1) восстановление гуманитарных начал науки (ее истории, творцов, философских начал, духовного назначения);

2) привнесение в методику обучения методов и форм, присущих гуманитарным наукам;

3) приближение к общественному бытию человека (применение элементов специального знания в повседневной жизни, личностная значимость их изучения, интеграция с гуманитарными науками);

4) предоставление обучающимся возможностей реализации индивидуальных способностей через разнообразие видов учебной деятельности в процессе изучения дисциплины.

Таким образом, гуманитаризация образования (перевод образования на гуманитарную основу) предполагает приближение изучения учебных дисциплин к человеку, его интересам, потребностям и способностям; создание целостного знания о мире (межпредметные связи, практическая направленность и т. д.); организацию разнообразных видов деятельности для самовыражения и самоутверждения, поддержку и стимулирование самостоятельности.

1.2. Концепции развивающего и деятельностного подходов в образовании

Основные идеи *развивающего обучения* сформулированы Л. С. Выготским: «...процессы развития не совпадают с процессами обучения, первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития; ...хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу, ...обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными» [19, с. 385–388].

Основоположники теории развивающего обучения отмечали, что одной из задач построения такого обучения является изменение содержания учебных программ таким образом, чтобы запас знаний перестал быть чем-то эмпирическим: обучающиеся должны больше размышлять, чем запоминать, готовиться к длительной и с возрастом все более сложной учебной деятельности. Выделяют следующие ее типы: репродуктивный, реконструктивный (реализация различных способов получения фактов), вариативный (воспроизведение мыслительных операций). Согласно Л. С. Выготскому, психическое развитие детей и подростков основано на языке и действии, «встроенных» в ту или иную культуру [19]. Поэтому цель современного общего образования – целостное развитие личности обучающегося – может быть реализована лишь при адекватном ей содержании, включающем такой его компонент, как способы учебной деятельности для достижения этого развития.

Эти положения развиты В. В. Давыдовым, Л. В. Занковым, А. Н. Леонтьевым, В. В. Репкиным, Д. Б. Элькониним и др., представлены в виде экспериментально проверенных методических систем начального образования. В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина важная роль отводится ориентировочной основе деятельности; в концепции развивающего обучения И. С. Якиманской обоснована необходимость целенаправленного формирования у обучающихся приемов учебной деятельности; концепция личностно ориентированного обучения ставит во главу угла самобытность ребенка (А. Г. Асмолов, Е. Д. Божович, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.) [20, 32, 57, 58 и др.].

Деятельностью в психологии называют процесс активного взаимодействия человека с окружающей действительностью, направленный на опре-

деленный предмет (создание продукта деятельности, приобретение знаний, саморазвитие), осуществляющийся в разных видах (различающихся предметным содержанием) и на разных уровнях. Одни виды деятельности реализуются через внутренние действия (отделены от практических актов), другие – через внешние (продукт которых выражается в некотором предмете). Но в любой деятельности человека участвуют теоретические действия, и чем сложнее практика, тем значительнее их предварительная роль. Теоретические действия, в свою очередь, могут протекать как во внутренней, так и во внешней форме (дающей возможность сделать их видимыми и освоить). Внешняя и внутренняя деятельность имеют общее строение, что обуславливает их постоянную взаимосвязь и переходы между ними (интериоризация и экстериоризация).

Учебная деятельность предполагает усвоение накопленных обществом знаний о предмете изучения и общих приемов решения связанных с ним задач; без нее невозможно овладеть другими видами человеческой деятельности – производственным трудом, художественным творчеством, спортом и т. д. Это особая форма активности обучающегося, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, основной вид его деятельности, формирующий не только знания, умения и навыки, но и способности, установки, волевые и эмоциональные качества, т. е. личность в целом.

На основе анализа системы начального обучения Д. Б. Элькониным была выдвинута гипотеза о необходимости организации особого рода деятельности обучающихся – учебной и овладения способами этой деятельности [57]. Усвоение содержания обучения происходит не в ходе передачи субъекту некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности. Это положение составляет психологическую основу концепции *деятельностного подхода к обучению*, который, по характеристике Н. Ф. Талызиной, по-новому поставил вопросы соотношения знаний, умений и навыков обучающихся и их развития в учебной деятельности [49]. Знания приобретаются только в деятельности, за умениями и навыками ученика всегда стоит какое-то действие с определенными характеристиками (восприятие, осознание, запоминание, воспроизведение и т. д.).

Формирование учебной деятельности – это управление со стороны педагога процессом становления ее субъекта – обучающегося (по мере ослабления формирующих «рычагов» можно говорить о ее развитии).

Становление учебной деятельности – это совершенствование каждого ее компонента и их непрерывное взаимодействие. При этом соотноше-

ние педагогического руководства и самостоятельности обучающегося должно меняться, соответствовать развитию личности. Уровни становления учебной деятельности в целом и ее отдельных компонентов должны рассматриваться как важные качественные характеристики эффективности деятельности обучающихся и педагога.

С позиций общей теории деятельности психологи различают термины «учебная деятельность» и «учение»; более широкое первое понятие включает одновременно и деятельность обучающего, и деятельность обучаемого.

Усвоение содержания обучения и развитие обучающегося происходят в процессе его активной учебно-познавательной деятельности (восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение и систематизация информации), контроля и оценки овладения учебным материалом. Эти процессы образуют полный цикл учебно-познавательной деятельности субъекта.

Основным структурным компонентом учебной деятельности является учебная задача – обобщенная цель, поставленная (сформулированная) перед обучающимися в виде учебного задания, выполняя которое они овладевают соответствующими знаниями и умениями, учатся учиться. Постановка учебной задачи составляет мотивационно-ориентировочное звено – первое звено учебной деятельности (предпосылка – осознание триады «мотив – цель – результат»). Вторым (центральным) ее звеном является исполнительское, включающее учебные действия по решению учебной задачи.

Наиболее рациональную совокупность действий и операций, служащих для решения учебных задач и выполняемых в определенном порядке, Е. Н. Кабанова-Меллер называет приемом учебной деятельности [29]. Его действия и операция (схема приема) могут быть представлены в виде правила, инструкции, предписания и т. п.; правильный прием допускает обобщение, специализацию и конкретизацию, обладает свойством переносимости на другую задачу, его можно перестроить и создать на существующей основе другой прием.

Создание приема учебной деятельности включает следующие этапы: диагностика сформированности приема; постановка целей (усвоение способа деятельности); введение (инструктаж); отработка приема; оперативный контроль; применение приема в стандартных ситуациях; обобщение приема и обучение переносу; закрепление обобщенных приемов (в различных ситуациях); обучение нахождению новых приемов учебной деятельности.

Заключительным в учебной деятельности является контрольно-оценочное звено, основанное на определенных критериях усвоения знаний и способностей деятельности.

На рис. 1 представлен вариант компонентного состава учебной деятельности обучающихся. Видно, что целостный процесс формирования учебной деятельности означает развитие у субъекта готовности к деятельности, которая рассматривается как пусковое качество, позволяющее личности соединиться с процессом деятельности, наличие этого качества задает определенное состояние человека, способного к выполнению внутренних и внешних действий.

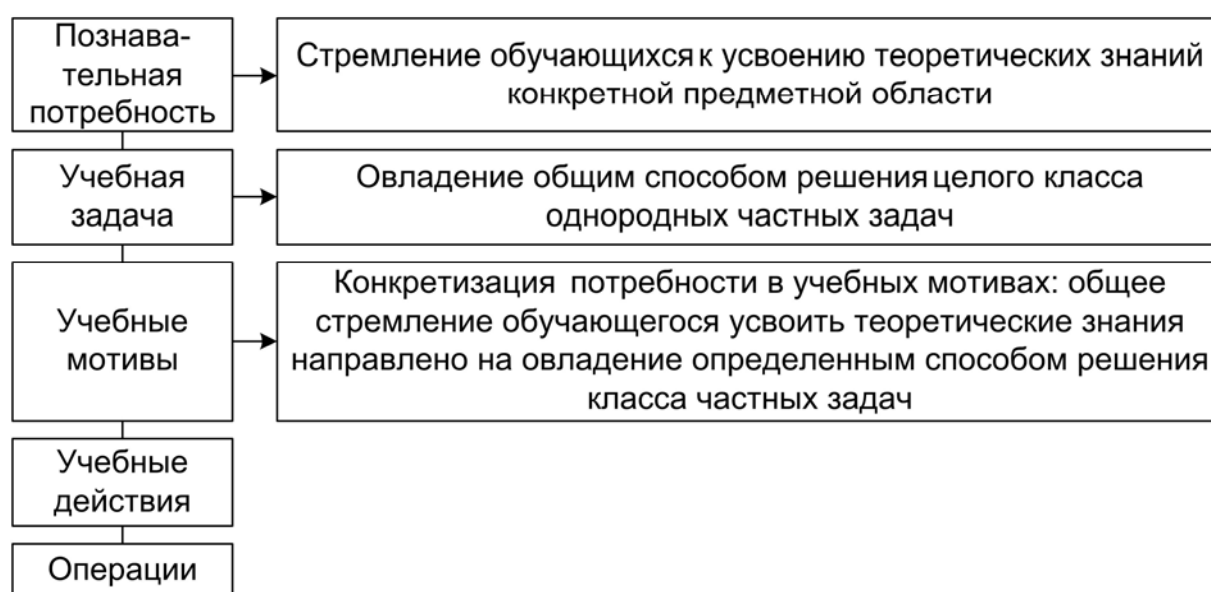


Рис. 1. Структура учебной деятельности

Важный этап освоения деятельности – ее принятие субъектом, возникновение потребности в ней, являющейся основным источником и движущей силой активности человека. Таким образом, мотив – это форма проявления потребности, побуждение к деятельности. Благодаря мотиву деятельность не замыкается на себя, он ее ориентирует на нечто более широкое, лежащее за пределами предметной области, важное и значимое для личности; от мотива зависит интенсивность деятельности.

Центральным, системообразующим компонентом системы деятельности становится ее цель, четко определенная, она «цементирует» всю систему осуществляемых действий. Возникновение, выделение, определение, осознание целей – этапы целеполагания; его завершающим этапом является выработка критериев достижения цели, обладающих количественными и качественными характеристиками.

Что и как должен делать человек для достижения цели описано в программе деятельности, любому действию соответствует способ его выполнения. Система операций по выполнению того или иного действия составляет его ориентировочную основу [20]. Приемы деятельности могут быть разной степени сложности и обобщенности, допускают самостоятельный выбор операций по решению задач, и это отличает их от алгоритмов (предполагающих жесткое выполнение выделенных шагов).

Сознательное владение приемом учебной деятельности называется умением; умение, доведенное до реально возможного автоматизма, – навыком [29]; усвоенный прием (способ учебной деятельности [58]) является личностным новообразованием и может быть «открытием» самого обучающегося. Если усилия субъекта ориентированы на овладение общими способами действий, его деятельность становится целенаправленной, а ее программа меняется – от линейного характера до выделения иерархии целей. Аналогично формируется информационная основа деятельности – совокупность информации, характеризующей существующие предметные и субъективные условия и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором «цель – результат».

Рефлексия учебной деятельности – процесс познания обучающимся внутренних актов и состояний своей деятельности; без осознания и оценки полученного результата, выявления ошибок и их причин нельзя обеспечить требуемый уровень достижения цели. Рефлексия связана с наличием контроля протекания процессов деятельности и оценки, выполняющей функцию подведения итогов.

Выделяют следующие уровни усвоения знаний и способов деятельности: первый уровень означает готовность к воспроизведению осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания; второй уровень – готовность применять его по образцу и в стандартной (знакомой) ситуации; третий уровень – готовность (на основе обобщения и систематизации изученного) использовать знания в нестандартной ситуации. В теории учебной деятельности эти уровни соотносятся с процессами полного цикла учебно-познавательной деятельности: первый уровень реализуется во время восприятия, осмысления, первичного обобщения изучаемого материала; второй уровень – во время его вторичного обобщения и применения в стандартной ситуации; третий – во время использования в нестандартной ситуации.

Основным свойством личности, влияющим на эффективность учебной деятельности, является активность, характеризующая стремление обу-

чающегося к энергичной целенаправленной работе. Выделяют следующие уровни активности: запоминаящая и воспроизводящая; творческая; социальная. Активность рассматривается также как определенное психическое состояние возбуждения субъекта, проявляющееся в напряжении внимания, памяти, воображения, мыслительной и практической деятельности, направленной на достижение поставленных целей.

С точки зрения деятельностного подхода образовательные цели нужно формулировать на языке деятельности. Это положение отражается в государственных образовательных стандартах, где цели образования представлены на двух уровнях: как совокупность требований к обучающимся и как комплекс действий по решению типовых задач. Специальные исследования показывают, что несформированность навыков решать такие задачи (сознательное владение приемами учебной деятельности) является одной из причин неумения мыслить, что ведет к перегрузке обучающихся, неуспеваемости, нежеланию учиться [56].

Выпускники учебных заведений должны отличаться наличием сформированной системы общих и специальных приемов учебной деятельности (как умственной, так и практической). В исследованиях проблемы «учить школьников учиться» выделяется задача развития общеучебных умений и навыков («умение учиться»), носящих универсальный характер, рационально организующих учебную деятельность, к их числу относятся следующие [56]:

- а) режим учебного труда;
- б) работа с книгой и другими источниками информации;
- в) культура устной и письменной речи.

Чтобы достичь образовательных целей, в содержании обучения должны найти отражение соответствующие учебные задачи и способы их решения – приемы учебной деятельности с учетом особенностей конкретной дисциплины.

Методы обучения, направленные на организацию, формирование и развитие учебной деятельности обучающихся, должны учитывать своеобразие учебных потребностей, мотивов, задач, действий и операций; различные этапы возрастного развития; динамику компонентов учебной деятельности, их взаимные переходы; взаимосвязь учения с другими видами деятельности, уровни активности; индивидуальность форм учебной деятельности.

1.3. Концепция компетентностного подхода в образовании

Основным средством обновления российского образования в рамках его модернизации заявлен *компетентностный подход* к проектированию целей обучения. Реализация данного подхода обусловлена проблемой несоответствия образовательных целей, содержательных элементов и методов потребностям современной экономики и цивилизации («заказчика» образования). Это несоответствие проявляется в отсутствии видимого результата, значимого вне самой системы образования, в ее замкнутости на саму себя. Компетентностный подход предполагает, что образовательным результатом становится не усвоенная обучаемыми информация, а способность выпускника учебного заведения самостоятельно действовать в различных (жизненных, проблемных, профессиональных и др.) ситуациях.

Новые общественно-экономические реалии характеризуются такими признаками, как ориентация на знания, виртуализация среды и отношений между ее структурами, интеграция и межсетевое взаимодействие, исключение посредников, инновации, динамизм, глобализация и наличие противоречий. Если раньше от «хорошего сотрудника» требовались сильные мышцы, то сейчас – крепкие нервы: в приоритете – психологическая устойчивость к перегрузкам и стрессовым ситуациям, способность с ними справляться, готовность к переменам, умение делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять теорию с практикой, вести переговоры, оперативно находить информацию и т. п. [25]. Компетентностный подход усиливает практикоориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений использовать и реализовать знания, решать задачи.

Рассматриваемый подход предполагает реализацию следующих положений:

1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе имеющихся знаний и опыта, социального и индивидуального;

2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

3) организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных, мировоззренческих и иных проблем, составляющих содержание образования;

4) оценка образовательных результатов обучающегося основывается на анализе уровня образованности, достигнутого на определенном этапе обучения.

Также для реализации компетентностного подхода в образовании необходимо решение, в частности, следующих задач:

1) проанализировать соотношение между компетентностным и традиционным подходами в российской школе;

2) разработать и уточнить перечень ключевых компетенций и рекомендаций по их освоению на всех ступенях обучения и на разном предметном материале;

3) адаптировать существующее содержание образования к деятельностной форме и к системе координат, задаваемых ключевыми компетенциями;

4) ориентировать обучающихся на применение ключевых компетенций в различных ситуациях;

5) разработать технологии, способствующие формированию ключевых компетенций.

Таким образом, традиционная система измерителей – знания, умения, навыки – не соответствует новой парадигме образования. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным образовательным результатом должны стать ключевые компетенции, выполняющие три функции [25]:

- помогать обучающимся учиться;
- соответствовать запросам работодателей;
- содействовать успеху в дальнейшей жизни.

Итак, компетентностный подход требует переориентации доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции знаний и формирования навыков на создание среды, необходимой для овладения комплексом компетенций, развивающих потенциал и способности выпускника в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно- и коммуникационно-насыщенного пространства.

Базовыми категориями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». Мнения исследователей на предмет применения этих терминов в педагогике можно разделить на четыре группы [25]:

- 1) данные понятия являются синонимами;
- 2) рассматриваемые термины – дань моде, можно обойтись без них и использовать традиционное понятие «уровень подготовленности выпускника»;
- 3) термины уже широко применяются в других сферах и обозначают высокое качество профессиональной деятельности; в этом смысле их можно использовать и в педагогике, обозначая направление развития российского образования;
- 4) нужны производные этих терминов, которые смогут описать сложную структуру деятельности участников образовательного процесса и привнесут инновационный характер в развитие содержания образования.

В энциклопедическом словаре *компетенция* (от лат. *competentia* – соответствие, соразмерность) определяется как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, предоставленный законом, а также как знания, опыт индивида в той или иной области [18]. *Компетентность* в рамках задач образования означает уровень образованности человека, обусловленный сферой его деятельности (спектр возможных способов деятельности) и степенью неопределенности ситуаций, в которых субъект способен действовать самостоятельно.

По мнению А. В. Хуторского, компетенция – это заранее заданное требование (норма) к образовательной подготовке человека, а компетентность – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Компетентность проявляется и оценивается только в ходе практической деятельности, ее уровень может постоянно повышаться [53].

В мировой образовательной практике термин «компетентность» выступает в качестве своего рода «узлового» понятия, так как объединяет интеллектуальную и навыковую составляющую образования; в нем заложена идеология интерпретации содержания обучения, формируемого с учетом результата («стандарт на выходе»); оно обладает интегративной природой, поскольку вбирает в себя ряд однородных и близкородственных (междисциплинарных, межпредметных) знаний и умений, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

Другими словами, понятие компетентности включает когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, а также результаты обучения, систему ценностных ориентаций, привычки и др.

Впервые на официальном уровне термин «ключевые компетенции» появился в проекте «Среднее образование в Европе» в 1992 г., организованном с целью проанализировать содержание образования и механизмы оценки учебных достижений обучающихся в странах – членах Совета Европы. В рамках проекта отмечалось, что важнейшей задачей современного образования становится развитие способности адаптироваться к наличной ситуации, активно осваивать то, что порождается социальными переменами.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников высшей школы:

1) социально-политическая – способность принимать на себя ответственность, участвовать в выработке совместных решений, в поддержании и развитии демократических институтов;

2) межкультурная – понимание, принятие и уважение людей других культур, языков, религий и национальностей (толерантность);

3) коммуникативная – владение устноречевым и письменным общением на родном и иностранных языках, в том числе с помощью интернет-технологий;

4) информационная – использование информационных технологий, понимание способов их применения, сформированное критическое отношение к информации, распространяемой в СМИ;

5) аутопсихологическая – готовность и способность учиться на протяжении всей жизни, работать над собой (личностные свойства, поведение, деятельность и межличностные отношения) с целью прогрессивного личностно-профессионального развития.

Понятие «компетенция» в европейской трактовке включает [59]:

1) знание и понимание (теоретическое знание в академической области, способность знать и понимать);

2) знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);

3) знание, как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

В Российской Федерации понятие «компетенция» было официально введено в «Концепции модернизации российского образования на период

до 2010 г.» [40]. В документе дана развернутая характеристика роли и места ключевых компетенций в образовательном процессе. С этого момента образовательный стандарт фактически начал «выстраиваться» с ориентацией на реализацию компетентного подхода в образовании.

Большинство российских специалистов разделяют компетенции на две группы – ключевые (надпрофессиональные, базовые) и профессиональные (специальные, профессионально значимые).

В Стратегии модернизации содержания общего образования выделены ключевые компетенции в следующих областях [48]:

а) самостоятельная познавательная деятельность (усвоение способов приобретения знаний из различных источников);

б) гражданско-общественная деятельность (выполнение различных ролей гражданина);

в) социально-трудовая деятельность (умение ориентироваться на рынке труда, разбираться в нормах трудовых взаимоотношений, самооценка, организация своих профессиональных возможностей);

г) бытовая сфера (различные аспекты здоровья, семьи и т. п.);

д) культурно-досуговая деятельность (выбор путей и способов использования свободного времени).

А. В. Хуторской с учетом главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов учебной деятельности предлагает трехуровневую иерархию компетенций [54]:

1) ключевые компетенции, относящиеся к общему (надпредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции, входящие в состав определенного круга учебных предметов;

3) предметные компетенции, частные по отношению к двум предыдущим, формируемые в рамках конкретного учебного предмета.

С этих позиций ключевыми образовательными компетенциями являются ценностно-смысловая (ориентация в окружающем мире), общекультурная, учебно-познавательная (самостоятельная деятельность), информационная (умения работать с информацией), коммуникативная, социально-трудовая (гражданско-общественная деятельность), личностная (самосовершенствование, саморазвитие).

Классификация компетентности как деятельностной характеристики человека должна быть адекватна типологии деятельностей (по видам);

в самом общем плане это трудовая, учебная, игровая и коммуникативная компетентности. Классификация компетентности по объекту деятельности:

1) компетентности в областях «человек – человек», «человек – техника», «человек – художественный образ», «человек – природа», «человек – знаковая система»;

2) профессиональная компетентность – отдельные классы и группы профессий;

3) предметная компетентность – конкретные специальности;

4) профильная компетентность – современная ориентация школ на профильное обучение.

В. Д. Шадриков представляет набор профессиональных компетенций в виде трех блоков – профессиональные знания, профессиональные умения и профессионально важные качества личности специалиста [55].

О. Б. Елишев и Д. Ю. Трушников в качестве примера представили набор ключевых компетенций педагога [25]:

1) психологическая компетентность – знания и умения использовать в педагогическом процессе психологические и возрастные особенности обучающихся; психологические закономерности усвоения ими содержания обучения; психологические закономерности общения в образовательной деятельности; основные положения психологической теории учебной деятельности; психологические причины неуспеваемости обучающихся; психологические основы диагностики обучаемости, развития и воспитания обучающихся в учебном процессе и интерпретации ее результатов и др.;

2) педагогическая компетентность – знания и умения педагогического общения и воздействия на обучающихся (коммуникативной деятельности); поведения в конфликтных ситуациях; работы с педагогической информацией; дидактических закономерностей обучения и способов выполнения педагогической деятельности; использования педагогических инноваций и др.;

3) предметная компетентность – специальные знания и умения владения содержанием дисциплины (основными понятиями и их свойствами, методами решения предметных задач); способов познания и описания действительности средствами данной дисциплины; демонстрации роли изучаемой дисциплины в будущей профессиональной деятельности обучающихся и др.;

4) методическая компетентность – знания и умения конкретизировать общедидактические закономерности обучения и воспитания средств

вами учебных дисциплин; методы, методические приемы и средства обучения дисциплины для конкретного содержания и этапа учебного процесса, а также определенного контингента обучающихся;

5) технологическая компетентность – знания и умения проектной деятельности, обеспечивающей технологическое видение содержания обучения, учебного процесса, его результатов, а также возможных личностных изменений обучающихся;

6) управленческая компетентность – знания и умения конструирования траектории и осуществления образовательной деятельности каждого обучающегося;

7) организационная компетентность – знания и умения владения способами воздействия на обучающихся; мотивации и стимулирования их учебной деятельности; рациональной организации учебной деятельности в различных ситуациях и др.

Любой набор ключевых компетенций как результат общего образования представляет собой рабочий инструмент, он не является исчерпывающим или окончательным, может дополняться, конкретизироваться и т. д. Образовательный результат должен быть социально востребован: специалисту необходимо свободно ориентироваться в типичных ситуациях за пределами учебного заведения. Набор ключевых компетенций становится предметом запросов работодателей (и других заказчиков), корректируется с учетом социально-экономической (в частности региональной) ситуации.

Б. С. Гершунский (в применении понятия «профессиональная компетентность» [21]) считает, что «иерархическую образовательную лестницу» можно представить как последовательность взаимосвязанных категорий, отражающих общее направление поступательного совершенствования результатов образования в процессе становления личности (уровни образовательных личностных приобретений человека) [22]:

1) грамотность – подготовленность к дальнейшему развитию и обогащению своего образовательного потенциала;

2) образованность – грамотность, доведенная до общественно и лично значимого максимума (широкого кругозора), характеризующая личностные образовательные приобретения;

3) профессиональная компетентность – собственно профессиональное образование, функциональная грамотность, опыт и индивидуальные способности человека, его мотивированное стремление к непрерывному само-

образованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу;

4) культура – глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений (в широком смысле слова высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности);

5) менталитет – квинтэссенция культуры, высшая ценность и высшая цель профессионального образования.

Первые четыре уровня образовательных приобретений человека соотносятся с выделяемыми в технологии обучения уровнями усвоения изучаемого материала в соответствии с выполнением процессов полного цикла учебно-познавательной деятельности и могут служить для оценки достижения целей-компетенций средствами изучаемых дисциплин.

Таким образом, природа компетентности социально и личностно обусловлена; компетентностный подход как одно из оснований обновления образования означает его ориентацию на развитие конкретных, необходимых обществу и самому человеку умений и качеств личности, определяющих ее общую способность и готовность к деятельности. Понятие компетентности шире триады «знания – умения – навыки», поскольку включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения и навыки) составляющие, содержит мотивационный, личностный, этический, социальный и поведенческий компоненты.

1.4. Концепция информационного подхода в образовании

Большое влияние на совершенствование дидактических методов оказало становление кибернетики, что привело к рассмотрению процесса обучения в информационном аспекте. При этом под информацией понимают любые сведения и данные, являющиеся объектом передачи, хранения и переработки, а под обучением – «целенаправленный процесс внешнего управления познавательной деятельностью ученика, ведущей к усвоению им информации, образованию и развитию его познавательных сил» [25, с. 23].

С точки зрения *информационного подхода к обучению* необходимо рассматривать как его внешние (коммуникативные процессы), так и внутренние (когнитивные процессы, ведущие к накоплению и оперированию

информацией) характеристики. При оценке эффективности процесса обучения применяют понятие «обучающая система», обозначающее любую систему, способную на основе воспринятой информации улучшать свои особенности. Такая система может функционировать при различных сочетаниях источника информации и ее «приемника» (педагог – обучающийся, педагог – группа обучающихся и т. п.).

В информационных процессах различают две стороны: содержательную (отвечающую на вопрос «чему учить?») и функциональную (отвечающую на вопрос «как учить?»).

Изменение содержания образования возможно по нескольким направлениям:

1) становление учебных дисциплин, обеспечивающих общеобразовательную и профессиональную подготовку обучающихся в области информатики;

2) расширение использования средств информатизации, применение которых становится нормой человеческой деятельности;

3) моделирование качественно новых целей обучения – подготовка членов будущего информационного общества, в котором коммуникативные способности, активное овладение научной картиной мира, гибкое изменение своих функций в трудовой деятельности и творческое мышление станут очевидной жизненной необходимостью.

Среди проблем внешнего управления познавательной деятельностью обучающихся наиболее актуальны такие, как определение необходимой учебной информации, экономия и учебная трудоемкость содержания образования, последовательность изучения учебного предмета, обоснование дозировки учебного времени. Информационный подход дает возможность расширить понятие методов обучения как способов организации учебной деятельности обучающихся на различных этапах информационного процесса. Так, при выборе методов подготовки и подачи информации на первом этапе обучения нужно отдавать предпочтение таким воздействиям, которые дают возможность увеличить пропускную способность непосредственного канала восприятия информации. На последующих этапах методы обучения (работа с информацией, развитие мышления) должны быть связаны с заданиями и командами, требующими от обучаемых выполнения определенных действий, способствующих целенаправленной обработке информации и формированию необходимых навыков поведения в задан-

ных ситуациях: например, методика поэтапного формирования умственных действий, ассоциативная концепция формирования мышления, алгоритмизация учебного материала, использование обратной связи и т. п. Данные способы организации учебной деятельности могут быть реализованы с помощью применения в обучении компьютера.

В рамках программированного обучения (60–70-е гг. XX в.) изучаемый материал подается в строгой логической последовательности (линейной или разветвленной) «кадров», каждый из которых содержит, как правило, порцию нового материала и контрольный вопрос. В. П. Беспалько сформулировал дидактические принципы программирования усвоения информации [10]:

1) управление усвоением каждой порции информации осуществляется путем задания обучающимся некоторой деятельности с объектом изучения;

2) деятельность, заданная обучающимся, должна быть адекватной проектируемому уровню усвоения;

3) на каждом уровне усвоения деятельность строится как поэтапный переход от внешних форм к внутренним, причем исходная форма деятельности зависит от предпрограммы обучающегося;

4) управление усвоением осуществляется с использованием обратной связи.

Дидактические возможности программированного обучения [25]:

- позволяет правильно отобрать учебный материал, четко определить последовательность учебных задач, которые необходимо решить для его усвоения, и рациональную дозировку учебного времени, основанную на оптимальном алгоритме обучения;

- дает возможность организовать активную самостоятельную работу всех обучающихся и в известных пределах дифференцировать ее применительно к особенностям и возможностям отдельного субъекта образовательного процесса;

- предоставляет обучающемуся функцию контроля правильности каждого шага учебной деятельности, его корректировки.

После большого и широко разрекламированного подъема идей программированного обучения наступил спад, который объяснялся, в частности, необходимостью разработки специальных технических средств (программированных учебников), назначение которых – обеспечить строгое соблюдение инструкций, программы. Имевшиеся на тот момент материальные ресурсы страны позволили использовать только некоторые элементы

программированного обучения: деление учебного материала на части для самостоятельного изучения, после которого нужно ответить на поставленные учителем вопросы; перфокарты и перфопапки для программированного контроля; реализация простейших обучающих и контролирующих программ средствами ЭВМ.

В наши дни информационный подход в обучении получил новый виток развития. При обсуждении проблем внедрения информационных технологий в образовательную сферу (информатизации образования) часто используют термин «информационные технологии». Хотя технологии письма и химической фотографии тоже являются информационными технологиями, последние полвека данное понятие применяется прежде всего по отношению к цифровым новациям.

Начиная с 90-х годов XX в. в научной литературе широко используется и термин «информационные и коммуникационные технологии». Он отражает важность телекоммуникаций и телекоммуникационного бизнеса в жизнедеятельности человека. Данный термин активно применяется в официальной речи. В России так называется один из школьных предметов. Одновременно в общественно-политическом контексте популярным становится понятие «цифровые технологии» (ЦТ). В настоящее время оно приобретает особое звучание в связи с программами цифровой трансформации экономики и образования. Компьютеры рассматриваются как инструмент повышения результативности учебного процесса.

За прошедшие полвека ЦТ качественно преобразились. Сейчас каждому владельцу смартфона доступны вычислительные ресурсы, о которых не могли даже мечтать ученые прошлого века. Цифровые технологии вышли за пределы лабораторий и превратились в повседневный инструмент, доступный массовой школе, а их потенциал в области совершенствования образовательного процесса значительно вырос. Технический прогресс вызвал у энтузиастов компьютерного обучения новые ожидания.

Чтобы формирование компетенций XXI в. у обучаемых оказалось успешным, они должны использовать ЦТ при выполнении учебных заданий и демонстрации их результатов – написания эссе, выполнения творческих работ, подготовки презентаций, разработки веб-сайтов, технологических устройств и т. д. Но на практике высокорезультативные модели учебно-профессиональной деятельности, в которых широко применяются цифровые технологии, распространены весьма ограниченно. Их трудно внедрить в повседневную

работу учебного заведения из-за ригидности действующих норм, которые поддерживают сложившуюся сегодня организацию образовательного процесса. Инновационные модели учебной работы с применением цифровых ресурсов, инструментов, сервисов и образовательный потенциал разветвленной системы взаимодействий «обучающиеся – информационная образовательная среда – преподаватели» остаются невостребованными. Чтобы исправить данное положение, требуется расширить действующую модель обучения, что становится возможным с развитием дистанционных образовательных технологий, цифровых инструментов учебно-профессиональной деятельности и образовательных интернет-сервисов.

На сегодняшний день в процессе цифровой трансформации образования необходимо не создание компьютерных классов и подключение к Интернету, а формирование и распространение новых моделей работы образовательных организаций. В их основе лежит синтез:

- новых высокорезультативных педагогических практик, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде;
- непрерывного профессионального развития педагогов;
- новых цифровых инструментов, информационных источников и сервисов;
- организационных и инфраструктурных условий осуществления необходимых изменений (в том числе поддержка учебного заведения, его руководителей и учредителей со стороны родителей, формирование соответствующего настроения в коллективе, освоение педагогами новых ролей и методов работы).

Цифровые технологии помогают использовать новые педагогические практики (модели организации и проведения учебной работы), которые ранее не могли занять достойного места в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами традиционных (бумажных) технологий коммуникации и работы с информацией. Суть сегодняшней цифровой трансформации образования – достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования ЦТ.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем заключается сущность концепции гуманизации образования? Каковы причины ее появления в педагогике?

2. Продемонстрируйте связь между уровнем обучения и требованиями государственного образовательного стандарта на примере дисциплины по Вашему выбору.

3. В чем заключается сущность концепции гуманитаризации негуманитарного образования? Назовите основные направления ее реализации.

4. Приведите примеры наличия элементов гуманизации образования в дошкольной (общеобразовательной, профессиональной) организации.

5. В чем заключается сущность концепции развивающего обучения? Каковы причины ее появления в педагогике?

6. Что характерно для целей развивающего обучения?

7. В чем заключается сущность концепции деятельностного подхода в обучении? Каковы причины ее появления в педагогике?

8. Дайте характеристику каждого компонента структуры учебной деятельности обучающихся.

9. Как меняются (совершенствуются) образовательные цели и содержание обучения традиционной методической системы на основе деятельностного подхода к образованию? Приведите примеры.

10. В чем заключается сущность концепции компетентностного подхода в образовании? Каковы причины ее появления в педагогике?

11. Дайте определение понятий «компетенция» и «компетентность», раскройте связь между ними.

12. Представьте набор компетенций, составляющих профессиональную компетентность специалиста (по Вашему выбору).

13. Назовите уровни профессиональной компетентности. Как они согласуются с уровнями учебной деятельности (усвоения) в деятельностном подходе к обучению?

14. Приведите примеры наличия элементов компетентностного подхода в дошкольной (общеобразовательной, профессиональной) организации.

15. В чем заключается сущность концепции информационного подхода в образовании? Каковы причины ее появления в педагогике?

16. Дайте характеристику программированного обучения. Расскажите о его дидактических возможностях.

17. Приведите примеры наличия элементов информатизации обучения в дошкольной (общеобразовательной, профессиональной) организации.

Практические занятия

Практическое занятие 1

Концепции гуманизации и гуманитаризации образования

Форма: семинар.

Количество часов – 2.

Вопросы для обсуждения

1. Сущность концепции гуманизации образования.
2. Сущность концепции гуманитаризации негуманитарного образования, основные направления ее реализации.

Учебно-исследовательское задание

Составьте обобщающую таблицу по проблеме «Основные направления гуманизации образования (дошкольное, общеобразовательное, профессиональное)».

Практическое занятие 2

Концепции развивающего и деятельностного подходов в образовании

Форма: семинар.

Количество часов – 2.

Вопросы для обсуждения

1. Сущность теории развивающего обучения. Концепция деятельностного подхода в образовании.
2. Методологические основы достижения идей деятельностного подхода в образовании.

Учебно-исследовательские задания

1. Составьте таблицу по проблеме «Учебная деятельность обучающихся» (вариант компонентного состава).
2. Приведите примеры представления целей и содержания обучения в деятельностной форме. Оформите ответ письменно.

Практическое занятие 3

Концепция компетентностного подхода в образовании

Форма: семинар.

Количество часов – 4.

Вопросы для обсуждения

1. Компетентностный подход как средство обновления российского образования.
2. Компетентность и компетенции.

Учебно-исследовательское задание

Составьте таблицу по проблеме «Профессиональные компетенции специалиста (руководитель детского сада, воспитатель, директор школы, преподаватель системы дополнительного образования взрослых)». Задание выполняется по группам.

Профессиональные знания	Профессиональные умения	Профессионально важные качества личности специалиста

Практическое занятие 4

Концепция информационного подхода в образовании

Форма: семинар-презентация.

Количество часов – 4.

Вопросы для обсуждения

1. Сущность концепции информационного подхода в образовании.
2. Информационные технологии.

Учебно-исследовательское задание

Подготовьте доклад-презентацию по проблеме «Основные (наиболее значимые) направления применения компьютера в обучении».

Тестовые задания

Выберите правильное утверждение и дополните предложения.

1. Деятельностью в психологии называют...

- 1) особую форму активности обучающегося, направленную на изменение самого себя как субъекта учения;
- 2) процесс усвоения накопленных обществом знаний о предмете изучения и общих приемов решения связанных с ним задач;
- 3) процесс активного взаимодействия человека с окружающей действительностью.

2. Учебной деятельностью называют...

- 1) особую форму активности обучающегося, направленную на изменение самого себя как субъекта учения;
- 2) основной вид деятельности обучающегося, формирующий не только знания, умения и навыки, но и способности, установки, волевые и эмоциональные качества, т. е. личность в целом;

3) процесс активного взаимодействия человека с окружающей действительностью, направленный на определенный предмет деятельности, осуществляющийся в разных видах и на разных уровнях;

4) деятельность по усвоению накопленных обществом знаний о предмете изучения и общих приемов решения связанных с ним задач.

3. Основой концепции деятельностного подхода к образованию является...

1) усвоение содержания обучения обучающимся в ходе передачи ему некоторой информации;

2) усвоение содержания обучения обучающимся в процессе собственной активной деятельности;

3) особая форма активности обучающегося, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

4. Становление учебной деятельности – это...

1) управление со стороны педагога учебной деятельностью обучающихся;

2) совершенствование каждого ее компонента и их непрерывное взаимодействие;

3) действия с определенными характеристиками.

5. Основным структурным компонентом учебной деятельности является...

1) учебное действие;

2) обобщенная цель деятельности;

3) учебная задача.

6. Схема приема учебной деятельности – это...

1) цель, диагностика, контроль;

2) правила, инструкции, предписания;

3) действия и операции.

7. Навыком учебной деятельности называется...

1) сознательное владение приемом учебной деятельности;

2) усвоенный прием учебной деятельности;

3) умение, доведенное до реально возможного автоматизма.

8. Рефлексия учебной деятельности – это...

1) процесс познания обучающимся внутренних актов и состояний своей деятельности;

2) процесс осознания и оценки результата своей деятельности;

3) процесс готовности обучающегося к воспроизведению осознанно воспринятого и зафиксированного в памяти знания.

9. В психолого-педагогических исследованиях выделяют...

- 1) 4 уровня усвоения знаний и способов деятельности;
- 2) 2 уровня усвоения знаний и способов деятельности;
- 3) 3 уровня усвоения знаний и способов деятельности.

10. Дополните предложение: *«Структура учебной деятельности – это...»*.

11. С точки зрения деятельностного подхода цели образования нужно формулировать...

- 1) на языке действий;
- 2) на совокупности требований к обучающимся;
- 3) на совокупности компетенций.

12. Компетентностный подход в образовании означает ориентацию...

- 1) на способности выпускника учебного заведения адаптироваться и самостоятельно действовать в различных ситуациях;
- 2) на усвоенную выпускником учебного заведения информацию;
- 3) на способности выпускника учебного заведения самостоятельно решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

13. Результатом образования с позиций компетентностного подхода являются:

- 1) виды компетентности;
- 2) ключевые компетенции;
- 3) результативно-деятельностные характеристики образования.

14. Совет Европы определил...

- 1) 5 групп ключевых компетенций;
- 2) 4 группы ключевых компетенций;
- 3) 3 группы ключевых компетенций.

15. Дополните предложение: *«Совет Европы определил следующие группы ключевых компетенций: ...»*.

16. Компетентность можно рассматривать как...

- 1) совокупность нескольких самых обобщенных составляющих ключевых компетенций;
- 2) вершину иерархии компетенций;

3) результативно-деятельностную характеристику образования.

17. Ключевыми компетенциями являются...

- 1) специальные;
- 2) надпрофессиональные;
- 3) базовые;
- 4) профессионально значимые.

18. «Иерархическую образовательную лестницу» (Б. С. Гершунский) в применении понятия «профессиональная компетентность» можно представить...

- 1) как уровни образовательных личностных приобретений человека;
- 2) как последовательность взаимосвязанных категорий, отражающих результаты образования в процессе становления личности;
- 3) как грамотность, образованность, профессиональную компетентность, культуру, менталитет.

19. Дополните предложение: *«Понятие компетентности включает не только знания, умения, навыки, но и такие составляющие, как...».*

20. Набор ключевых компетенций является...

- 1) исчерпывающим, окончательным;
- 2) конкретизируемым, дополняемым;
- 3) социально востребованным.

21. Дополните предложение: *«Классификацию компетентности по объекту деятельности можно представить следующим образом...».*

22. Дополните предложение: *«Под информацией в процессе обучения людей понимают...».*

23. Обучающая система может функционировать при следующих сочетаниях источника информации и ее «приемника»:

- 1) учитель – обучающийся;
- 2) педагог – группа обучающихся;
- 3) педагог – слушатель;
- 4) преподаватель – студент.

24. В информационных процессах различают...

- 1) целевую сторону;
- 2) содержательную сторону;
- 3) функциональную сторону.

Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ

Сложные проблемы, с которыми мы сталкиваемся, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором мы находились в момент их зарождения.

Альберт Эйнштейн

2.1. Понятие проекта и его основные характеристики. Виды проектов

Слово «проект» (*project*) происходит от латинского *projacere* (*pro* – заранее; *jacere* – продвигать, бросать вперед). Несмотря на то, что данное понятие активно используется, не существует его общепринятого толкования.

Под *проектом* в российском менеджменте понимается «совокупность, комплекс задач и действий, имеющих следующие отличительные признаки: четкие конечные цели, взаимосвязи задач и ресурсов, определенные сроки начала и окончания проекта, известная степень новизны целей и условий реализации, неизбежность различных конфликтных ситуаций вокруг и внутри проекта» [33, с. 220].

Проект – это создание новых систем или внесение значительных изменений в существующие системы [51].

Проект – это комплексное, неповторяющееся, одномоментное мероприятие, ограниченное по времени, бюджету, ресурсам, а также четкими указаниями по выполнению, разработанными под потребности заказчика [51].

Проект – это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов.

Всем проектам присущи следующие **характеристики**:

1. Наличие дат начала и завершения (у каждого проекта обязательно есть начало и конец, этим проектная деятельность отличается от операционной, рутинной. Завершение проекта наступает, когда достигнуты его цели, или признано, что они не будут или не могут быть достигнуты, или исчезла необходимость в проекте [51]).

2. Результат проекта (продукт, представляющий собой элемент другого изделия или конечное изделие; способность предоставлять услуги; последствия или документы, например, исследовательский проект произ-

водит данные, которые можно использовать для определения наличия тенденции или пользы какого-либо нового процесса для общества) [16].

3. Направленность на достижение определенных целей (как правило, причиной появления проекта является некая проблема, требующая решения, либо благоприятная ситуация, например, с целью опережения конкурентов разработка нового продукта или услуги, усовершенствование производственной системы организации, строительство дома, внедрение нового управленческого подхода и т. п.).

4. Последовательная разработка (любой проект проходит через определенные ранее этапы или шаги, составление спецификаций строго ограничивается содержанием, установленным на этапе инициации проекта) [16].

5. Успешность (проект считается удачным, если с учетом ресурсных ограничений позволяет полностью реализовать поставленные цели, если оправдывает ожидания участников. Для предотвращения конфликтных ситуаций вследствие противоречивых интересов руководителей еще на ранних стадиях проекта нужно определить потребности участников и принять меры по разрешению разногласий между ними).

Несмотря на то, что конечный результат должен быть уникален, проект всегда обладает рядом общих с процессным производством характеристик [36]:

- 1) выполняется людьми;
- 2) ограничен доступностью ресурсов;
- 3) планируется, исполняется и управляется.

Существует множество классификаций проектов.

По месту выполнения выделяют внутренние и внешние проекты.

Внутренние проекты осуществляются непосредственно в самой организации, заказчики и исполнители являются ее членами, другими словами, вся работа, относящаяся к замыслу и исполнению проекта, ведется собственными силами организации за счет ее ресурсов [16].

Внутренний проект – проект, выполняемый внутри компании, самостоятельно и для себя [16].

Например, проекты по улучшению качества, развитию инновационных схем логистики, проведению рекламных компаний и презентаций, изменению организационной структуры или системы оплаты труда персонала, выведению продукции на новый рынок и т. д.

Критерии отнесения реализуемого проекта к внутреннему проекту:

1) предстоящая работа соответствует основному виду деятельности организации;

2) в компании имеется достаточное число специалистов для разработки конкретного проекта;

3) специалисты, участвующие в подготовке и реализации проекта, обладают необходимыми навыками.

Преимущества внутренних проектов:

- большая гибкость и оперативность в принятии решений;
- отсутствие внешнего контроля со стороны заказчика;
- возможность в ходе выполнения проекта менять решения по срокам, используемым ресурсам, технологиям, привлекаемым людям;
- относительная простота и ясность целей проекта (управленческий опыт руководителей организации позволяет разрабатывать и реализовывать простые внутренние проекты без специальных знаний);
- использование руководителем экспертной техники воздействия.

«Подводные камни» внутренних проектов:

- слишком частые корректировки могут привести к срыву сроков проекта и увеличению его стоимости;
- сотрудники, владеющие определенными знаниями и навыками, полученными в ходе выполнения предыдущих проектов, не склонны менять методы работы на более эффективные, внедрять новые технологии, поскольку это увеличивает риски проекта и не ведет к очевидным выгодам для них;
- изменения по проекту могут восприниматься сотрудниками как критика в их адрес, вследствие чего возрастает уровень конфликтности в проектной команде;
- реализация сложных проектов требует специальных знаний и навыков, имеющейся компетенции сотрудников и руководителей организации в области проектного управления в таком случае может быть недостаточно;
- проектные документы со стороны участников проекта могут восприниматься как бюрократизация компании;
- разработка сложных проектов зачастую затрагивает стратегию развития организации, следовательно, для эффективной их реализации необходимо участие высшего руководства и/или собственников компании.

Внешние проекты предполагают выполнение работ для внешних заказчиков либо за пределами организации. Особое значение отводится юридическому оформлению отношений с заказчиками и партнерами (подрядчиками, поставщиками, консультантами и др.) [16].

Внешний проект – проект, выполняемый для заказчика из другой компании (или частного лица) [16].

Преимущества внешних проектов:

- заказчик и исполнитель разрабатывают условия реализации проекта на основе юридически надежного договора, выполнение требований которого обязательно;
- участники проекта и заинтересованные стороны заранее признают правильность выбранной методологии;
- проектная команда, как правило, отличается высоким уровнем мотивации;
- отмечается пристальное внимание руководства к проекту (стимулирование ответственности участников проекта).

«Подводные камни» внешних проектов:

- начисление высоких штрафов за несоблюдение сроков проекта;
- обязательное взаимодействие с руководителем компании заказчика;
- зачастую отсутствие гибкости в пересмотре условий реализации проекта;
- договорные обязательства с заказчиками и партнерами (принципиальные требования документов);
- высокая стоимость проектов.

В зависимости от состава, структуры проекта и его предметной области различают монопроект, мультипроект, мегапроект.

Монопроект – это отдельный, не связанный с другими проект, который может быть различного типа, вида и масштаба.

Монопроект выполняется, как правило, одной организацией или одним подразделением компании, отличается постановкой однозначной инновационной цели (создание конкретного изделия, технологии и др.), осуществляется в жестких временных и финансовых рамках, возглавляет проект координатор или руководитель [16].

Мультипроект – это комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов и требующий применения особых приемов проектного управления, прежде всего связанных со «сквозным» планированием и контролем

выполнения работ. Например, создание научно-технического комплекса, решение крупной технологической проблемы, проведение конверсии одного или группы предприятий [16].

Мегапроект – это целевая программа, содержащая множество взаимосвязанных проектов, объединенных общей целью, отпущенным на их выполнение временем, выделенными ресурсами. В состав мегапроекта включается ряд моно- и мультипроектов.

Как правило, мегапроекты формируются, поддерживаются и координируются на верхних уровнях управления: государственном (межгосударственном), республиканском, областном, муниципальном и т. д. [16]. Например, программа развития региона, отрасли, подготовка к проведению Чемпионата мира по футболу. Формирование и реализация мегапроектов может потребовать объединения усилий ряда отраслей, регионов, финансово-промышленных групп.

Мегапроекты обладают следующими *отличительными чертами* [16]:

- высокая стоимость (порядка 1 млрд долларов и более);
- капиталоемкость – мегапроекты, как правило, требуют нетрадиционных (акционерных, смешанных) форм финансирования (консорциум фирм);
- трудоемкость – например, 2 млн чел.-часов на проектирование, 15–20 млн чел.-часов на строительство;
- длительность реализации – 5–7 лет и более;
- необходимость участия других стран;
- отдаленность места реализации, а следовательно, дополнительные затраты на инфраструктуру;
- влияние на социально-экономическую среду общества.

По характеру предметной области выделяют инвестиционные, инновационные, научно-исследовательские, учебно-образовательные, смешанные проекты.

К **инвестиционным** относятся проекты, главная цель которых – создание или реновация основных фондов, что требует вложения инвестиций.

Главная цель **инновационных проектов** – разработка и применение новых технологий, ноу-хау и других нововведений, обеспечивающих развитие организации.

Научно-исследовательские проекты – работы, связанные с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез,

установления закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, научных обобщений.

В исследовательских проектах излагаются научно обоснованные технические, экономические или технологические решения (инициативные научные проекты, проекты развития материально-технической базы научных исследований, создания информационных систем и баз данных, организации экспедиционных работ и др.).

Учебно-образовательные проекты – это интегративное дидактическое средство, позволяющее вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, т. е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы.

Также образовательные проекты применяют с целью повышения компетентности сотрудников компании в какой-либо предметной области.

Смешанные проекты содержат элементы указанных выше типов, реализуются сразу в нескольких областях деятельности. Например, проект реформирования предприятия, включающий создание системы финансового планирования и бюджетирования, разработку и внедрение специального программного обеспечения и т. д.

По типу функциональной направленности выделяют технические и нетехнические проекты.

Технический проект разрабатывают с целью выявления окончательных технических решений, дающих полное представление о конструкции изделия, когда это целесообразно сделать до разработки рабочей документации. При необходимости такой проект может предусматривать разработку вариантов отдельных составных частей изделия. В этих случаях выбор оптимального варианта осуществляется на основании результатов испытаний опытных образцов изделия.

Подготовка технического проекта предполагает выполнение работ, необходимых для обеспечения предъявляемых к изделию требований и позволяющих получить полное представление о конструкции разрабатываемого изделия, оценить его соответствие техническому заданию (технологичность, степень сложности изготовления, способы упаковки, возможности транспортирования и монтажа на месте применения, удобство эксплуатации, целесообразность и возможность ремонта и т. п.). Основное требование к техническому проекту – ясное и четкое отражение того, как должно быть реализовано техническое решение.

Технические проекты подчиняются законам физики, химии, биологии. Они же задают технологические ограничения: например, по данной технологии здание может быть построено только до определенной высоты, игнорирование этого правила приведет к обрушению конструкций; атомная электростанция или плотина находится под контролем до определенных параметров мощности или давления, их превышение приведет к утрате управления функционированием этих объектов. Если технологические ограничения соблюдаются, проект считается детерминированным, т. е. управляемым и, в конечном итоге, осуществимым [16].

Технические проекты предполагают использование инженерных методов расчета, вычислений, моделирования, определения корреляций, системного анализа и т. д. Такие методы проектирования и управления проектами называются жесткими методами (*hard skills*), они обеспечивают пошаговый контроль выполнения каждой работы проекта [16]. Например, проекты в области фармакологии или производства полупроводников, строительные, аэрокосмические проекты основаны на инженерных знаниях.

Нетехнические проекты, которые жестко не связаны ограничениями, накладываемыми законами природы, подвержены рискам другого рода, прежде всего субъективного характера: успех данного вида проектов сильно зависит от уровня знаний, опыта, компетентности руководителя и членов его команды, а принятие решений – от заинтересованных сторон [16]. Например, бизнес-проекты слияния, поглощения, реорганизации, маркетинговые, консалтинговые проекты и т. д. На первый план выходят финансовые риски, а неудачи будут выражаться в форме денежных убытков. Поскольку причинно-следственные связи в этом случае не всегда однозначно определены, такие проекты демонстрируют свойство эквивинальности: возможность достижения желаемого результата через разную последовательность действий. При этом вследствие размытости, множественности возможных критериев оценки результатов проекта трудно или невозможно найти оптимальную траекторию его движения к конечной цели.

Особенности нетехнических проектов:

- не подвержены риску полного провала, как это возможно в случае технического проекта;
- результат проектов может быть далек от ожидаемого, но он все-таки будет;
- в значительной степени ориентированы на мягкие методы (*soft skills*);

- руководитель проектной группы должен уметь решать проблемы, связанные с межличностными отношениями (навыки и знания из психологии, социологии, конфликтологии, педагогики и других областей). При отсутствии соответствующих умений, даже при очень высокой инженерной квалификации, возможно резкое снижение эффективности управления проектом.

В зависимости от масштаба (объема привлеченных ресурсов) выделяют малые, средние и крупные проекты. Разумеется, такое разделение весьма условно.

Малые проекты невелики по масштабу, просты и ограничены в объеме ресурсов. Например, создание опытно-промышленных установок, небольших (часто в блочно-модульном исполнении) промышленных предприятий, модернизация действующих производств. Так, в американской практике малых проектов необходимы следующие ресурсы: капиталовложения – до 10–15 млн долларов; трудозатраты – до 40–50 тыс. чел.-часов.

Важно отметить факт, что в современной, быстро меняющейся обстановке бизнеса важность малых проектов возрастает (бюджет 50 000–500 000 евро; сроки от 4 месяцев до 2 лет) [16].

Малые проекты допускают ряд упрощений в процедуре проектирования и реализации, формировании команды (можно просто кратковременно перераспределить существующие интеллектуальные, трудовые и материальные ресурсы). При этом сложность исправления допущенных ошибок в связи с дефицитом времени на их устранение требует весьма тщательного определения объемных характеристик проекта, его участников и методов их работы, графика и форм отчета, а также условий контракта.

Средние проекты – это чаще всего проекты реконструкции и технического перевооружения существующего производства, требуют согласования на уровне исполнительного директора компании.

Крупные проекты – это проекты со сложной структурой и большими объемами работ, утверждаются на совете директоров компании.

С учетом географического фактора реализуются межгосударственные, международные, национальные, межрегиональные и региональные, межотраслевые и отраслевые, корпоративные, ведомственные, проекты одного предприятия.

На каждом этапе крупного проекта расходуется ресурсов значительно больше, чем в целом требуется для планирования, координации и осуществления малого или среднего проекта. Это предъявляет особые требования к квалификации проектной команды и управленческим навыкам ме-

неджеера, так как издержки от ошибочных решений слишком велики. Поэтому в вопросе адаптации персонала к проектной работе целесообразно начинать с малых или средних проектов [16].

В зависимости от длительности проекта выделяют **краткосрочные** (до одного года), **среднесрочные** (от одного года до пяти лет), **долгосрочные** (свыше пяти лет) проекты.

Еще одно основание для классификации проектов – различие их по степени сложности. Выделяют простые и сложные проекты.

Простые проекты – это проекты, для реализации которых необходимо минимальное количество времени и ресурсов команды.

Сложные проекты – это проекты, которые обычно состоят из множества взаимозависимых подпроектов, реализация которых растянута во времени. Например, сложный проект «запустить корпоративный сайт» будет состоять из нескольких проектов: создать структуру, подобрать контент, найти подрядчиков и т. д.

Для каждого вида бизнеса характерно открытие новых путей, инициирование внедрения идей.

Новаторский проект – это реализованный проект, который преобразил сферу деятельности, дал направление развитию отрасли (например, разработка нового продукта, внедрение новых компьютерных технологий, схем мотивации персонала и т. д.).

Характеристики новаторских проектов:

- большая степень новизны и сопутствующая ей неопределенность;
- постоянная «подпитка» из внешней среды (ресурсы, энергия, информация);
- минимум бюрократических, формальных методов управления;
- максимально быстрая реакция на каждую возникающую проблему;
- частое, многостороннее и неформальное общение вследствие развитых каналов коммуникации;
- серьезное отношение руководства к преодолению возникающих конфликтов, созданию творческой атмосферы;
- творческие и способные к дискуссии люди в команде проекта;
- совместная компетенция и ответственность, несмотря на положение участников проекта в управленческой иерархии;
- творческий подход к работе как основной, определяющий поведение участников проектной команды.

В зависимости от того, насколько разрабатываемая идея является новаторской, проекты подразделяют на традиционные и нетрадиционные.

Традиционные проекты подразумевают повторяемость, т. е. в организации существует набор инструментов, технологий и людей для их выполнения, хотя каждый проект уникален. Например, строительная компания каждый раз создает новый объект, но такие процессы, как формирование документации, само строительство, выплата зарплат, инвестиционные бумаги, сдача проекта и т. д., не являются чем-то новым для участников проекта.

Характеристики традиционных проектов:

- ориентация на достижение стратегических целей высшего руководства;
- четкая постановка цели, задач, сроков выполнения работ, расчет издержек, особое внимание к качеству конечного результата;
- интенсивность использования ресурсов на этапе реализации;
- руководство проектом в рамках существующей корпоративной системы.

Нетрадиционные проекты – это проекты, осуществляемые несколькими компаниями (например, проект по выработке стандартов продукции, обеспечивающих ее совместимость и взаимозаменяемость), или новые крупные уникальные проекты, требующие нестандартных подходов и разработки специальных методов их реализации.

Нетрадиционный проект является совершенно новым событием для его участников и предполагает высокую степень неопределенности: например, непредвиденная ситуация (произошедшая не по воле организации или руководства) требует немедленного и обдуманного вмешательства.

Характеристики нетрадиционных проектов:

- стратегические цели и управление проектом навязываются высшему руководству извне;
- цели, задачи, сроки выполнения работ, расчет издержек, требования к качеству конечного результата формируются на протяжении жизненного цикла проекта;
- интенсивность использования ресурсов не соответствует традиционному распределению.

В случае успеха нетрадиционный проект переходит в разряд традиционных и становится стандартным. Если методы и подходы испытанных,

традиционных проектов применяются в других областях, сферах деятельности или отраслях, то проект становится новаторским, и его также следует рассматривать как нетрадиционный.

Группы проектов, которые координированно управляются с помощью одних и тех же методов, называются **программами**. Они объединяют в себе множество подпроектов, у каждого из которых есть свой руководитель, ответственный за определенный аспект работы, предоставляющий отчет главному менеджеру всей программы.

Помимо общих принципов классификации проектов существуют и частные, отраслевые, связанные с видом деятельности или методами управления. С учетом требований к качеству и способам его обеспечения выделяют бездефектный, модульный и стандартный проекты. По характеру целевой задачи – антикризисный, маркетинговый, инновационный, образовательный, чрезвычайный и др. Стратегические задачи проекта могут быть направлены на увеличение прибыли компании, производительности труда, снижение риска, расширение доли рынка, выполнение конкретных обязательств, улучшение процессов и т. д.

Комплексная классификация, учитывающая одновременно несколько критериев, позволит систематизировать портфель проектов компании, определить принципы их отбора, помочь участникам понять специфику работы.

2.2. Управление проектами: понятие, процессы, факторы влияния

Понятие «управление проектами» исследователями определяется следующим образом [36]:

- *Управление проектами* – это приложение знаний, навыков, инструментов и методов к работам проекта для удовлетворения требований, предъявляемых к проекту.

- *Управление проектами* – это область управления, охватывающая те сферы деятельности компании, в которых создание продукта или услуги реализуется как уникальный комплекс взаимосвязанных целенаправленных мероприятий при определенных требованиях, касающихся сроков, бюджета и характеристик ожидаемого результата.

- *Управление проектом* – это применение специальных знаний, методов и инструментов для удовлетворения или превышения требований и ожиданий от проекта всех заинтересованных лиц. Это приложение зна-

ний, опыта, методов и средств к работам проекта для удовлетворения требований, предъявляемых к проекту, и ожиданий участников проекта, это планирование, организация, мониторинг и контроль всех аспектов проекта, а также мотивация всех участников проекта для достижения его целей в предусмотренное время, с согласованной стоимостью и качеством работ.

- *Управление проектом* (УП) или Project Management (PM) – это наука и искусство руководства и координации людских и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта путем применения современных методов и техники управления для достижения определенных в проекте результатов по составу и объему работ, стоимости, времени, качеству и удовлетворению участников проекта.

Применение процессов управления проектами итеративно, и многие процессы повторяются несколько раз в течение проектной деятельности:

1. *Управление предметной областью* (содержанием и границами) – определение целей, результатов и критериев оценки успешности проекта (в сфере информационных и коммуникационных технологий, особенно в рамках разработки программных продуктов, эту деятельность называют управлением конфигурацией).

2. *Управление по временным параметрам* – разделение проекта на группы работ и отдельные процессы, определение последовательности их выполнения, продолжительности, формирование календарного плана, контроль его изменений.

3. *Управление стоимостью* – определение видов и количества ресурсов, необходимых для осуществления проекта, расчет их стоимости, учет и контроль расходов и доходов, а также изменений бюджета.

4. *Управление качеством* – определение относящихся к проекту стандартов, контроль способов достижения требуемого уровня качества и мероприятий по его обеспечению.

5. *Управление персоналом* – распределение полномочий, ответственности и отношений координации и субординации участников проекта (построение организационных и ресурсных диаграмм), подбор проектной команды и ее совершенствование.

6. *Управление коммуникациями* – определение источников и потребителей информации внутри и вне проекта, сроков и периодичности ее предоставления, контроль способов доставки в ходе реализации проектной деятельности.

7. *Управление проектными отклонениями:*

- управление рисками – выявление факторов, которые могут повлиять на проект, разработка методов и стратегий управления рисками, планирование, реализация и контроль противорисковых мероприятий;
- управление проблемами – выявление возникающих трудностей (технических, функциональных и др.), их анализ, принятие и исполнение решений, мониторинг проблем проекта;
- управление изменениями – выявление перемен ранее согласованных параметров, их анализ, принятие и исполнение решений, мониторинг изменений проекта.

8. *Управление контрактами* – определение требуемых товаров и услуг, потенциальных поставщиков, поддержание формализованных отношений с ними.

Любой проект возникает и развивается под влиянием множества факторов.

Окружающая среда проекта – это совокупность внешних и внутренних по отношению к проекту факторов, влияющих на достижение его результатов.

Факторы «ближнего» (непосредственного) окружения [36]:

1. *Руководство организации* является главным источником определения цели и основных требований к проекту (стратегии развития предприятия, методика реализации, желаемые результаты). Стиль руководства формирует психологический климат и атмосферу в команде проекта, влияет на ее творческую активность и работоспособность.

2. *Сфера финансов* определяет бюджетные рамки проекта с учетом калькуляции серийного производства продукта и покрытия возможных расходов, а также способы и источники финансирования.

3. *Сфера сбыта* формирует требования и условия к проекту, обусловленные решениями покупателей, наличием конкурентов, их действиями.

4. *Сфера производства* определяет такие специфические моменты производства, как рекомендации по использованию технологий и оборудования, требования загрузки простаивающих участков производства, отказ от определенных технологических процессов, согласование требований к проекту с возможностями рынка средств производства и др.

5. *Сфера материального обеспечения* устанавливает возможности обеспечения проекта сырьем, материалами и оборудованием по приемлемым ценам.

6. *Сфера инфраструктуры* связана с рынком услуг и сервиса (требования к рекламе, транспорту, связям, телекоммуникациям, информационному и инженерному обеспечению и т. д.). Например, методы и средства коммуникации определяют полноту, достоверность и оперативность обмена информацией между заинтересованными участниками проекта. По существу, это «нервная система проекта», от степени совершенства которой во многом зависит его успех.

7. *Сфера очистки и утилизации промышленных отходов* определяет требования к охране окружающей среды и разумному использованию отходов производства.

«Дальнее» окружение также оказывает существенное влияние на проект. Внутренние факторы (элементы) окружающей среды проекта могут быть разделены на четыре крупные группы [36].

1. *Политические и правовые факторы* складываются на основе взаимодействия интересов различных политических групп в государстве, регионе, городе. Принимаемые на законодательном уровне решения по широкому кругу вопросов могут стать решающими для успеха или провала проекта: изменения в законодательстве об охране окружающей среды, налоговом, патентном, антимонопольном законодательстве, расстановка политических сил, отношения с деловыми партнерами, правительством, денежно-кредитная политика страны, государственное регулирование общественных отношений, федеральные выборы, размеры государственных бюджетов, правительственные расходы, политическая обстановка в иностранных государствах, международные отношения.

Различные факторы правового и государственного характера могут ограничивать деятельность организаций при запуске тех или иных проектов, влиять на вероятность возникновения угроз для их реализации. Национальные и иностранные правительства являются для ряда организаций основными регуляторами деятельности, источниками субсидий, работодателями и покупателями (правительственные контракты и субсидии). Таким образом, оценка политической обстановки может быть наиболее важным аспектом анализа внешней среды с точки зрения перспектив планирования программ и проектов.

2. *Экономические факторы*: состояние национальной экономики оказывает решающее влияние на эффективность деятельности частных фирм и отраслей промышленности, на количество и качество разрабатываемых и запускаемых программ и проектов. Поэтому руководители организаций

и проектов должны тщательно изучать экономическую внешнюю среду, чтобы вовремя реагировать на происходящие перемены, новые тенденции, возможные последствия.

При анализе внешней обстановки для определения перспектив реализации проекта требуется оценить, к примеру, ряд экономических показателей: изменение спроса, денежно-кредитную и финансовую политику, уровень производительности труда в отрасли и темпы ее роста, инфляцию, структуру потребления и ее динамику, ставки денежного рынка.

3. Технологические факторы связаны с появлением новых знаний и их применением на практике, в результате чего разрабатываются инновационные продукты, технологии, материалы.

Революционные технологические изменения и открытия последних десятилетий (например, роботизация производства, проникновение в повседневную жизнь человека компьютеров, современные виды связи, транспорта, оружия и др.) могут повлечь как новые возможности, так и угрозы, которые менеджеры должны просчитывать, оценивать их воздействие. Технологические перемены происходят очень быстро, поэтому важно тщательно изучать различные элементы технологического сегмента, разрабатывать и внедрять проекты по поддержанию собственного технологического уровня организации на должной высоте.

4. Социальные и культурные факторы формируются различными социальными отношениями и культурными ценностями общества, определяют стиль жизни, работы, потребления и оказывают значительное воздействие практически на все организации. Современные тенденции создают свой тип потребителя и, соответственно, вызывают спрос на новые товары и услуги, актуальные проекты. Так как социальные отношения и культурные ценности являются стержнем общества, социокультурные факторы часто приводят к демографическим, экономическим, политическим и юридическим, технологическим изменениям.

Основными социально-культурными факторами окружения проекта являются следующие: рождаемость, смертность, коэффициенты интенсивности иммиграции и эмиграции, средняя продолжительность жизни, располагаемый доход, стиль жизни, образовательные стандарты, покупательские привычки, отношение к труду, отдыху, качеству товаров и услуг, требование контроля за загрязнением окружающей среды, экономия энергии, оценка работы правительства, проблемы межэтнических отношений, социальная ответственность, социальное благосостояние.

Для того чтобы определить наиболее значимые возможности и угрозы со стороны социальных и культурных факторов для проектов, особенно крупных и длительных, необходимо учитывать общемировые тенденции, проявившиеся практически повсеместно в развитых странах (например, возникший тип более образованного потребителя, возросшее число работающих женщин, стареющее население). Изменения в гендерном, возрастном и национальном составе населения тоже могут оказывать существенное влияние на разработку и реализацию проектов.

Особое положение социальных и культурных факторов в общей системе факторов, определяющих выбор и успех проекта, обусловлено тем, что они зачастую изменяются постепенно, размеренно и поэтому мало заметны для планировщиков и руководителей. Поэтому задачи прогнозирования перемен в социокультурной среде, выявления новых тенденций и назревающих качественных изменений стоят особенно остро.

Руководитель отвечает за использование всех методов исследования окружающей среды проекта, применения необходимых средств в процессе работы.

Методы управления проектами позволяют:

- определить цели проекта и обосновать их;
- выявить структуру проекта (подцели, основные этапы работы);
- установить необходимые объемы и источники финансирования;
- обозначить сроки выполнения проекта, составить график его реализации;
- рассчитать необходимые ресурсы, смету и бюджет проекта;
- планировать и учитывать риски;
- обеспечить контроль за ходом выполнения проекта и др.

Методы исследования проектной среды и их интерпретация предполагают изучение как целостной структуры проекта, так и отдельных ее элементов. Эти методы позволяют определять изменения и новые тенденции во внешней среде на самой первой стадии их проявления, наблюдать и выявлять значимость уже происходящих перемен и актуальных направлений развития, разрабатывать проекты, направленные на достижение определенных результатов.

Выделяют следующие методы исследования проектной среды.

Сканирование представляет собой изучение всех сегментов общего окружения проекта. С помощью данного метода исследования идентифициру-

ются вероятные проектные изменения на ранних стадиях. В процессе сканирования аналитикам приходится работать с информацией и данными, которые нередко являются двусмысленными, неполными и выглядят бессвязными.

Мониторинг – отслеживание изменений во внешней и внутренней средах проекта на предмет выявления важных тенденций модификации его параметров.

Предвидение – прогнозы вероятного хода событий и скорости их наступления на базе данных сканирования и мониторинга.

Оценка – определение временных рамок и значимости воздействия перемен и тенденций окружающей среды на портфель проектов фирмы. При помощи сканирования, мониторинга и предвидения аналитики в состоянии понять общее окружение. Задача оценки состоит в формулировке и применении соответствующих выводов относительно перспектив того или иного проекта фирмы в целом или его отдельных этапов. Без оценки такого рода аналитик работает с данными, которые интересны, но практически непригодны.

Для определения степени влияния на проект факторов (в отношении их изменчивости и сложности) используются эвристические подходы, основанные на экспертных оценках (табл. 1).

Таблица 1

Оценка факторов среды проекта

Вид фактора	Изменчивость фактора	
	Стабильный	Динамический
Простой	1. Стабильное предвиденное окружение. Небольшое количество препятствий для организации проекта	3. Динамическое непредвиденное окружение. Небольшое количество препятствий для организации проекта
Сложный	2. Стабильное предвиденное окружение. Большое количество препятствий для организации проекта	4. Динамическое непредвиденное окружение. Большое количество препятствий для организации проекта

Примечание. 1 – проект имеет высокую привлекательность с точки зрения институционального анализа; 2 – в организации проекта могут возникнуть трудности; 3 – трудностей немного, но все может измениться; 4 – привлекательность проекта минимальна.

Для успешного управления развитием проекта руководители должны учитывать воздействие факторов неопределенности его окружения, что

повышает риск неудачи и затрудняет расчет затрат и вероятностей рисков. Менеджеры, аналитики проекта стараются получить представление об уровне неопределенности окружения посредством анализа, пытаясь свести все многочисленные факторы к модели, которая будет понятной и согласно которой можно будет принимать управленческие решения.

2.3. Участники проекта

Участники проекта (*project stakeholders*) – основной элемент его структуры, физические и юридические лица, чьи интересы связаны с реализацией проекта. В зависимости от типа проекта в нем принимают участие от одного до нескольких десятков или даже сотен человек [16, 36].

1. *Инвестор* – субъект инвестиционной деятельности, осуществляющий вложения собственных, заемных или привлеченных средств и обеспечивающий их целевое использование. В качестве инвестора могут выступать:

- органы, уполномоченные управлять государственным и муниципальным имуществом;
- граждане, предприятия, объединения предпринимателей и другие юридические лица;
- иностранные физические и юридические лица, государства и международные организации.

Инвестор заключает договор с заказчиком, контролирует выполнение контрактов и осуществляет расчеты с другими участниками проекта.

2. *Спонсор (куратор)* – субъект, осуществляющий не только финансовую, но и любую административную или организационную поддержку проекта.

Внутри организации функции инвестора выполняет спонсор, обычно относящийся к руководству компании, выделяющий ресурсы на проект и влияющий на формирование проектной команды. Как правило, спонсором является менеджер высшего звена организации. Он определяет приоритеты проекта и обеспечивает его ресурсами, организует взаимодействие с функциональными подразделениями, рассматривает и утверждает запросы на изменения. Во внутренних проектах спонсор несет ответственность за их результаты.

3. Заказчик является главным участником проекта.

Заказчик – физическое или юридическое лицо, будущий владелец и пользователь результатов проекта. Он определяет основные проектные тре-

бования и обеспечивает финансирование за счет своих либо привлеченных от спонсоров или инвесторов средств. Заказчиком может стать как одна организация, так и несколько объединивших свои усилия, интересы и капиталы фирм, а также инвестор или иные физические и юридические лица, уполномоченные им осуществлять реализацию проектов. Если заказчик не является инвестором, он наделяется правами владения, пользования и распоряжения результатами проекта на период и в пределах полномочий, установленных договором в соответствии с российским законодательством.

4. *Пользователь* проекта использует созданный в результате его реализации продукт (инвестор, физические и юридические лица, государственные и муниципальные органы и международные организации).

5. *Проектировщики* – это специализированные организации, которые разрабатывают проектно-сметную документацию. Ответственным за выполнение всего комплекса проектных работ является генеральный проектировщик.

6. *Поставщики* – это организации, которые осуществляют материально-техническое обеспечение проекта (закупки и поставки).

7. *Подрядчик (генеральный подрядчик, субподрядчик)* – юридическое лицо, несущее ответственность за выполнение работ по проекту в соответствии с контрактом.

8. *Руководитель (менеджер)* отвечает за управление проектом и несет ответственность за его результаты. Как правило, в крупных проектах полномочия и обязанности менеджера и руководителя разделяются: первый осуществляет оперативное управление, высвобождая время второму для реализации стратегических функций, что не снимает с него общей ответственности за результаты.

Основные обязанности менеджера проекта:

1) обеспечение внутригруппового взаимодействия и оптимального использования существующих ресурсов;

2) составление сбалансированных планов, отвечающих целям проекта;

3) обеспечение руководителя необходимой информацией, дающей возможность осуществления оперативного контроля за реализацией проекта, ресурсами и приоритетами;

4) организация сбора информации о ходе работ и составление отчетов о состоянии проекта.

Основные умения руководителя проекта [36]:

1) коммуникативные – руководитель обеспечивает точность, понятность, полноту необходимой для проекта информации, создает и управляет множеством проектных связей – это и документы, назначение встреч, доклады о проделанной работе и др.;

2) организационные – встречи с участниками, формирование команды проекта, взаимодействие со средствами массовой информации;

3) формирование команды – руководитель осуществляет подбор участников проекта, помогает членам команды на разных стадиях его реализации;

4) умение планировать бюджет – руководитель проекта определяет доходы, рассчитывает расходы, распределяет свободные средства, управляет бюджетом, поэтому он должен разбираться в основах бухгалтерского учета и финансовой отчетности;

5) навыки решения проблем – руководитель должен на основе симптомов уметь определять проблему, исследовать и анализировать трудности и ситуацию, которая их вызвала, разрабатывать пути решения (лучшее направление действий);

6) умение вести переговоры и оказывать влияние – переговоры в проектах необходимы в таких областях, как планирование бюджета, заключение контрактов, выбор ресурсов; влияние рассматривается как способ изменить сложившееся мнение, ход событий или результат;

7) умение быть лидером – руководитель планирует ход действий, принимает стратегические решения, вдохновляет и мотивирует проектную команду.

9. *Команда проекта* – группа специалистов, работающих над его реализацией, представляющих интересы различных участников и подчиняющихся руководителю. Является «мозговым центром», «мотором» и исполнительным органом, от которого во многом зависит прогресс и успех.

К другим участникам, имеющим интересы в проекте (стейкхолдерам), могут относиться консультанты, руководство материнской организации и другие лица. Также заинтересованными сторонами могут выступать работники фирмы, если проект предполагает проведение организационных изменений.

Участники в процессе работы формируют свои требования в соответствии с целями и мотивацией и оказывают влияние на результат с учетом собственных интересов, компетенции и степени «вовлеченности» в проект.

Не существует четких правил, регламентирующих, на каком этапе должен появиться тот или иной участник.

Перечень участников не является исчерпывающим и может дополняться другими позициями, которые важны для той или иной области применения управления проектами. Неполнота выявления всех заинтересованных сторон и учета их интересов является важным фактором, имеющим негативное влияние на ход и результаты реализации проекта. Поэтому следует уделять внимание следующим моментам:

- идентификация отдельных лиц, групп, организаций, интересы которых проект может затронуть;
- определение основных ключевых проблем, точек столкновения проектных интересов, ограничений и возможностей;
- изучение имеющихся материалов, проведение дополнительных исследований, контактов и обсуждений с заинтересованными сторонами.

Участники проекта отличаются разной степенью ответственности и полномочий, которые могут меняться на протяжении жизненного цикла проекта (от периодического участия в опросах и целевых группах до полного спонсорства, включающего предоставление финансовой и политической поддержки).

Заинтересованные стороны проекта могут оказывать и неблагоприятное влияние на цели проекта [26]. Проект может восприниматься как имеющий и положительные, и отрицательные результаты. Некоторые заинтересованные стороны могут выиграть от успешного завершения проекта, тогда как для других могут наступить негативные последствия. Например, руководители ведущих предприятий района останутся в выгоде после завершения проекта промышленного развития, который положительно отразится на экономике района; некоторые фирмы, наоборот, понесут убытки (потеря природных ресурсов, загрязнение воды и воздуха, исчезновение конкретных видов растений и животных). Если заинтересованные стороны проекта питают положительные ожидания в отношении проекта, в их интересах будет содействовать его успешному выполнению. Отрицательно настроенные стороны проекта препятствуют его реализации. Неспособность их выявить может привести к увеличению вероятности неудачи [26].

2.4. Жизненный цикл проекта

В процессе разработки и реализации проект проходит ряд последовательных этапов – жизненный цикл (от инициации до полного завершения), его можно определить как логико-временную структуру деятельности по проекту, протекающей в рамках предметной области.

Цикл проекта является базовым элементом концепции проектного анализа. Приведем несколько понятий жизненного цикла проекта.

Жизненный цикл проекта – это время от первой затраты до последней выгоды проекта. Он отображает развитие проекта, работы, которые ведутся на разных стадиях подготовки, реализации и эксплуатации проекта [51].

Жизненный цикл проекта (Project Life Cycle) – набор обычно последовательных фаз проекта, количество и состав которых определяется потребностями управления проектом организацией или организациями, участвующими в проекте. Жизненный цикл проекта – это модель его развития во времени, определяющая различные ситуации в процессе реализации [36].

В процессе выделения фаз, стадий и этапов проекта устанавливаются контрольные точки, во время прохождения которых необходима дополнительная (внешняя) информация, и оцениваются возможные направления проектной деятельности [51].

Реализация проекта требует выполнения разнообразных мероприятий и работ, которые для удобства рассмотрения можно разделить на две группы: основная деятельность и деятельность по обеспечению проекта [51].

1. Основная деятельность по проекту:

- анализ проблемы;
- формирование целей проекта;
- базовое и детальное проектирование;
- выполнение строительно-монтажных и пусконаладочных работ;
- сдача проекта, его эксплуатация;
- ремонт, обслуживание и демонтаж оборудования и т. п.

2. Деятельность по обеспечению проекта:

- организационная;
- правовая;
- кадровая;

- финансовая;
- материально-техническая;
- коммерческая;
- информационная.

Несмотря на различия в предметной области и содержании, все проекты имеют следующую типовую двухфазную структуру жизненного цикла: разработка и реализация проекта [26].

Фаза разработки – осознание целей работы и формирование их структуры, создание общей и частных моделей проекта, анализ планов и решений в рамках этих моделей, утверждение соответствующей проектной документации (бизнес-проекта).

Фаза реализации – выполнение ранее утвержденных планов, принятых проектных решений, воплощение полной модели проекта в рамках конкретной предметной области с учетом динамического воздействия окружающей среды.

Следует отметить, что четкой временной границы между двумя фазами жизненного цикла проекта может и не быть. Процессы, свойственные фазе разработки, в зависимости от предметной структуры проекта могут осуществляться параллельно с процессами реализации, контроля и завершения.

Каждая из двух фаз имеет свои особенности:

1) проектные затраты в фазе разработки существенно ниже, чем в фазе реализации, при этом уровень совокупных усилий по проекту зависит от времени (графически представляет собой асимметричную, смещенную вправо кривую плотности распределения случайной величины);

2) число участников проекта в фазе разработки, как правило, значительно меньше, чем в фазе реализации;

3) вероятность неудачи в фазе разработки высока, риски проекта по мере приближения к его окончанию снижаются;

4) возможность участников воздействовать на проект в фазе разработки высока, в фазе реализации – существенно ниже и по мере приближения к завершению работы практически исчезает.

На основе общей двухфазной структуры проектного цикла разрабатываются более детальные модели, соответствующие тем или иным типам проектов.

Не существует одного наилучшего способа определить идеальный жизненный цикл проекта, структуру его фаз. У некоторых организаций при-

нято решение, согласно которому для всех проектов предполагается одинаковый жизненный цикл, в то время как другие предприятия позволяют проектной команде выбирать цикл, наиболее подходящий для работы [26]. Нередко общеотраслевые принципы обуславливают использование предпочтительного жизненного цикла в конкретной отрасли.

В целом достаточно большое количество факторов влияет на характеристику жизненного цикла проектов. На рис. 2 представлены четыре основных фактора (расположены по уровню значимости в цикле проекта).

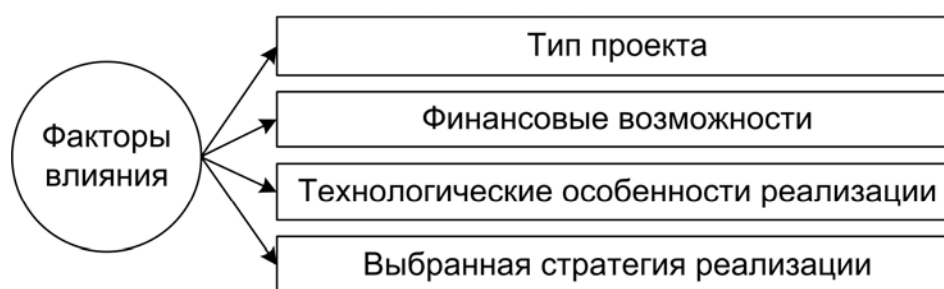


Рис. 2. Факторы влияния на проект

Жизненный цикл проекта, являясь обобщающим показателем всего процесса разработки и реализации проекта, может быть разделен не только на фазы или этапы, но и на подпроекты из соображений размера, сложности, уровня риска и возникающих ограничений с учетом финансирования.

Программой промышленного развития ООН (UNIDO) предложено видение проекта как цикла, который состоит из трех отдельных фаз: пред-инвестиционной, инвестиционной и эксплуатационной [51].

1. Предынвестиционная фаза включает следующие операции: определение инвестиционных возможностей, анализ альтернативных вариантов и предварительный выбор проекта – технико-экономическое обоснование, выводы и решение об инвестировании.

2. Инвестиционная фаза содержит следующие операции: установление правовой, финансовой и организационной основ для осуществления проекта, приобретение и передача технологий, детальная проектная обработка и составление контрактов, получение земли, строительные работы и установка оборудования, предпроизводственный маркетинг, набор и обучение персонала, сдача в эксплуатацию и запуск.

3. Фаза эксплуатации рассматривается как в долгосрочном, так и в краткосрочном планах. В краткосрочном – изучается возможное возникновение проблем, связанных с применением избранной технологии, функциониро-

ванием оборудования или квалификацией персонала. В долгосрочном – на рассмотрение выносятся выбранная стратегия и совокупные затраты на производство и маркетинг, а также поступления от продаж.

Типичный жизненный цикл инвестиционного или технического проекта состоит из следующих фаз:

- 1) начальная фаза – разработка миссии (концепции) проекта;
- 2) фаза разработки – планирование проекта;
- 3) фаза реализации – поэтапный процесс исполнения проекта;
- 4) фаза завершения – процесс выхода из проекта.

Состав работ этих четырех фаз жизненного цикла можно представить следующим образом.

Начальная фаза. Разработка концепции проекта включает:

- 1) сбор исходных данных и анализ существующего состояния (предварительное обследование);
- 2) выявление потребности в изменениях (проекте);
- 3) определение основных параметров и характеристик проекта:
 - цели и стратегия их достижения, задачи, результаты;
 - основные требования, ограничительные условия, критерии;
 - уровень риска;
 - окружение проекта, потенциальные участники;
 - необходимые время, ресурсы, средства и др.;
- 4) определение и сравнительная оценка имеющихся альтернатив;
- 5) представление предложений, их апробация и экспертиза;
- 6) утверждение концепции и получение одобрения для следующей фазы.

Фаза разработки. Планирование проекта и подготовка к его реализации:

- 1) назначение руководителя проекта и формирование проектной команды, в первую очередь ее ключевых членов;
- 2) установление деловых контактов и изучение целей, мотивации и требований заказчика, владельцев проекта, других ключевых участников;
- 3) развитие концепции и разработка основного содержания проекта:
 - конечные результат(ы) и продукт(ы);
 - стандарты качества;
 - структура проекта;
 - основные работы;
 - требуемые ресурсы;

4) структурное планирование:

- декомпозиция проекта;
- календарные планы и укрупненные графики работ и обеспечения;
- смета и бюджет проекта;
- потребность в ресурсах;
- процедуры управления проектом и техника контроля;
- определение и распределение рисков;

5) организация и проведение торгов, заключение субконтрактов с основными исполнителями;

6) обеспечение выполнения базовых проектных и опытно-конструкторских работ по проекту;

7) представление проектной разработки;

8) получение одобрения на продолжение работ.

Фаза реализации. Выполнение основных работ проекта, необходимых для достижения его цели:

1) внедрение разработанной системы управления проектом;

2) организация выполнения работ;

3) ввод в действие средств и способов коммуникации и связи участников проекта;

4) реализация системы мотивации и стимулирования проектной команды;

5) детальное проектирование и технические спецификации;

6) оперативное планирование работ;

7) установление системы информационного контроля за ходом работ;

8) организация и управление материально-техническим обеспечением работ, в том числе запасами, покупками, поставками;

9) выполнение работ, предусмотренных проектом (в том числе строительно-монтажных и пусконаладочных);

10) координация работ, согласование темпов, мониторинг прогресса, прогноз состояния, оперативный контроль и регулирование основных показателей проекта: ход работ, их темпы, качество, продолжительность (сроки), стоимость и др;

11) решение возникающих проблем и задач.

Фаза завершения. Достигаются конечные цели проекта, подводятся итоги:

1) планирование процесса завершения проекта;

2) испытания окончательного продукта(ов) проекта;

3) определение кадров для эксплуатации создаваемого объекта;

- 4) подготовка документации, сдача объекта и конструкторской продукции заказчику;
- 5) оценка результатов проекта и подведение итогов;
- 6) оформление итоговых документов;
- 7) закрытие работ и проекта;
- 8) разрешение конфликтных ситуаций;
- 9) реализация оставшихся ресурсов;
- 10) обработка фактических и опытных данных для последующих проектов;
- 11) расформирование проектной команды.

Для организационно-экономических проектов жизненный цикл может содержать следующие фазы:

- 1) обоснование направлений организационно-экономических изменений (концептуальная фаза);
- 2) планирование проекта;
- 3) реализация проекта;
- 4) завершение проекта;
- 5) постпроектное сопровождение организации и развития проекта.

Переход от одной фазы к другой в пределах жизненного цикла проекта обычно подразумевает некую форму технической передачи или сдачи объекта, характеризуется завершением и одобрением одного или нескольких результатов поставки. Это измеряемый, проверяемый продукт работы (например, спецификация, отчет по анализу осуществимости, детальный план или опытный образец). Создание одних результатов поставки определяется процессом управления проектом, другие могут быть конечными продуктами (элементами конечных продуктов), ради которых и создавался проект. Результаты поставки, а значит и фазы, являются частью общего последовательного процесса, предназначенного для обеспечения необходимого контроля над проектом и достижения его цели (получение нужного продукта или услуги).

Жизненный цикл проекта как в целом, так и структурно, с одной стороны, – важный объект системы управления, с другой – метод или механизм данной системы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятию «проект». Какими характеристиками обладает успешный проект?

2. Назовите критерии отнесения реализуемого мероприятия к внутреннему проекту.
3. Перечислите особенности монопроекта, мультипроекта, мегапроекта.
4. Раскройте отличительные черты нетехнических проектов.
5. Назовите факторы ближнего и дальнего окружения проекта.
6. Перечислите основных участников проекта. Какими основными умениями должен обладать руководитель?
7. Охарактеризуйте две-три особенности управления проектом. Если эти особенности будут применяться при контроле повседневных операций, скажется ли это на его эффективности?
8. Назовите и охарактеризуйте стадии и фазы жизненного цикла проекта. Когда можно считать, что проект завершен?
9. Дайте определение понятию «проектный офис».
10. Раскройте варианты проектного офиса, предложенные Gartner Group и В. В. Богдановым.
11. В чем заключается необходимость создания проектного офиса в организации?

Тестовые задания

Выберите правильные утверждения и выполните задания.

1. Участниками инновационного проекта не являются...
 - а) инвесторы;
 - б) заказчики;
 - в) покупатели продукции;
 - г) проектировщики.
2. Установите соответствие между видом проекта и его особенностями (пример: А – 1, 2, 3; Б – 4, 5, 6...):

Вид проекта	Особенности проекта
А. Инновационный проект	1. Неопределенность успешной реализуемости проекта
Б. Инвестиционный проект	2. Специфические риски
	3. Линейное поведение системы
	4. Зависимость от пути развития
	5. Типовые риски
	6. Регенерация и возобновление процессов проекта после остановки
	7. Нелинейное поведение системы

3. Инновационный проект – это:

- а) форма целевого управления инновационной деятельностью;
- б) комплект определенных документов;
- в) процесс осуществления инноваций.

4. Отметьте отличия между проектной и операционной деятельностью:

- а) операционная деятельность является постоянной, а проекты временны;
- б) следствие операционной деятельности – повторяющиеся продукты, услуги или результаты, а проекты являются конечными;
- в) операционная деятельность поддерживает деловую среду, в которой реализуются проекты;
- г) между проектной и операционной деятельностью нет отличий.

5. Анализ альтернативных вариантов реализации проекта и выбор наиболее предпочтительного – задачи ... стадии жизненного цикла.

- а) контрольной;
- б) эксплуатационной;
- в) предынвестиционной;
- г) инвестиционной.

Глава 3. ОСНОВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Я не знаю ничего более воодушевляющего, чем бесспорная способность человека возвышать свою жизнь путем сознательного усилия.

Генри Дейвид Торо

3.1. Общая характеристика проектной деятельности

Метод проектов – система обучения, при которой знания и умения приобретаются в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – это комплекс поисковых, исследовательских, графических и других видов работ, реализуемых обучающимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. Теоретики проектирования уверены, что проектировать можно все: город, управление, науку, искусство, поведение человека, системы деятельности и т. д.

История метода проектов берет свое начало во второй половине XIX в. Как известно, он появился в 1919 г. (США), основывался на теоретических концепциях так называемой прагматической педагогики, провозгласившей правило «Обучение посредством делания», базировался на идеях гуманистического направления в философии и образовании, развитых американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. Ведущая идея данной научной школы состояла в том, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась по принципу «Все из жизни, все для жизни». Американский педагог Е. Паркхарст стал основателем метода проектов, который разрабатывался в городе Дальтон (поэтому он известен также как «Дальтон-план»).

Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании [24]. Следовательно, чрезвычайно важно было показать детям их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться в жизни. Для этого и необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой следует приложить полученные знания и приобрести новые.

Родившись из идеи свободного воспитания, технология проектов становится в настоящее время интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес ребят, через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале XX в. Идеи проектного обучения возникли в нашей стране практически одновременно с разработками американских педагогов. Под руководством С. Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа, пытавшаяся активно применять данные методы в практике преподавания.

Сторонники метода проектов в Советской России (Б. В. Игнатъев, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин) провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, с его помощью приобретение знаний осуществлялось на основе труда обучающихся. Но метод проектов не давал возможности овладеть системой знаний в области конкретных учебных курсов и дисциплин.

Систематическое увлечение проектами в ущерб общему развитию личности привело к тому, что уровень общеобразовательной подготовки обучающихся резко снизился. Современные исследователи истории педагогики выделяют следующие причины [39]:

- отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами;
- слабая разработанность методики проектной деятельности;
- гипертрофия метода проектов в ущерб другим методам обучения;
- сочетание проектного метода с педагогически неграмотной идеей комплексных программ.

Таким образом, при советской власти идеи проектного обучения стали довольно активно, но недостаточно продуманно внедряться в школу.

В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах метод проектов нашел широкое распространение и приобрел большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо, где и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания

проектной деятельности, которая привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. Сегодня метод проектов – это педагогическая технология, которая включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Умение применять проектную деятельность – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития обучающихся.

Теоретический анализ научно-методической литературы показал, что ученые по-разному определяют значимость проектной деятельности.

Так, например, в работах Г. Е. Муравьевой, В. Д. Симоненко раскрыты ее дидактические возможности как единицы образования. Проектная деятельность как метод и средство обучения, во-первых, является специфическим способом овладения знаниями в процессе практической деятельности; во-вторых, обеспечивает целостность образовательного процесса, позволяет в единстве осуществлять развитие, обучение и воспитание; в-третьих, в ходе такого рода деятельности совершенствуются общие и специальные способности, проектная культура, абстрактно-логическое мышление, наглядно-образная память и т. д.; в-четвертых, проектная деятельность активизирует потребность в знаниях, формирует высокие мотивы учения и стремление к самоформированию контроля, усвоению системы операций учебной оценки, развитию регулятивных компонентов самосознания, положительного отношения к обучению, интериоризации усваиваемых знаний и др. [37, 46].

Проектный подход к проблемам образования требует пересмотра одного из ранних дидактических принципов, именуемого инструкционизмом, который направлен на то, чтобы непрерывно давать обучающемуся инструкции, указания. Проектная деятельность ориентирована на принципиально новый подход в обучении, предполагающий самостоятельную разработку и реализацию учебного проекта. Отсюда, по мнению Л. Б. Переверзева, у проектного подхода имеется еще одно название – конструкционизм [44].

Ученые неоднозначно трактуют понятие «проектная деятельность». Одни определяют ее как процесс «выращивания» новейших форм общности педагогической общественности, педагогов и обучающихся, нового содержания и технологий образования, способов деятельности и мышления (В. А. Болотов); другие – как содержательное, организационно-методическое, матери-

ально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения образовательных задач, осуществляемых на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов); третьи – как деятельность, направленную на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные комплексы инновационных идей в образовании (Н. В. Борисова); четвертые – как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности субъектов образовательного процесса (В. С. Безрукова); пятые – как многошаговое планирование деятельности (В. П. Беспалько) и др. [8, 11, 14, 15, 47].

В. В. Давыдов предлагает рассматривать проектирование в качестве механизма перехода из прошлого в будущее, где важнейшее значение приобретает использование средств теоретико-деятельностного подхода, что позволяет преодолеть иллюзию управляемости всех сфер социальной жизни, иллюзию возможности «искусственно формировать и переделывать эти сферы» [23, с. 507].

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями и категориями, как «проект», «проектирование», имеющими разноплановый характер как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки.

3.2. Проектный метод в активном социально-психологическом обучении

Цель проектного обучения – создать условия, при которых обучающиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться полученными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- осваивают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- совершенствуют исследовательские навыки (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение);
- развивают системное мышление.

Применение проектного метода в групповой психологической работе началось сравнительно недавно. Опыт нарабатывался в тренинговом курсе

«Учимся решать проблемы» (в рамках футуропрактики – проектирования жизненного пути), разработках «жизненных проектов», психотерапевтических практиках. Футуропрактика – метод, целью которого являются поддержка изменений в жизни, различение фантазий, грез о будущем и реалистичных представлений о нем, поиск и помощь в воплощении «жизненного предназначения». Такая форма психологической работы опирается на гештальтподход к процессу удовлетворения человеческих потребностей, также применяются приемы психодрамы, позволяющие «путешествовать» в будущее, сочетая трезвость ума и жизненность переживаний.

Объектом проектирования могут быть любые психические процессы, свойства и состояния – личность во всем многообразии ее проявлений; субъектом – человек или группа людей, которые сознательно создают проект как некоторое описание будущего объекта.

Организация активного социально-психологического обучения на основе проектного метода заключается в построении его программы и последующей ее реализации в соответствии с особенностями проектной деятельности. Исследовательский этап в данном случае будет включать выявление основных психологических проблем участников группы, выбор и обоснование теоретического направления, конкретного метода обучения (групповая дискуссия, имитационная игра, социально-психологический тренинг и др.), составление программы практической работы.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- 1) в центре внимания – обучающийся;
- 2) образовательный процесс строится не в логике учебной дисциплины, а в рамках деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении;
- 3) индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого участника на определенный уровень развития;
- 4) комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций обучающихся;
- 5) глубоко осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Существует множество вариантов реализации проектного метода в обучении. Например, в рамках высшего образования возможны следующие модификации.

Вариант I.

1. Студент определяет интересующую его тему, присоединяется к малой группе, где эта тема избрана.

2. Участники проекта планируют совместную работу по выполнению учебного задания, а также распределяют роли в группе.

3. Студенты проводят исследование: собирают информацию, анализируют данные, получают заключения, обмениваются полученными результатами. Каждый участник группы выполняет свою часть работы, предоставляет необходимый материал в группу, и, далее, на основе собранной информации формируется общий доклад.

4. Участники проекта готовят окончательный отчет.

5. Студенты проводят презентацию.

6. Члены группы участвуют в оценивании проделанной ими работы.

Вариант II.

1. Все малые группы студентов для изучения получают тему. Участники проекта должны проанализировать ее и разбить на мини-темы.

2. Каждый студент малой группы индивидуально исследует мини-тему и готовит по ней доклад, который представляет своей команде.

3. Малые группы синтезируют доклады в общую групповую презентацию, которую представляют учебной группе.

Вариант III.

1. Каждая малая группа студентов проводит собственное мини-исследование: собирает эмпирический материал, проводит статистическую обработку полученных результатов, определяет их новизну.

2. Участники проекта оформляют исследование в виде доклада.

3. Студенты защищают основные положения и результаты исследования перед специальным экспертным советом.

Метод проектов часто не ограничивается одним аудиторным занятием (может быть задействовано несколько уроков) и предполагает большой объем внеаудиторной совместной работы обучающихся.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте общую характеристику проектной деятельности.

2. Охарактеризуйте особенности становления метода проектов в России и за рубежом.

3. Каковы возможности применения проектного метода в активном социально-психологическом обучении?

4. Каким будет содержание этапов тренинга, если применить к нему проектный подход?

Тестовые задания

Выберите правильные утверждения и выполните задания.

1. Задачи проекта – это...

- 1) шаги, которые необходимо сделать для достижения цели;
- 2) результат проекта;
- 3) цели проекта;
- 4) путь создания проектной папки.

2. Требуется ли разрабатывать план управления коммуникациями, если в команде проекта два человека?

- 1) на усмотрение руководителя проекта;
- 2) не требуется;
- 3) требуется.

3. Расставьте в хронологическом порядке этапы работы над учебным проектом.

Создание продукта.

Проектирование (планирование).

Портфолио проекта.

Рефлексия.

Анализ проблемы.

Поиск информации.

Презентация.

4. Готовность педагога к проектной и исследовательской деятельности обучающихся означает:

- 1) проектную и исследовательскую компетентность педагога, владение методом учебных процессов и исследований;
- 2) умение педагога применять учебное проектирование и исследование в различных организационных формах;
- 3) знание о возможностях учебного проектирования и исследования для решения различных образовательных задач;
- 4) все ответы верны.

5. Верно ли следующее утверждение: «Успешность продукта находится в рамках ответственности команды проекта, а за успешность проекта отвечает еще и вся организация»?

- 1) неверно;
- 2) верно.

6. Какое из приведенных определений проекта верно?

1) Проект – это уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение определенного результата/цели, создание определенного уникального продукта или услуги при заданных ограничениях по ресурсам и срокам.

2) Проект – это процесс создания реально возможных объектов будущего или процесс создания реально возможных вариантов продуктов будущего.

3) Проект – это совокупность заранее запланированных действий для достижения какой-либо цели.

4) Проект – это совокупность взаимосвязанных мероприятий или задач, направленных на создание определенного продукта или услуги для потребителей.

7. Найдите лишнее. Выделяют следующие типы проектов по продолжительности:

- 1) смешанные;
- 2) годовые;
- 3) краткосрочные;
- 4) мини-проекты.

8. Результатом(-ами) осуществления проекта является(-ются)...

- 1) формирование специфических умений и навыков проектирования;
- 2) подготовленный продукт работы над проектом;
- 3) личностное развитие обучающихся;
- 4) все варианты верны.

Глава 4. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Тот, кто хочет видеть свой сад цветущим и благоухающим, не оставляет в нем места для сорняков.

Даг Хаммаршельд

4.1. Проектный подход и его роль в формировании профессиональной компетентности студентов-психологов

Проектный подход исследуется нами в качестве методологической основы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Проектную деятельность психолога, педагога-психолога можно рассмотреть как совокупность действий, заключающихся в достижении сознательно поставленной цели по изучению и разрешению психолого-педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса.

Компонентами проектной деятельности как вида профессиональной деятельности являются ее цель, субъект, объект, предмет и продукт.

Цель проектной деятельности педагога-психолога можно определить как создание психолого-педагогического продукта, обладающего субъективной и объективной новизной, решающего психологические проблемы и задачи.

Объектом проектной деятельности педагога-психолога выступает сфера действительности, некоторая область жизни – образовательная среда, участники образовательного процесса, по отношению к которым будут выполнены преобразующие действия.

Под *предметом проектной деятельности педагога-психолога* понимается замысел проекта, его идея. Предмет анализируемой деятельности может быть специфичен: с одной стороны, он индивидуален, выражает персональную позицию психолога, его видение проектной ситуации, с другой – профессиональная деятельность может быть ограничена установками, социальными ожиданиями, этическими принципами, что, в свою очередь, влияет на замысел проектной деятельности.

Субъектом проектной деятельности является человек или группа людей, целью которых выступает проект как некоторое описание будущего объекта. В случае одного проектировщика следует рассматривать такие важные для его деятельности характеристики, как наличие опыта проектирования, возможности получения и переработки необходимой информации, умение спланировать и реализовать проектировочные действия. Таким образом, субъектом проектной деятельности является не любой ее участник, а тот, который умеет распознавать проектировочные ситуации, в состоянии реализовать разные варианты действий в таких ситуациях или преобразовать их в ходе решения проектных задач.

Если же субъектом проектной деятельности является группа проектировщиков (педагоги, психологи, социальные педагоги, администрация, родители), то наряду с такими важными характеристиками, как опыт проектирования, соответствующие способности, знания, умения и навыки, творческий потенциал, особое значение приобретают следующие характеристики: совместимость личностных качеств проектировщиков в группе, взаимоотношения и взаимодействие в ходе совместной деятельности, уровень организации и координации исполнителями своих устремлений и решений.

Продуктом проектной деятельности педагога-психолога может быть решение конкретной психологической проблемы (психологические процессы, образовательная среда, отношения между участниками образовательного процесса и др.).

Применение проектной деятельности расширяет кругозор педагога-психолога, совершенствует его профессиональные умения, повышает профессиональную компетентность. Для эффективной реализации этой деятельности важны **условия**, в которых она будет развертываться. Выделяют внешние и внутренние условия. В первом случае имеются в виду такие обстоятельства, которые педагог-психолог не может изменить и к влиянию которых ему приходится приспосабливаться: условия образовательной среды, взаимоотношения в коллективе, нормы, законы, этические принципы.

К внутренним условиям относятся характеристики, которые зависят от самих педагогов-психологов:

- опыт профессиональной деятельности;
- познавательные и творческие способности;
- особенности поведения и межличностных взаимоотношений, связанные с теми или иными чертами характера;

- объем знаний, умений и навыков, необходимых для решения разных видов задач, специфических для проектирования;
- понимание смысла проектной деятельности, характера и содержания ее мотивации.

Для выявления и осознания целей, состава и содержания проекта, организации планирования и контроля за его выполнением необходимо определить и построить структурную модель, под которой понимается совокупность взаимосвязанных элементов и процессов проекта, представленных с различной степенью детализации.

Существует несколько подходов к структурированию проектной деятельности, в том числе в сфере образования. Так, например, Т. Г. Новикова выделяет в жизненном цикле инновационного проекта четыре этапа: определение концепции проекта, его разработку (установление основных идей, активных и пассивных участников, их мотивации), реализацию и завершение [38].

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в образовательном процессе в условиях модернизации образования, подготовленных на основе научно-исследовательских материалов ВНИКа под руководством ученых-психологов Н. Ю. Синягиной и С. Г. Косарецкого, рассматривается процесс проектирования с позиции прохождения пяти этапов: мотивационного, концептуального, проектного, практического, рефлексивно-диагностического [41].

На наш взгляд, наиболее разработана, апробирована в технологическом образовании структура творческого проекта, предложенная Н. В. Матяш и В. Д. Симоненко, она может быть использована и в проектной деятельности педагога-психолога [34] (рис. 3). Рассмотрим этапы выполнения психологического проекта.

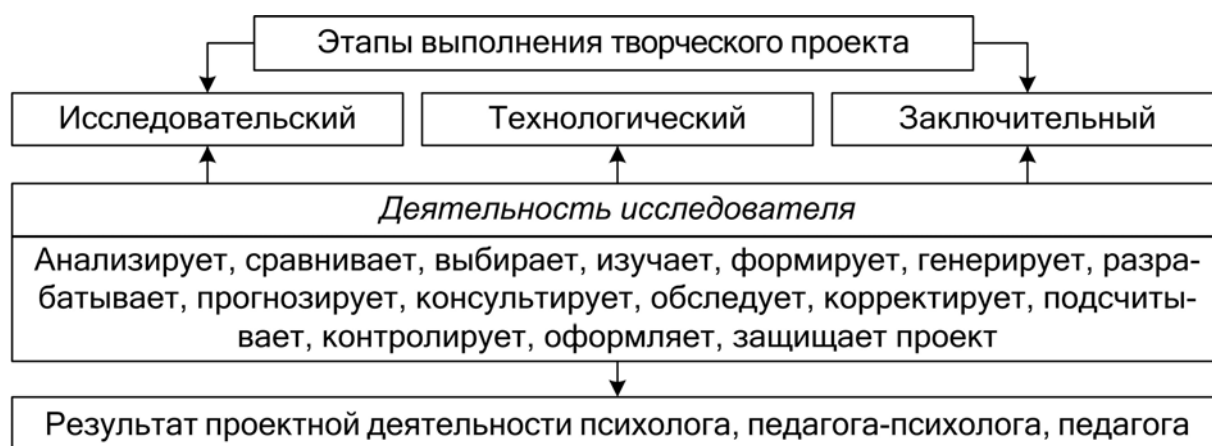


Рис. 3. Деятельностно-процессуальный подход к выполнению творческих проектов

1. Исследовательский этап

Психолог предлагает участникам проектную деятельность, раскрывает требования к ней. Целесообразно на данном этапе использовать метод мозгового штурма с целью коллективного поиска проблем. Организуются группа «генераторов», которая предлагает различные идеи, и группа «экспертов», которая проводит их экспертизу. Создается банк творческих проектов.

На данном этапе проводится мини-исследование проблемы (темы), над которой будут работать проектировщики, анализируется ее состояние. Психолог использует метод информационной поддержки (предлагает литературу по данной теме).

Выбирается тема проекта. Проводится анализ предстоящей деятельности, разрабатывается «звездочка обдумывания» – схематичное изображение предстоящей работы.

Психолог должен познакомить участников проекта с алгоритмом его выполнения. Разрабатываются исходные задания. Проводятся экономическое и экологическое обоснования проекта, намечаются временные рамки его осуществления (возможные границы, масштабы), проговариваются возможные трудности, неудачи и вероятные (запасные) пути корректировки.

2. Технологический этап

На основе анализа научной литературы, практического исследования выбранной проблемы составляется целевая программа, в которой будут определены направления, формы и методы работы, разработаны основные обязанности каждого участника проекта.

Разработка программы включает структуризацию исходной цели, построение «дерева целей». В результате обрисовывается комплекс функционально выраженных подцелей проектной деятельности с оценками относительной важности каждой из них и количественно выраженными целевыми нормативами, формируются варианты таких комплексов, при этом цели оформляются в виде функционально или объективно выраженных потребностей, которые удовлетворяются в случае достижения основной цели.

На данном этапе важными являются осознание реальности проекта, понимание потенциальных трудностей при его реализации, выбор средств достижения результата, соотнесение собственных знаний, умений и возможностей с выдвинутой проблемой, осмысление важности соблюдения этических принципов в ходе проектной деятельности.

Количество времени, отводимого на реализацию психологического проекта, можно обозначить лишь приблизительно: сроки и продолжительность работы намечаются и впоследствии подлежат уточнению. Это зависит от тех целей и задач, которые поставлены в проекте, особенностей образовательной организации, активности его участников и других факторов.

В разработке и реализации проекта, кроме психолога, могут участвовать другие субъекты образовательной среды: педагоги, представители администрации, родители, обучающиеся. Проектная деятельность может быть направлена на содержание образовательного процесса, процессы саморазвития и самоактуализации психолога, психические свойства, процессы и состояния подростков.

В ходе реализации проекта психолог ведет необходимую документацию, которая отражает особенности прохождения различных его этапов. Анализ документов поможет увидеть позитивные и проблемные стороны проектной деятельности, скорректировать дальнейшую работу.

Количественная и качественная оценка психологического проекта может быть затруднена: сложно оценить при работе с людьми, какой из факторов оказал существенное воздействие на субъект.

3. Заключительный этап:

- презентация проекта;
- обсуждение положительных и проблемных моментов, возникших при его разработке и реализации;
- дальнейшие перспективы использования проекта в работе психолога.

При защите психологического проекта необходимо учитывать тот факт, что его продукт невозможно визуализировать, а о качестве полученного результата можно судить только по итогам диагностического исследования.

Для оценки проекта можно создать экспертную группу и предложить проанализировать его по следующим критериям: научная основа, отражение заданной темы, соответствие этическим принципам, внутренняя непротиворечивость, эффективность.

На рис. 4 отражены основные направления проектной деятельности педагога-психолога.

В теоретико-методологических работах отмечается, что содержание образования – это отражение процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность [45]. Тем самым подчеркивается единство

содержательной и процессуальной сторон образования: каждая единица содержания рассматривается и конструируется с точки зрения способов ее передачи.

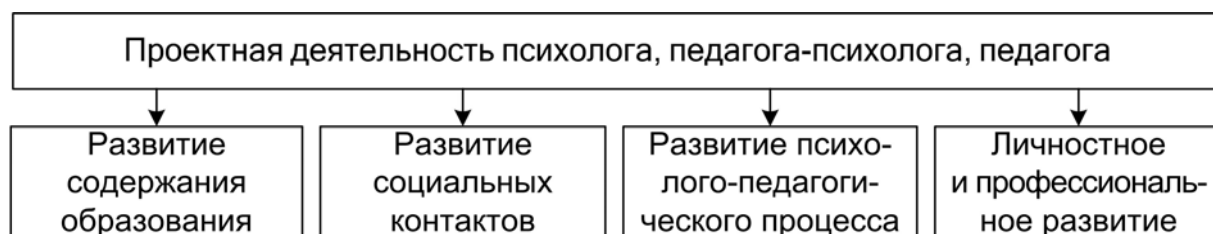


Рис. 4. Направленность проектной деятельности в образовательной сфере

Проектирование содержания образования охватывает и характер учебной деятельности, методы и формы обучения, предполагает наличие глубоких знаний, методологическую, методическую грамотность педагога-психолога. Алгоритм проектной деятельности предполагает всестороннее исследование проектируемых ситуаций, комплексное видение проблем. Это актуализирует направленный поиск решений, стимулирует саморазвитие педагога-психолога.

Проектирование социальных контактов в деятельности педагога-психолога касается различных систем образовательной действительности, где в тесном взаимодействии находятся такие подсистемы, как администрация, педсовет, консилиум, коллектив педагогов, классы, группы [45, с. 24].

В основе проектирования психолого-педагогического процесса лежит одна общая идея – развитие активности и самостоятельности обучающегося, постановка его в позицию активного субъекта собственной деятельности и формирование у него способности к самоуправлению и самореализации. Психолог совместно с педагогом должен не только решать задачи обучения и воспитания, но и проектировать ситуации, в которых эти задачи были бы внутренне приняты обучающимся [45].

Анализируя роль проектной деятельности в образовательном процессе и возможности ее использования в работе психолога, нельзя не отметить тот факт, что процессы проектирования не могут не отразиться на профессиональных и личностных характеристиках субъекта.

Важной характеристикой деятельности педагога-психолога является его профессиональная компетентность. Динамизм современных общественных преобразований, реформирование содержания образования предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке специалиста, заставляя-

ют проявлять гибкость и нестандартность мышления, адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. Проектная деятельность может стать универсальным средством формирования профессиональной компетентности педагога-психолога.

4.2. Проект как вид самостоятельной творческой работы студентов

Разработанный еще в первой половине XX в. метод проектов в современном информационном обществе вновь становится актуальным. Однако внедрение проектной деятельности в практику высшей школы нередко сталкивается с определенными трудностями.

Часто проектом называют любую самостоятельную работу студента. Необходимо четко определить, в чем его отличие, какова степень участия педагога на различных этапах выполнения проектной деятельности, как это зависит от возрастных и других индивидуальных особенностей обучающихся.

Среди различных видов самостоятельной работы ближе всего по жанру к проектам стоят доклады, рефераты и научные исследования.

Доклад – устное или письменное сообщение с целью познакомить слушателей (читателей) с определенной темой (проблемой), дать общую информацию, возможно, обрисовать соображения автора, которые в данном случае не требуют научной проверки или доказательств. *Реферат* – сбор и представление исчерпывающей информации по заданной теме из различных источников, в том числе существующих точек зрения на рассматриваемый вопрос, приведение статистических данных, необходимых фактов. *Научное исследование* связано с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом. Учебное исследование имеет целью приобретение студентами компетенций исследовательской деятельности, освоения исследовательского типа мышления, формирования активной позиции в процессе обучения [31].

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, достижение оптимальным способом заранее запланированного результата; может включать элементы докладов, рефератов, исследований и любых других видов самостоятельной творческой и научно-исследовательской работы студентов как способов решения поставленных задач.

Учебный проект – совместная учебно-познавательная, творческая или научно-исследовательская деятельность студентов-партнеров, имеющая

общую цель и согласованные способы решения какой-либо проблемы, направленная на достижение общего результата, значимого для участников проекта.

Для студента проект – это возможность максимально раскрыть свой творческий, научно-исследовательский потенциал. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать собственные силы, применить полученные знания, принести пользу, продемонстрировать достигнутый результат. Итог этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер и значим для самих открывателей.

Для педагога учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции.

Метод проектов помогает формировать и совершенствовать следующие умения и навыки проектирования:

- проблематизация;
- целеполагание и планирование деятельности;
- самоанализ и рефлексия;
- презентация хода своей деятельности и ее результатов;
- подготовка продукта проектирования для его презентации;
- поиск нужной информации, вычленение и усвоение необходимого знания из информационного поля;
- практическое применение знаний, умений и навыков проектирования в различных ситуациях;
- выбор, освоение и использование наиболее приемлемой технологии изготовления продукта проектирования;
- проведение исследования (анализ, синтез, выдвижение гипотезы, детализация и обобщение).

Таким образом, учебный проект всецело помогает решать задачи по формированию информационной культуры личности.

Выделяют ряд характерных особенностей проекта как метода обучения. Прежде всего, это наличие проблемы, которую предстоит решить, причем она должна иметь личностно значимый для обучающихся характер, мотивировать их на поиски решения.

Проект обязательно должен иметь ясную, реально достижимую цель. В самом общем смысле ею всегда является решение исходной проблемы,

но в каждом конкретном случае результат имеет собственное, неповторимое воплощение – проектный продукт.

Еще одна особенность учебного проекта – предварительное планирование работы. Весь путь от постановки исходной проблемы до реализации цели необходимо разбить на отдельные этапы с промежуточными задачами для каждого из них, определить способы решения этих задач и найти необходимые ресурсы, разработать подробный график работы.

Осуществление плана работы над проектом, как правило, связано с изучением источников информации, отбором материала, возможно, проведением различных опытов, экспериментов, наблюдений, исследований, опросов, анализом и обобщением полученных данных, формулированием выводов и формированием на этой основе собственной точки зрения на исходную проблему и пути ее решения.

Для воплощения найденного способа достичь проектную цель создается проектный продукт, который должен удовлетворять потребности любого человека, столкнувшегося с проблемой, на решение которой и направлен данный проект.

Учебный проект обязательно должен иметь письменную часть – отчет о ходе проектной деятельности, в котором описываются все этапы работы, принимавшиеся решения с их обоснованием, возникшие проблемы и способы их преодоления, анализируются собранная информация, проведенные эксперименты и наблюдения, приводятся результаты опросов, подводятся итоги, делаются выводы, выясняются возможные перспективы.

Непременным условием учебного проекта является его публичная защита. В ходе презентации обучающийся не только рассказывает о ходе работы и показывает ее результаты, но и демонстрирует собственные знания и опыт в решении проблемы, приобретенную компетентность. Элемент самопрезентации – важнейшая сторона проектной деятельности, которая предполагает рефлексивную оценку автором всей проделанной им работы и приобретенного в ходе нее опыта.

По своей сути проектный метод обучения близок к проблемному обучению, которое предполагает последовательную и целенаправленную постановку перед обучающимися познавательных проблем, их решение под руководством педагога способствует активному усвоению новых знаний. Проблемное обучение обеспечивает прочность освоения навыков и их творческое применение в практической деятельности.

Кроме того, проектный метод имеет сходство с развивающим обучением, представляющим собой активно-деятельностный способ обучения, при котором осуществляется целенаправленная учебно-профессиональная деятельность. При этом обучающийся, являясь полноценным субъектом этой деятельности, сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает.

4.3. Основные этапы работы над проектом. Мотивация студентов

Организуя проектную деятельность студентов, необходимо учитывать ряд обстоятельств. Обучающемуся не может быть предложена в качестве проекта работа, для выполнения которой у него нет соответствующих знаний и умений и самостоятельно ему их не приобрести. Для проектной работы студент должен иметь определенный исходный (пусть минимальный) уровень готовности. И, конечно, не может быть проектом деятельность очень знакомая, многократно ранее выполнявшаяся, не требующая поиска новых решений и, соответственно, не дающая возможности приобрести новые знания и умения.

Чтобы проект мотивировал обучающихся на активную работу, его цель поначалу должна носить скрытый характер, породить проблему.

Проблематизация является первым этапом работы над проектом, когда необходимо оценить имеющиеся обстоятельства и сформулировать возникшую проблему. На этом этапе ее наличие приводит к возникновению первичного мотива к деятельности, порождает ощущение дисгармонии и вызывает стремление ее преодолеть. Реализуется своеобразное «присвоение» студентом проблемы, она наделяется личностным смыслом. Так появляется необходимость определить и сформулировать цель деятельности.

Второй этап работы – *целеполагание*: проблема преобразуется для обучающегося в лично значимую цель и приобретает образ ожидаемого результата, который в дальнейшем воплотится в проектном продукте. На этом этапе у студента возникает масса идей (не всегда реалистичных), что еще больше укрепляет мотив к деятельности.

Наличие исходной проблемы и понимание конечной цели проекта заставляют приступить к разработке плана. *Планирование* – важнейший этап проектной работы, в результате которого ясные очертания приобретают не только отдаленные результаты, но и ближайшие шаги. В этот период энту-

зиязм и ощущение новизны и значимости предстоящей деятельности при-
тупляются, что может несколько снизить мотивацию.

Когда имеется план работы, в наличии ресурсы (материалы, рабочие группы, время) и понятна цель, можно приступать непосредственно к выполнению проекта. *Реализация плана* – следующий этап проектного цикла. Это период максимального колебания мотива. У некоторых людей ясность предстоящих шагов, наличие четкого плана повышают мотивацию, а у других – возникает ощущение легкости и простоты всей работы, желание расслабиться, не напрягаться. А иногда обучающийся мысленно уже достиг результата проекта, эмоционально пережил это достижение, или, наоборот, объем предстоящей деятельности приводит к тому, что у студента опускаются руки, пропадает уверенность в успешном завершении работы (все это в значительной степени касается подростков). Очевидно, что на этапе реализации педагогу предстоит найти способ поддержать мотивацию обучающихся, учитывая их личностные особенности.

По завершении работы следует сравнить полученный результат с замыслом, если есть возможность, внести исправления. Это этап анализа допущенных ошибок, попыток увидеть перспективу проекта, определения достижений, осмысления чувств и эмоций, возникших в ходе работы и по ее окончании. Студенту необходимо оценить, какие перемены произошли в нем, чему он научился, что узнал, какой жизненный опыт приобрел, как изменился его взгляд на проблему. Все это и является содержанием завершающего этапа работы – *самооценки и рефлексии*.

В табл. 2 представлены виды деятельности студентов и педагога на различных этапах выполнения проекта.

Таблица 2

Проектная деятельность в образовании

Этап работы	Содержание работы	Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
1	2	3	4
<i>1. Организационно-подготовительный (исследовательский) этап</i>			
Проблема- тизация и це- леполагание	а) определение темы; б) выявление одной или нескольких проблем; в) уточнение целей ко- нечного результата; г) выбор рабочих групп	Уточняют инфор- мацию, обсужда- ют задание, выяв- ляют проблемы	Мотивирует обучающихся, помогает в по- становке целей проекта, наблю- дает

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Планирование	а) анализ проблемы, выдвижение гипотез, их обоснование; б) определение источников информации, способов ее сбора и анализа; в) постановка задач и выбор критериев оценки результатов; г) распределение ролей в команде	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи, определяют источники информации	Помогает в анализе и синтезе, наблюдает
Принятие решений	а) обсуждение методов проверки принятых гипотез («мозговой штурм»); б) выбор оптимального варианта; в) определение способа представления результатов; г) сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Обсуждают методы проверки гипотез, выбирают оптимальный вариант, уточняют источники информации	Наблюдает, консультирует, советует (по просьбе), косвенно руководит
<i>2. Технологический этап</i>			
Выполнение проекта	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу, реализация проекта	Работают с информацией, проводят исследования, синтезируют и анализируют идеи, оформляют проект	Наблюдает, контролирует, консультирует
<i>3. Обобщающий (рефлексивный, заключительный) этап</i>			
Защита проекта	а) подготовка и оформление доклада; б) обоснование процесса проектирования; в) объяснение полученных результатов; г) коллективная защита проекта	Защищают проект	Наблюдает, направляет процесс защиты (если необходимо), задает вопросы в роли рядового участника

1	2	3	4
Проверка и оценка результатов	а) анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач); б) оценка результатов, выявление новых проблем	Проводят коллективный самоанализ проекта, оценивают свою работу	Участствует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Итак, основные этапы работы над проектом – это проблематизация, целеполагание, планирование, реализация, рефлексия. Также внутри каждого этапа есть более мелкие, но очень важные шаги, которые необходимо осуществить в ходе проектной деятельности.

Так, формулируя цель работы, автор создает мысленный образ желаемого результата – проектного продукта, который является неременным условием выполнения проекта.

В ходе планирования необходимо определить конкретные задачи и способы их решения на отдельных этапах работы, порядок и сроки действий, т. е. разработать график.

На этапе реализации плана может возникнуть необходимость внести в него поправки (задачи, способы работы и т. д.), а иногда может измениться представление автора о конечном результате.

Завершается проект обычно презентацией найденного способа решения исходной проблемы (наиболее эффективного и экономичного), созданного проектного продукта.

4.4. Организация работы студентов над проектом. Типология учебных проектов

Любая групповая работа позволяет эффективно решать не только учебно-профессиональные, но и специфические воспитательные задачи. Но руководство групповой проектной работой связано с определенными трудностями для педагога.

Прежде всего серьезной задачей является само формирование проектной группы. В идеале все участвующие должны быть активными, самостоятельными и ответственными. Чтобы группа успешно справилась с проектом, среди ее участников должны быть исполнители следующих ролей:

- «генератор идей» – тот, кто придумывает;

- «эрудит» – тот, кто много знает;
- «критик» – тот, кто сомневается, проверяет и перепроверяет.

Также необходимо выбрать лидера (лидеров). Кроме того, студенты должны активно сотрудничать, в нужный момент проявлять гибкость или принципиальность, слышать точку зрения другого и убедительно отстаивать собственную позицию, идти на компромисс ради общей цели и т. п.

Существует еще одно ограничение для групповых проектов: они не должны быть продолжительными, поскольку обучающимся трудно длительное время осуществлять совместную деятельность, а педагогу нелегко отслеживать групповую работу в долгосрочном режиме. По этим причинам групповые проекты, как правило, рассчитаны на короткий срок.

Групповую работу над проектом имеет смысл применять, когда наряду с решением учебно-профессиональных задач необходимо развивать коллектив учебной группы и формировать компетенции сотрудничества. Однако сложно предоставить каждому обучающемуся возможность получения опыта активного и ответственного участия на всех этапах работы в одинаковой степени. Всегда кто-то выполняет основную проектную деятельность, а кто-то отходит на второй план. Поэтому наряду с групповыми проектами студенты должны попробовать свои силы и в самостоятельной проектной работе.

При организации индивидуальной проектной деятельности преподаватель может учитывать характерные особенности, потребности и интересы обучающегося. А значит, появляется шанс точно воздействовать не только на формирование знаний, умений и навыков, но и на развитие личности студента в целом. В этом преимущество индивидуальных проектов, хотя и у них есть определенные ограничения. Преимущества и недостатки групповых и индивидуальных проектов представлены в табл. 3.

Таблица 3

Особенности групповых и индивидуальных проектов

Тип проекта	Преимущества	Недостатки
1	2	3
Групповой	Формируются навыки сотрудничества, умения проявлять гибкость, учитывать точку зрения другого, идти на компромисс ради общей цели; проект может быть выполнен более глубоко и разносторонне;	Дает возможность отдельным обучающимся не проявлять активность, а «выезжать» за счет более инициативных и ответственных участников группы; нет возможности получить всесторонний опыт работы на

1	2	3
	<p>групповая работа позволяет распределить обязанности, каждый участник может проявить свои сильные стороны в той работе, которая ему лучше всего удастся; групповая деятельность создает психологически комфортную и безопасную ситуацию для неуверенных и тревожных детей, при успешном взаимодействии может поднять статус отдельных обучающихся в группе сверстников; совместная работа дает возможность обогатиться опытом других участников, видеть наиболее эффективные стратегии поведения и учебной деятельности; проект способствует групповому сплочению</p>	<p>всех этапах проекта каждым участником группы; не у всех обучающихся в полной мере формируется ответственность за ход и результат работы группы; труднее организовывать и координировать проектную деятельность, оценивать вклад каждого члена группы</p>
Индивидуальный	<p>Автор проекта получает наиболее полный и разносторонний опыт проектной деятельности на всех этапах работы; развивается личная инициатива, ответственность, настойчивость, активность; тема проекта может быть выбрана в максимальном соответствии с интересами исполнителя; ход работы и ее результат зависят только от автора; итоговая оценка наиболее полно отражает качество работы</p>	<p>Не вырабатывается опыт группового сотрудничества; нет возможности обогатиться опытом других, увидеть более эффективные стратегии проектной деятельности; работа более трудоемкая и ответственная на всех этапах проекта</p>

Для преподавателя метод проектов представляет собой инструмент, дидактическое средство обучения и развития студентов. Реализуя проектную деятельность, обучающиеся в наибольшей степени будут заинтересованы в результате работы. Найти разумный баланс этих интересов позволяет правиль-

но выбранный тип проекта: педагог может управлять активностью студента на протяжении всего периода работы над проектом, формируя у него таким образом соответствующие предметные и межпредметные знания и умения, учебно-профессиональные навыки, необходимые компетенции.

Например, если преподаватель планирует развить у обучающегося навыки работы с информацией, умение анализировать тексты, ранжировать и проверять сведения из различных источников, то для этого лучше всего подойдет *информационный проект*, цель которого – сбор, оформление и представление конкретных данных. Конечно, в проекте любого типа есть этап сбора информации, но чаще всего как одно из средств работы. В информационном проекте для студента доминирующей стороной деятельности, целью является именно работа с информацией, соответственно, развиваться и совершенствоваться у него будет информационная компетентность.

Для формирования аналитических способностей, критического мышления, освоения логических способов восприятия и обработки информации в большей степени подходят *исследовательские проекты*. В данном случае целью студента становится доказательство или опровержение гипотезы проекта. Для этого ему необходимо проводить эксперименты, анализировать их результаты, обобщать, сравнивать, выявлять закономерности, проводить аналогии, а также делать выводы, обосновывать свою точку зрения. Таким образом, будет активно развиваться мыслительная компетентность.

Часто возникает необходимость совершенствовать практические предметные умения и навыки обучающихся, например, умение строить графики функций, грамматически правильно применять различные речевые обороты, понимать исторические закономерности и т. д. В этих случаях выполняется *практико-ориентированный проект*. Преподаватель может дать студентам следующие задания: разработать раздаточный материал по дисциплине, сценарий педагогической игры, словарь фразеологизмов, исторический атлас и т. п. В ходе работы над созданием такого проектного продукта обучающиеся освоят необходимые им предметные знания, умения и навыки, получит развитие деятельностная компетентность.

Самые широкие возможности предоставляет проектная деятельность для развития творческих способностей. *Творческий проект* позволяет студентам через создание произведения любого жанра проявить себя. Формирование и совершенствование творческих способностей в рамках проектной деятельности способны кардинальным образом изменить представление окружающих об исполнителе, поднять его статус в группе, снизить тре-

возможность, повысить самооценку. Любое произведение нуждается в презентации и реализации обратной связи с аудиторией (зрителями, слушателями, читателями), поэтому основное развивающее воздействие будет оказано на коммуникативную компетентность.

Совершенствование коммуникативных навыков также осуществляется в ходе *игровых (ролевых) проектов*. Автор такого проекта целенаправленно вовлекает публику (студентов и преподавателей) в решение конкретной проблемы. Для этого придется не просто найти информацию или создать произведение искусства, нужно организовать деятельность других людей, вовлечь их в работу, сделать ее интересной для всех.

Многообразие типов проектов дает возможность преподавателю решать самые разные задачи обучения и воспитания студентов, позволяет обучающимся активно приобретать и применять знания и умения, расширять свой учебно-профессиональный опыт, а затем использовать его в других видах учебной и внеучебной работы.

Тип проекта зависит от ведущей деятельности обучающегося и во многом определяет сущность проектного продукта.

Творческие проекты чаще всего завершаются созданием произведений искусства самых различных жанров или проведением творческих мероприятий. Результат практико-ориентированных проектов, как правило, воплощается в материальном продукте, иногда в мероприятиях или письменных инструкциях, рекомендациях и т. п. В ходе научно-исследовательских проектов могут создаваться как статьи, тезисы, брошюры и т. п., так и модели или макеты, учебные фильмы и компьютерные презентации, реже мероприятия (например, учебная экскурсия или доклад). Конечным продуктом информационных проектов чаще всего становятся буклеты, таблицы, схемы, графики, диаграммы, которые могут быть опубликованы на бумажных носителях или размещены в Интернете. Игровые (ролевые) проекты почти всегда связаны с проведением мероприятий, которые в этом случае являются проектным продуктом (например, игра-дебаты «Современные технологии воспитания студентов: за и против»).

Каким бы ни был результат проекта, он должен полностью соответствовать требованиям качества, т. е. быть эстетичным, удобным в использовании, не противоречить поставленным целям. Автор проекта должен все время помнить, что он создает продукт не только для себя, но и для другого человека, которому доведется столкнуться с проблемой, решению которой посвящена проектная деятельность.

В табл. 4 представлены основные особенности разных видов учебных проектов.

Таблица 4

Типология учебных проектов

Тип проекта	Цель проекта	Проектный продукт	Тип деятельности обучающегося	Формируемая компетентность
Практико-ориентированный	Решение практических задач	Учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации	Практическая деятельность в определенной учебно-предметной области	Деятельностная
Исследовательский	Доказательство или опровержение какой-либо гипотезы	Результат исследования, оформленный установленным способом	Деятельность, связанная с экспериментированием, логическими мыслительными операциями	Мыслительная
Информационный	Сбор информации о каком-либо объекте или явлении	Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение существующих точек зрения по какому-либо вопросу	Деятельность, связанная со сбором, проверкой, ранжированием информации из различных источников; общение с людьми	Информационная
Творческий	Привлечение интереса к проблеме проекта	Произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, литературные произведения, видеофильмы	Творческая деятельность, связанная с получением обратной связи	Коммуникативная
Игровой (ролевой)	Предоставление опыта участия в решении проблемы проекта	Мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и т. п.)	Деятельность, связанная с групповой коммуникацией	Коммуникативная

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, каждый из которых отличается сроками исполнения, количеством участников, особенностями координации. Любой тип проекта требует организации его оценки, что позволит отслеживать эффективность проектной деятельности, необходимость своевременной коррекции.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте основные компоненты проектной деятельности как вида профессиональной деятельности (психолог, педагог-психолог).
2. Какие выделяют психолого-педагогические условия проектирования?
3. Охарактеризуйте структурно-содержательный и организационно-процессуальный блоки учебного проектирования.
4. Какова роль внутренней и внешней среды учебного проекта?
5. Перечислите типы учебных проектов. Дайте характеристику их основных особенностей.
6. Какие умения, навыки и компетенции приобретает студент при выполнении проектов разного типа?
7. Какие типы проектов можно выделить по доминирующему в нем методу, характеру координации? В чем их специфика? Приведите примеры.
8. Назовите типы и примеры проектов по характеру контактов, количеству участников, времени проведения.

Тестовые задания

Выберите правильные утверждения и выполните задания.

1. Гипотеза – это...
 - 1) предположение или догадка, утверждение, не предполагающее доказательство;
 - 2) утверждение, предполагающее доказательство;
 - 3) предположение или догадка, утверждение, предполагающее доказательство.
2. Тезис – это...
 - 1) событие, результат; знание, достоверность которого доказана;
 - 2) теоретический вопрос, требующий разрешения;
 - 3) утверждение, требующее доказательства; более широко – любое утверждение в споре или изложении некоторой теории.

3. Проект – это...

1) самостоятельная исследовательская деятельность, направленная на достижение поставленной цели или проблемы;

2) общественное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного;

3) развернутое устное изложение какой-либо темы, сделанное публично.

4. Что является показателем исследовательского этапа проекта?

1) определение актуальности проблемы;

2) установление тематики;

3) исследование.

5. Практико-ориентированный проект – это...

1) сбор информации о каком-нибудь объекте, явлении;

2) доказательство или опровержение гипотезы;

3) решение практических задач заказчика проекта.

6. Продукт информационного проекта – это...

1) статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу;

2) результат исследования, оформленный установленным образом;

3) учебные пособия, инструкции, памятки, сборники задач, модели, рекомендации, сценарии мероприятия.

7. Укажите преимущество индивидуальных проектов.

1) автор проекта получает наиболее полный и разносторонний опыт проектной деятельности на всех этапах работы;

2) у автора проекта есть возможность обогащаться опытом других, увидеть более эффективные стратегии работы;

3) у автора проекта формируются навыки сотрудничества, умения проявлять гибкость, видеть точку зрения другого, идти на компромисс ради общей цели.

8. Какова связь между целью проекта и проектным продуктом?

1) цель проекта и проектный продукт – это одно и то же;

2) проектный продукт – это способ воплощения цели проекта;

3) цель проекта и проектный продукт в некоторых случаях не связаны между собой.

9. В чем проявляется связь между проектным продуктом и планом работы?

1) план работы – это распределение времени, необходимого для создания проектного продукта;

2) план работы – это перечень всех основных этапов и более мелких шагов, ведущих от проблемы проекта к проектному продукту;

3) план работы – это распределение материальных ресурсов, необходимых для создания проектного продукта.

10. Что такое учебное исследование?

1) деятельность, связанная с иллюстрацией тех или иных законов природы;

2) деятельность, связанная с получением объективно нового результата, производством новых знаний;

3) деятельность, связанная с решением исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом.

11. Учебный проект, направленный на создание материальных изделий (инструментов, приспособлений, учебно-наглядных пособий), является...

1) исследовательским;

2) игровым (ролевым);

3) информационным;

4) практико-ориентированным;

5) материальным;

6) комплексным;

7) творческим.

12. Определите тип учебного проекта, требующего хорошо продуманной структуры, ориентированного на социальные интересы обучающихся, результатами которого могут быть сообщения по разделам профессионального и технологического циклов, рекомендации, справочные материалы, дизайн помещений и т. д.

1) исследовательский;

2) практико-ориентированный;

3) информационный;

4) игровой (ролевой);

5) материальный;

- 6) комплексный;
- 7) творческий.

13. Учебный проект, представляющий собой мини-исследование, проводимое в каком-либо направлении, требующий хорошо продуманной структуры, является...

- 1) исследовательским;
- 2) игровым (ролевым);
- 3) информационным;
- 4) практико-ориентированным;
- 5) материальным;
- 6) комплексным;
- 7) творческим.

Глава 5. ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Начинай с начала, – торжественно произнес Король, – и продолжай, пока не дойдешь до конца. Тогда остановись!

Льюис Кэрролл

5.1. Проблемы оценки качества образования в современных условиях

В настоящее время все чаще находит подтверждение мысль о том, что образовательную ценность представляет не столько приобретение человеком системы знаний, сколько освоение способов их получения, осознание потребности в новой компетенции, умение быстро и эффективно – самостоятельно или во взаимодействии с другими людьми – восполнять имеющиеся образовательные пробелы. Такой подход не позволяет более отождествлять качество образования с качеством знаний, пользоваться привычной системой показателей успеваемости. В связи с этим остро встает вопрос о необходимости разработки новой системы оценки качества подготовки обучающихся.

Не менее важной проблемой в образовании является переход от централизованной и унифицированной системы обучения к вариативной. Развитие различных форм и способов подготовки будущего специалиста остро ставит проблему защиты потребителей и субъектов образовательного процесса от недоброкачественных услуг. При этом традиционные и привычные механизмы, такие как единые целевые установки, типовые учебные планы и программы, тщательная регламентация учебного процесса и другие аналогичные защитные меры, в новых условиях уже не соответствуют современным задачам и способам управления, а потому оказываются неэффективны. Следовательно, нужно отказаться от привычной логики построения образовательного процесса по схеме «Идеальные цели образования → подбор адекватных средств → гарантированное качество результата» и заменить ее другой: «Цели как ожидаемые результаты обучения → вариативные средства обучения → проверка (оценка) достигнутого результата». Иначе говоря, необходимо перейти от нормирования образования «на входе» и осуществлять его «на выходе». В этой связи требуется пере-

смотр подходов к определению и оценке качества подготовки. Они должны опираться преимущественно на результаты образования, а не на его содержание.

Развитие вариативности при сохранении единства образовательного пространства требует среди прочего разработки и внедрения механизмов управления, которые позволят влиять на качество образования не только со стороны государства, но и со стороны других групп потребителей и пользователей образовательных услуг – отдельных граждан, профессиональных сообществ, общества в целом. В свою очередь, повышение эффективности управления, как государственного, так и общественного, требует как минимум актуальной и достоверной информации о состоянии системы образования и о реально достигнутом качестве подготовки.

Эту задачу нельзя решить в рамках существующей системы контроля, которая в силу своих организационных и технологических особенностей в принципе не способна обеспечить своевременное получение сопоставимой, надежной и проверенной информации (количественной и качественной), необходимой для принятия управленческих решений. В современных условиях требуется принципиально иная модель: нужно отказаться от модели контроля качества образования и перейти к модели его обеспечения. Кроме управленческого аппарата предполагается вовлечение в эти процессы непосредственно участников образовательного процесса и потребителей образовательных услуг. Условием положительного решения данной проблемы является открытость и прозрачность системы оценки результатов и качества обучения. Поэтому неотложными **задачами** в области обеспечения качественного образования можно считать следующие:

- создание общероссийской системы оценки качества и эффективности подготовки будущего специалиста. Приоритетное значение отводится технологическим аспектам, составляющие данной системы должны быть заданы в форме объективных инструментальных показателей, допускающих однозначную интерпретацию, понятную не только управленцам, но и преподавателям, обучающимся, их родителям, широкой общественности;
- модернизация в существующих условиях системы управления по целям;
- обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех социальных слоев общества;
- максимально возможный учет потребностей отдельных категорий обучающихся, в том числе одаренных детей, подростков, относящихся к груп-

пам риска (с девиантным поведением, ограниченными физическими и психическими возможностями, ослабленным здоровьем, оставшихся без попечения родителей и др.);

- изменение структуры затрат в сторону увеличения расходов на обеспечение качества образования;

- формирование «новой морали» в процессе оценки результатов подготовки, при которой любая фальсификация данных признается недопустимой и отторгается обществом.

Система оценки качества образования обучающихся в соответствии с вышеперечисленными задачами должна строиться на следующих **принципах**:

- реалистичность требований, норм и показателей качества образования, их социальная и личностная значимость;

- психологическая (с учетом возрастных особенностей) адекватность процедур и показателей оценки;

- учет существующих социально-экономических и этнокультурных особенностей регионов, входящих в состав Российской Федерации;

- прозрачность процедур оценки качества образования, предполагающая широкое обсуждение в профессиональном педагогическом сообществе его содержания, применяемых технологий, инструментальных средств, их открытость для критики с целью совершенствования;

- доступность информации о состоянии и качестве образовательных услуг;

- повышение потенциала внутренней оценки и самооценки результатов подготовки;

- осуществление внешней оценки структурами, функционально и ресурсно не зависимыми от системы управления образованием;

- централизованная разработка процедур, технологий, инструментальных средств аттестационных и мониторинговых обследований с учетом российского и зарубежного опыта;

- соблюдение преемственности в образовательной политике, сохранение традиций российской системы образования.

Имеющийся в отечественном образовании опыт позволяет рассматривать создание такой системы как реальную и вполне решаемую задачу. В частности, исследования в области методологии и организации управления качеством образования ведутся давно. В работах В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина и др. заложены теоретические основы формирования системы качества знания и образовательного процесса. От-

мечаются достижения в области квалитологии (науки о качестве любых объектов и процессов в обществе) и квалиметрии (науки об измерении и оценке качества), которые также способствуют решению поставленной задачи.

Использование многочисленных каналов получения данных для оценки качества образования обусловлено значительным расширением круга решаемых управленческих проблем – от долгосрочных задач стратегического планирования развития региональных систем образования до задач текущего оперативного управления и возникающих специфических образовательных вопросов. На практике это приводит к накоплению избыточной информации, только небольшая ее часть анализируется и эффективно используется. Кроме того, одни и те же сведения часто собираются различными службами, функции которых пересекаются. Отчасти это является следствием отсутствия в большинстве регионов специалистов, способных дать квалифицированную консультацию, разработать и реализовать оптимальную комплексную программу анализа и интерпретации собираемых данных, организовать и провести необходимые дополнительные обследования. На федеральном уровне оценка качества образования осуществляется преимущественно двумя организациями – Центром оценки качества образования (Г. С. Ковалева) и Центром тестирования (В. А. Хлебников).

Частью реализации плана модернизации высшего и профессионального образования является комплекс работ по созданию независимой Государственной аттестационной службы и Федеральной службы оценки и контроля качества образования. Функции первой связаны с лицензированием, аттестацией и аккредитацией образовательных организаций, а второй – с проведением итоговой аттестации и сертификации выпускников. В систему этих мероприятий входит также Единый государственный экзамен по окончании средней школы. Можно надеяться, что реализация этих мер позволит получать объективные и сопоставимые на уровне РФ данные об учебных достижениях обучающихся в рамках реализации образовательных стандартов.

Но в то же время, несмотря на реальные положительные результаты совершенствования системы оценки качества образования, многое в этой области пока не соответствует ожиданиям потребителей и предъявляемым к данной системе требованиям. К наиболее значимым проблемам и затруднениям следует отнести следующие:

- отсутствие единой концептуально-методологической базы для рассмотрения проблем качества образования и разработки подходов к его измерению;

- отсутствие необходимого уровня научно-методического обслуживания оценочной системы;
- разобщенность деятельности различных организаций, занимающихся проблемами качества образования;
- недостаток квалифицированных кадров;
- сведение оценки качества образования на всех уровнях подготовки только к оценке качества обучения;
- проведение оценочных процедур не в строгом соответствии с требованиями теории педагогических измерений, использование нестандартизированного инструментария (авторские тесты или работы, неапробированные или не имеющие стабильных характеристик).

Разработка и практическая реализация решений существующих проблем в области оценки качества образования не в последнюю очередь сдерживаются тем, что ни одно понятие не вызывает сегодня столько нареканий и возражений, как понятие «качество образования» (хотя на интуитивно-бытовом уровне каждый понимает, что стоит за этим термином). В научной литературе можно найти до сотни определений этого понятия, предлагаемых разными научными школами и отдельными учеными. За каждым толкованием свой подход к построению системы оценки качества образования, в том числе к отбору его показателей и выбору процедур их измерения.

С учетом этого обстоятельства в настоящее время целесообразнее сосредоточиться на инструментально-практической проблематике рассматриваемого феномена. Иными словами, на данном этапе более продуктивным представляется путь формирования системы показателей качества образования. Они практически сразу могут быть использованы и для оценки состояния образовательной системы, и для прогнозирования основных направлений ее развития и совершенствования, и для проектирования средств, мер, направленных на повышение качества подготовки обучающихся. В то же время даже безупречное в научном отношении определение понятия еще не гарантирует целесообразность его использования для практических нужд.

Предлагаемый подход прежде всего должен быть ориентирован:

- на существующий позитивный и негативный практический опыт оценки качества образования;
- имеющиеся в мировой и отечественной практике инструментальные средства (методики сбора и обработки данных, измерители, системы показателей, критерии, нормы и т. д.);

- на запросы основных потребителей образовательных услуг (обучающиеся, различные профессиональные сообщества, работодатели, социум, государство).

Анализ проблемы показывает, что ключевыми в данной области являются следующие термины: «качество образования», «образовательные результаты», «эффективность образовательной системы». Рассмотрим некоторые возможные трактовки этих понятий.

Термин **«образовательные результаты»** можно рассматривать в двух аспектах: узком и широком. В узком он означает учебные достижения обучающихся (в крайнем случае – предметные знания); в широком – желаемые, реализуемые и реально достигаемые показатели обучения, воспитания и развития. В последнем случае образовательные результаты можно определить как позитивные итоги, как следствие получения образования. Такое понимание больше соответствует ориентации на повышение качества подготовки обучающихся, но вместе с тем оно и менее разработано и в меньшей степени обеспечено инструментальными средствами. Так, если для оценки усвоения специализированных (предметных) знаний существует довольно много апробированных измерительных средств, то для диагностики достижений, например, в области освоения способов работы с информацией надежных механизмов гораздо меньше. Значительные трудности в массовой практике возникают в связи с оценкой сложных, комплексных общеучебных умений, интеллектуальных компетенций, ценностных ориентаций, навыков поведения и общения.

Термин **«качество образования»** можно трактовать и как логическую категорию, и как положительные или отрицательные свойства объекта (например, качество знаний описывается с помощью таких характеристик, как глубина, осознанность, действенность и т. д.). Также допустимо его описание в характеристиках степени достоинства, ценности, пригодности, соответствия объекта некоторому идеалу. Такая трактовка в большей мере соответствует инструментальному подходу к проблеме повышения качества образования. В этом случае качество можно рассматривать как степень соответствия:

- *планируемых* результатов социальным и личностным ожиданиям;
- *реализуемых* результатов планируемым результатам;
- *реально достигаемых* обучающимися результатов планируемым и реализуемым в образовательном процессе.

Для практического решения проблемы качества образования важны все перечисленные выше составляющие. Изучение корреляций между ними требует выделения и исследования показателей, связанных с образовательными результатами, и влияющих на них факторов, важнейшими из которых являются *образовательный процесс* и *образовательная среда*.

При таком подходе решение проблемы качественного образования сводится к выделению сбалансированной системы показателей, которые позволяют выявлять и оценивать и характеристики образовательного процесса, и его условия.

Стоит отметить ограничения, связанные с реализацией данного подхода. Самое существенное из них состоит в том, что в настоящее время некоторые результаты или задаются в категориях совершенствования (при этом не предполагается проведение оценки), или же вообще отсутствуют. Так, в системе дошкольного образования predeterminedены требования к квалификации воспитателей и условиям пребывания детей, в системе общего среднего образования – учебному плану и программам. Это обстоятельство делает крайне затруднительным использование, например, такого важного обобщенного показателя, как удовлетворенность полученным образованием. Как в случае положительного, так и в случае отрицательного ответа его содержательная интерпретация практически невозможна, поскольку неясно, с чем именно сравнивается результат образования, насколько он отличается от того, каким должно быть, чья в этом заслуга (или ошибка) и т. д.

Еще одно ограничение реализации рассматриваемого подхода связано с неразработанностью инструментальных средств. Это обстоятельство затрудняет оценку соответствия реализуемых результатов планируемым, а достигаемым – реализуемым. Прямые показатели здесь фактически отсутствуют, а оценка ведется на основе изучения факторов, влияющих на качество образования (оснащенность образовательного процесса, характеристика кадрового потенциала). При этом многие показатели (например, квалификация преподавателя) оцениваются чисто формально. Подходы, связанные с диагностикой учебных достижений обучающихся, также отличаются отсутствием надежного инструментария.

С оценкой качества образования связано и такое понятие, как *«эффективность образовательной системы»*, оно означает достижение цели образования в минимальные сроки при наименьших трудовых, материальных и финансовых затратах. Различают экономическую, социальную и педагогическую эффективность.

Экономическую эффективность можно охарактеризовать с внешней и внутренней позиций. В первом случае она рассматривается с точки зрения потребностей социальной системы, во втором – как достижение лучших образовательных результатов при минимальных финансовых, материальных и трудовых затратах со стороны как педагогов, так и обучающихся.

Социальная эффективность образовательной системы заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, связанных с возможными побочными негативными последствиями.

Педагогическая эффективность предполагает достижение образовательных результатов с учетом временных и личностных затрат педагогов и обучающихся.

5.2. Представление результатов проектной деятельности

Выполнение проекта предполагает совместную деятельность студентов по решению определенной проблемы, а также получение к моменту его завершения проектного продукта.

Общие требования к содержанию проекта:

- актуальность, соответствие современным тенденциям развития выбранной сферы деятельности;
- целевая направленность результатов проектных разработок на повышение эффективности функционала исследуемых объектов;
- аналитическая обработка эмпирических данных по проектной тематике;
- наличие четко сформулированных, конкретных выводов по результатам проектного исследования;
- формулирование конкретных и действенных рекомендаций, направленных на решение проблемы проекта.

Структура проекта определяется особенностями выбранной для решения проблемы, разработанной командой логикой и методами исследования. Специфика научных проектов студентов разных уровней подготовки отражена в темах, предлагаемых обучающимся руководителями направлений подготовки бакалавриата и программ магистратуры. Проекты бакалавров и магистрантов последних лет обучения, сохраняя общую логику и характеристики проектной деятельности, отличаются сложностью и мас-

штабностью рассматриваемых проблем, глубиной их проработки, количеством используемых методов, научных источников, а также степенью новизны и самостоятельности сделанных выводов и предложений. Более простые проекты реализуются на младших курсах обучения с целью постепенного развития навыков проведения проектного исследования.

Структура примерного варианта письменного отчета по проекту представлена в табл. 5. Состав разделов не является исчерпывающим и может изменяться при определении содержания конкретного исследования командой во взаимодействии с руководителем проекта.

Таблица 5

Структура письменного отчета по проекту

Раздел письменного отчета по проекту	Примерное количество страниц			
	Бакалавриат			Магистратура
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	1-й курс
1	2	3	4	5
Титульная страница	1	1	1	1
Введение	2	2	2	2
Теоретическая часть (глава 1)	9	10	12	12
Научно-методические основы исследования проблемы, формирование теоретико-концептуального базиса: анализ и систематизация существующих подходов (параграф 1.1)	3	3	4	4
Характеристика сущности и современного состояния исследуемой проблемы, причин ее возникновения и динамики развития, существующий опыт ее решения с учетом теоретических разработок, мировой и отечественной практики, анализ и систематизация соответствующего категориального аппарата (параграф 1.2)	3	4	4	4
Исследование ключевых факторов, влияющих на проблему, заинтересованных субъектов, взаимосвязей между ними (параграф 1.3)	3	3	4	4
Аналитическая часть (глава 2)	9	10	12	12

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5
Описание технологии и характеристика результатов проекта с использованием расчетно-аналитического инструментария (социологического, статистического, экономико-математического и т. п.), комплексный анализ объекта исследования с учетом его внутренних компонентов и внешних связей, их диагностика (параграф 2.1)	3	4	4	4
Возможные направления решения проблемы, программа и механизм их реализации (параграф 2.2)	3	3	4	4
Способы измерения и оценки эффективности результатов реализации проектных решений (параграф 2.3)	3	3	4	4
Заключение (выводы и рекомендации, отражающие результаты проектного исследования)	2	2	3	3
Список используемых источников (рекомендуемое количество, шт.)	2 (20)	5 (25)	5 (30)	5 (35)
Приложения (в общий объем письменного отчета по проекту не входят)	до 10	до 10	до 10	до 10
<i>Итого</i>	25	30	35	40

На основе результатов планирования исследования, определения его содержания и структуры руководителем формируется *программа проекта*.

Основные разделы программы проекта:

1. Формулировка проблемной ситуации: проблема учебной дисциплины или междисциплинарная проблема, способная вызвать интерес у обучающихся, стремление к самостоятельному добыванию знаний и приобретению навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

2. Цель: значимость проекта как для учебной дисциплины, так и для учебного процесса в целом, а также для будущей профессиональной деятельности.

3. Проектный продукт, который может быть подготовлен в результате выполнения проекта (курсовая работа, научная статья, научный отчет, аналитический отчет, бизнес-план и т. п.).

4. Участники проекта.

5. Компетенции обучающегося, формируемые в результате выполнения проекта (общекультурные и профессиональные в соответствии с образовательной программой подготовки).

6. Структура и содержание проекта: общая трудоемкость, этапы проекта, карта действий студентов по его реализации, форма отчетности (письменный отчет и презентация проектного продукта), критерии оценки.

7. Методические рекомендации по выполнению проекта, эффективной организации самостоятельной работы, поисковой деятельности, распределению ролей в группе, совместной работе в коллективе, оформлению и презентации результата. Данные рекомендации могут зависеть от запланированных этапов проекта, промежуточных результатов, типа проектного продукта, формы его представления, количества исполнителей и т. д.

8. Учебно-методическое и информационное обеспечение проекта, иные дополнительные сведения в соответствии со спецификой исследования.

Письменный отчет является основным продуктом проекта, на основе которого могут быть оценены результаты деятельности проектной команды.

Продукт проекта обучающихся содержит два основных компонента, которые являются взаимосвязанными формами представления результатов проектной деятельности:

- письменный отчет;
- презентация.

Общая структура письменного отчета по проекту включает следующие элементы:

- титульный лист;
- содержание;
- введение;
- теоретическая часть (глава 1);
- аналитическая часть (глава 2);
- выводы и рекомендации;
- список используемых источников;
- приложения.

Титульный лист письменного отчета по проекту должен содержать ряд формальных обязательных реквизитов (полные наименования учебного заведения, кафедры, учебной дисциплины, тема проекта, ФИО автора и преподавателя, год выполнения работы).

Содержание должно наглядно демонстрировать структуру выполненного проекта. Предпочтительно, чтобы в нем нашли отражение следующие разделы с постраничной нумерацией:

Введение.....	
1. НАЗВАНИЕ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ.....	
1.1. Название параграфа.....	
1.2. Название параграфа.....	
1.3. Название параграфа.....	
2. НАЗВАНИЕ ВТОРОЙ ГЛАВЫ.....	
2.1. Название параграфа.....	
2.2. Название параграфа.....	
2.3. Название параграфа.....	
Заключение.....	
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

В главах должно быть не менее двух параграфов.

Введение представляет собой вступительную часть письменного отчета по проекту, в ней формулируется проблема, обосновывается ее значимость для теории и практики, определяются цель и задачи, которые могут быть связаны с решением проблемной ситуации или ее части на определенном уровне агрегирования, фиксируются необходимые для этого методы и инструменты, описываются ключевые направления проектного исследования.

Таким образом, обязательными разделами введения являются следующие:

- проблема и обоснование ее значимости;
- цель и задачи, объект и предмет проекта;
- методы и инструменты проведения проектного исследования;
- информационно-эмпирическая база проекта;
- структура отчета.

При формулировке *проблемы* важно учитывать, что она может носить теоретический или прикладной характер. В рамках предложенной тематики проектная команда конкретизирует проблемную ситуацию, на решение которой будет направлено исследование.

В контексте проектного обучения под *проблемой* понимается сложная теоретическая или практическая задача, способы решения которой неизвестны или изучены не полностью. Если она обозначена и сформулирована в виде идеи, концепции, можно приступать к постановке цели и задач проекта.

Проблема должна быть тесно связана с реальной проблемной ситуацией, с таким состоянием объекта, которое характеризуется неустойчивостью, несоответствием функционирования потребностям дальнейшего развития. Другими словами, проблема – форма научного отображения проблемной ситуации, указывающая на существующую коллизию между осознанием потребности определенных практических действий и незнанием средств и методов их реализации.

Проблема проекта формулируется как необходимость изучения определенной сферы жизнедеятельности, разработки теоретических средств и практических действий, направленных на выявление причин, вызывающих противоречия, на их разрешение. В ходе исследования в основной части отчета проблема может быть представлена более подробно с помощью метода «дерево проблем».

Цель проекта должна быть сформулирована конкретно, отражать основную концептуальную идею проектной деятельности, желательное состояние объекта исследования в результате реализации представленных предложений, соответствовать тематике учебной дисциплины.

Задачи определяются согласно поставленной цели и отражают основные этапы реализации проекта.

Под *объектом* исследования принято понимать процесс или факт, порождающий проблемную ситуацию в науке или на практике. *Предмет* исследования всегда находится в границах его объекта.

Во введении также должны быть указаны конкретные *методы* и *инструменты*, которые были использованы в ходе проектной деятельности, раскрыта *информационно-эмпирическая база*, отражающая тот фактический материал, на основе которого строилось исследование.

В заключительной части введения описывается *структура отчета*, где важно обозначить композиционные элементы основной части проекта и обосновать их последовательность.

В основной части раскрываются все существенные вопросы и аспекты, связанные с темой проекта, в соответствии с планом и содержанием работы, представляются теоретические и практические разработки, расчеты, обобщаются результаты. Все разделы отчета (главы, параграфы) должны отличаться логической взаимосвязью, сопровождаться анализом причинно-следственных отношений рассматриваемых процессов, динамикой изменения изученных показателей, характеризующих саму проблему или ее составляющие, текущими выводами, подчеркивающими самостоятельность проводимого исследования.

Теоретическая часть (первая глава отчета по проекту) раскрывает теоретические и методические основы изучения проблемы (см. табл. 5), конкретный набор исследовательских вопросов для рассмотрения определяется командой и руководителем проекта. Для подготовки данной части используются материалы различных российских и зарубежных источников (монографии, статьи, обзоры конференций и т. п.).

В *аналитической части* (вторая глава отчета по проекту) описывается методика проведения практической части исследования и дается характеристика его результатов (см. табл. 5). Материалы, служащие базой для обоснования и изучения, должны быть достаточно полными и достоверными, чтобы, опираясь на них, можно было проанализировать проблему и возможности ее решения.

На основании проведенного теоретического и практического исследования формулируются *выводы и рекомендации*, отражающие результаты проекта с точки зрения его содержания и процесса выполнения. Данный раздел называется **заключением**, он включает рекомендации по решению изучаемой проблемы:

- проектные предложения по развитию исследуемого объекта (в укрупненном виде, без обязательной детальной проработки);
- комплекс мероприятий по совершенствованию системы управления развитием исследуемого объекта (с конкретными этапами и программой реализации) и т. д.

Выводы должны быть краткими и четкими, отражать основную идею проекта («предложены...», «разработаны...», «внесены предложения...», «создана методика...», «построена система...» и т. д.).

Характер рекомендаций должен отличаться у студентов различных курсов и программ подготовки. В рамках первого курса бакалавриата это могут быть более общие предложения и направления решения проблемы, тогда как на старших курсах уровень конкретизации и детализации проектных разработок должен возрастать.

Список используемых источников должен включать все источники информации, которые понадобились студенту при выполнении проекта:

- нормативно-правовые документы, регламентирующие функционирование объекта исследования;
- научные (монографии), периодические издания;
- статистические материалы;

- электронные теоретические и эмпирические ресурсы (научные базы данных, библиотеки, сайты специализированных структур, порталы и т. д.).

В приложения выносятся материалы по проекту, которые важны для понимания и подтверждения его результатов, но в силу объема или структуры не могут быть размещены в основной части отчета.

Таким образом, письменный отчет является основным проектным продуктом. Качество его подготовки характеризует результативность проектной деятельности в целом. Наличие письменного отчета, подготовленного в соответствии со всеми требованиями, является обязательным условием получения бакалаврами и магистрантами зачетных единиц.

Как уже упоминалось, к продуктам проектной деятельности наряду с письменным отчетом также относится презентация его результатов. Фактически она включает доклад по проекту и его визуальное сопровождение. Основная задача презентации состоит в том, чтобы кратко и емко представить основное содержание и результаты проектной деятельности обучающегося или конкретной команды студентов.

В презентации проекта обязательно должны быть отражены следующие моменты:

- проблема, на решение которой направлен проект, ее значимость;
- структура и логика проектного исследования;
- методы и инструменты, примененные в процессе проведения проектного исследования;
- результаты проектной деятельности.

При подготовке доклада и презентации следует учитывать ряд следующих методических правил:

1. Последовательность выступления: предложения должны быть связаны логически, вытекать одно из другого, дополнять друг друга.

2. Сильные доводы, новую информацию применяют в начале доклада (для привлечения внимания), а затем в конце (для усиления значимости результатов).

3. Следует добиваться максимальной согласованности структуры выступления и его содержания (органическое единство). Разбивка изложения на пункты и их последовательность должны быть обусловлены самим материалом, диктоваться им.

4. Целесообразно не перегружать доклад фактами, доказательствами, а приводить их в количестве, достаточном для раскрытия сущности и результатов проекта.

5. Титульная страница презентации необходима, чтобы представить аудитории тему проекта, его руководителя и состав проектной команды.

6. Оптимальное количество строк на слайде – 6–11: перегруженность материала и мелкий шрифт тяжелы для восприятия, а неполнота оставляет впечатление, что выступление поверхностно и плохо подготовлено.

7. Не следует дословно читать слайд. Информация на нем может быть более формальной и строго изложенной, чем в докладе.

8. Пункты перечней должны быть максимально короткими: две строки на фразу, оптимально – одна строка. Чтение длинного предложения рассеивает внимание. Короткая фраза легче запоминается визуально.

9. Не следует проговаривать формулы словами.

10. Оптимальная скорость переключения – один слайд за 1–2 минуты, для кратких выступлений допустимо показывать два слайда в минуту. Слушатели должны успеть воспринять информацию и со слайда, и на слух.

11. В докладе и презентации вводятся только те символы и понятия, без которых понимание основных идей проекта невозможно. Любое обозначение должно быть объяснено до его первого применения.

12. В достаточно коротком выступлении не имеет смысла повторять одну и ту же фразу, пусть даже другими словами.

13. Любая часть проекта должна быть отражена в докладе с какой-то целью, а не просто потому, что данный вид работ выполнялся в процессе проектной деятельности. Важно помнить, что презентация не должна дублировать структуру письменного отчета.

При защите проекта важную роль играет не только его содержание, но и способ подачи информации.

Презентация – это инструмент предъявления визуального ряда, значение которого – создание цепочки образов, т. е. каждый слайд должен иметь простую, понятную структуру и содержать текстовые или графические элементы, отражающие основные идеи проекта. Зрительные образы должны полностью соответствовать логике доклада.

Важно отметить, что текстовое содержание презентации сопровождает определенные положения, озвученные докладчиком, но не повторяет их дословно. Слова и связанные с ними образы необходимо согласовать по времени. Следует помнить, что презентация в первую очередь предназначена для иллюстрирования теоретических положений (рисунок, график, фотография и т. д.) и пояснения сложных для понимания схем и алгоритмов.

Подготовка собственно презентации как графического документа с использованием современных программных средств предполагает:

- определение дизайна;
- наполнение слайдов информацией по проекту;
- включение эффектов анимации (различные способы появления текста, рисунков, таблиц, фотографий и динамики их движения на экране), аудио-, видеофайлов и музыкального сопровождения (при необходимости). Следует отметить, что в ходе презентации не нужно злоупотреблять ее анимационными возможностями;

- установку режима показа слайдов.

В среднем время на защиту одного проекта составляет 10 минут, следующие за докладом вопросы участников комиссии занимают 5–10 минут.

Защита проекта проходит в рамках учебной дисциплины в середине семестра или в рамках зачетной недели на завершающем этапе обучения в день, установленный руководителем направления подготовки бакалавриата или магистерской программы по согласованию со студентом. Также защита может быть организована в форме семинара, круглого стола, специальной секции на научно-практической конференции. После выступления студента и обсуждения результатов проекта выносится решение о его оценке.

Оценивание проекта проводится по итогам его защиты на основании анализа письменного отчета, презентации, ответов на вопросы в ходе ее представления обучающимся, рекомендуемой оценки руководителя.

Основные критерии оценки проектов бакалавров и магистрантов представлены в табл. 6.

Таблица 6

Оценка проектной деятельности студентов

Этап проектного исследования	Критерии оценивания
1	2
Постановка проблемы, ее обоснование, формулирование целей и задач	Актуальность, теоретическая и практическая значимость выдвинутых проблем; корректность постановки целей и задач исследования, степень их реалистичности, соответствие заявленной теме и содержанию работы; разумность масштаба проекта
Выполнение и оформление проекта	Объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность предлагаемых решений; ло-

1	2
	гичность, взаимосвязь и последовательность этапов реализации проекта; уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых рекомендаций; обоснованность отбора теоретического материала; разумность, достаточность эмпирических данных; качество используемого инструментария исследования; аргументированность разработанных решений, подходов, сформулированных выводов, полнота библиографии, цитируемость; качество отчета (оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структура текста, применение эскизов, схем, рисунков, стилистическое единство и языковая грамотность)
Оценка результата проектной деятельности	Перспективы развития проекта после его завершения; соответствие ожиданий / планируемого результата полученному продукту; степень решения заявленной проблемы
Презентация результатов работы, защита проекта	Качество доклада (композиция, полнота представленных подходов, результатов; аргументированность, профессионализм изложения результатов работы над проектом); объем и глубина знаний по теме (предмету исследования), эрудиция, межпредметные связи; педагогическая ориентация (культура речи, использование наглядных средств, чувство времени, привлечение внимания аудитории); ответы на вопросы (полнота, аргументированность, раскрытие темы и сильных сторон работы); деловые и волевые качества докладчика (ответственные решения, стремления к достижению высоких результатов, готовность к дискуссии, способность работать с перезагрузкой, доброжелательность, контактность)

Проектная деятельность оценивается по шкале «зачет / незачет».

Отметка «зачет» выставляется при следующих условиях:

- самостоятельное выполнение проекта на актуальную тему, новизна исследования;
- достаточно глубокое знание темы, критическое осмысление проблемы, подтверждение выводов полученными материалами (социологический опрос, анализ экспертных данных, обзор научной литературы, авторская классификация категорий, разработка системы/механизма управления и др.);
- соответствие содержания работы цели и задачам проекта;

- применение необходимого инструментария (грамотное использование методов исследования и обработки эмпирической информации);
- изучение значительного объема научной литературы по проблеме проекта, в том числе источников на иностранном языке;
- наличие аргументированных и обоснованных выводов и предложений в проекте;
- оформление письменного отчета в соответствии с установленными требованиями.

Отметка «незачет» ставится в следующих случаях:

- выполнение проекта на низком профессиональном уровне, отсутствие результатов теоретического и прикладного исследования;
- несоответствие работы требованиям критического изучения материала;
- отсутствие анализа эмпирических данных;
- нарушение логики в изложении материала;
- несоответствие цели и задач исследования его содержанию;
- подмена теоретической аргументации рассуждениями обыденно-бытового характера;
- недостаточность раскрытия темы проекта;
- большое количество ошибок в письменном отчете;
- невыполнение требований к оформлению проекта.

Проектная деятельность позволит обучающимся получить практический опыт в формулировании научной проблемы, планировании, разработке исследования, сборе и обработке данных, презентации полученных результатов, активизирует процессы самореализации и саморазвития.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите самые неотложные задачи в области обеспечения качественного образования. Какие из них можно реализовать в современных условиях, а на пути каких могут возникнуть проблемы и затруднения?

2. Дайте характеристику терминам «образовательные результаты», «качество образования», «эффективность образовательной системы».

3. Из каких основных элементов состоит структура письменного отчета по проекту? С какой целью формируется программа проектного исследования? Дайте полные ответы на поставленные вопросы.

4. Перечислите методические правила, которым необходимо следовать при подготовке доклада и презентации.

5. Каковы критерии оценивания проектов бакалавров и магистрантов? Назовите условия выполнения проектного исследования на отметку «зачет».

Тестовые задания

Выберите правильные утверждения и выполните задания.

1. Непосредственное инициирование проекта включает...

- 1) принятие решения о начале проекта;
- 2) определение и назначение управляющего проектом;
- 3) принятие решения об обеспечении ресурсами первой фазы проекта;
- 4) анализ проблемы и потребности в проекте;
- 5) сбор исходных данных;
- 6) организацию и контроль выполнения работ;
- 7) утверждение окончательного сводного плана управления проектом.

2. Инициация проекта – это стадия процесса управления проектом, результатом которой является ...

- 1) санкционирование начала проекта;
- 2) утверждение сводного плана;
- 3) окончание проектных работ;
- 4) архивирование проектной документации и извлеченные уроки.

3. Стратегия проекта – это ...

1) желаемый результат деятельности, достигаемый в итоге успешного осуществления проекта в заданных условиях его выполнения;

- 2) направления и основные принципы осуществления проекта;
- 3) получение прибыли;
- 4) причина существования проекта.

4. Формирование концепции проекта включает следующие задачи:

- 1) анализ проблемы и потребности в проекте;
- 2) сбор исходных данных;
- 3) определение целей и задач проекта;
- 4) разработка концепции по отдельным функциям управления проектом;
- 5) организация и контроль выполнения работ;
- 6) утверждение окончательного бюджета проекта;
- 7) подписание контрактов и контроль за их выполнением.

5. Расставьте в хронологическом порядке процессы определения целей и задач проекта.

Формулирование.

Структурирование.

Согласование.

Фиксация.

6. Определите критерии, которым должна соответствовать SMART-цель.

1) Цель должна быть измеримой, т. е. должны быть указаны конкретные показатели и их значения, по которым определяется степень ее достижения.

2) Цель должна быть согласована всеми заинтересованными сторонами.

3) Должна быть определена дата достижения цели.

5) Цель должна быть сформулирована в одном предложении.

6) Цель должна включать в себя перечень ответственных за ее достижение.

7. Концепция проекта ...

1) должна быть согласована ключевыми участниками проекта: заказчиком, инвестором, спонсором и др.;

2) обязательно содержит описание целей проекта, его основных параметров, утверждается по завершении фазы инициации проекта;

3) обязательно содержит сводный календарный план проектных работ;

4) обязательно должна быть оформлена в виде паспорта проекта;

5) обязательно должна содержать концепции по управлению коммуникациями, поставками и контрактами.

8. Укажите факторы, которыми характеризуются проектные риски и на основе которых формируется план управления ими.

1) рисковое событие;

2) вероятность наступления рискового события;

3) размер потерь в результате наступления рискового события;

4) степень агрессивности внешней среды;

5) уровень инфляции;

6) конкурентная среда;

7) региональное законодательство.

9. Основным результатом стадии разработки проекта является...

1) сводный план осуществления проекта;

2) концепция проекта;

3) достижение цели и получение ожидаемого результата проекта;

4) инженерная проектная документация.

10. Календарный план – это ...

- 1) документ, устанавливающий полный перечень работ проекта, их взаимосвязь;
- 2) последовательность и сроки выполнения, продолжительности;
- 3) исполнители и ресурсы, необходимые для выполнения работ проекта;
- 4) сетевая диаграмма;
- 5) план по созданию календаря;
- 6) документ, устанавливающий основные ресурсные ограничения проекта.

11. Диаграмма Ганта – это ...

- 1) горизонтальная линейная диаграмма, на которой работы проекта представляются протяженными во времени отрезками, характеризующимися временными и другими параметрами;
- 2) документ, устанавливающий основные ресурсные ограничения проекта;
- 3) графическое изображение иерархической структуры всех работ проекта;
- 4) дерево ресурсов проекта;
- 5) организационная структура команды проекта.

12. Планирование проекта – это ...

- 1) непрерывный процесс определения наилучшего способа действий для достижения поставленных целей проекта с учетом складывающейся обстановки;
- 2) разовое мероприятие по созданию сводного плана проекта;
- 3) стадия процесса управления проектом, результатом которой является санкционирование начала проекта.

Заключение

Во всем мире практика внедрения проектного обучения в высшие учебные заведения подтверждает преимущественное получение положительного результата. Польза от применения проектного метода обучения состоит в возможности моделировать ситуацию реальной действительности и имитировать параметры настоящей, «естественной» среды, в том числе технологические, технические, социокультурные, экологические и др., что максимально развивает соответствующие способности у студентов. Кроме того, в рамках проектного обучения можно реализовать следующие возможности: ослабление контроля преподавателя над образовательным процессом, экономия времени и ресурсов, работа только с актуальной и практически полезной информацией, снижение доли устаревших подходов к информации, уменьшение объемов «бумажной» деятельности.

Несмотря на значительное число опубликованных исследований, доказывающих преимущество проектного подхода, сфера образования, как правило, предполагает совмещение традиционного и проектного обучения, ответственность за эффективность последнего возлагается на преподавателя. Учебное пособие «Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса», безусловно, не исчерпывает всех особенностей организации проектной работы студентов вузов. Оно является органичным дополнением курса лекций и практических занятий по следующим дисциплинам: «Введение в профессиональную деятельность», «Психология управления», «Психология менеджмента», «Психология менеджмента в образовательных организациях» и «Педагогическая психология».

Проектная работа студентов должна не только способствовать ознакомлению с основными понятиями, закономерностями, психологическими особенностями повышения педагогической компетенции будущих специалистов (формирование общих теоретических основ психолого-педагогической направленности, развитие профессионально-психологических умений), но и помогать в освоении основных способов психолого-педагогического воздействия и коррекции рассматриваемых явлений.

Пособие дает возможность изучить основные научные принципы организации проектной работы студентов в контексте реализации личностно-развивающего подхода, знакомит с приемами, способами, методами проектирования учебно-профессиональной деятельности, ее эффективной само-

организации и прогнозирования своего поведения. Эти знания помогут осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность в системе образования, эффективно взаимодействовать с педагогами, обучающимися и их родителями.

Мы надеемся, что данное пособие мотивирует будущего специалиста на самостоятельную проектную работу и активизирует его стремление к теоретической и практической деятельности, которая, несомненно, сложна, но вместе с тем и чрезвычайно увлекательна.

Библиографический список

1. *Абрамова, Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. Москва: Академия, 1996. 224 с. Текст: непосредственный.
2. *Айсмонтас, Б. Б.* Общая психология: схемы / Б. Б. Айсмонтас. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2003. 287 с. Текст: непосредственный.
3. *Ананьев, Б. Г.* Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. 3-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. 431 с. Текст: непосредственный.
4. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1969. 380 с. Текст: непосредственный.
5. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование: перевод с английского / А. Анастаси. Москва: Педагогика, 1982. 295 с. Текст: непосредственный.
6. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию стандартов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с. Текст: непосредственный.
7. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 1979. 423 с. Текст: непосредственный.
8. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика: учебник / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Деловая кн., 1999. 329 с. Текст: непосредственный.
9. *Беспалько, В. П.* Параметры и критерии диагностической цели / В. П. Беспалько. Текст: непосредственный // Школьные технологии. 2006. № 1. С. 118–128.
10. *Беспалько, В. П.* Программированное обучение: дидактические основы / В. П. Беспалько. Москва: Высш. шк., 1970. 299 с. Текст: непосредственный.
11. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 65 с. Текст: непосредственный.
12. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. Москва: Совершенство, 1997. 298 с. Текст: непосредственный.
13. *Бодалев, А. А.* Личность и общение: избранные психологические труды / А. А. Бодалев. 2-е изд., перераб. Москва: Изд-во Межд. пед. акад., 1995. 324 с. Текст: непосредственный.

14. *Болотов, В. А.* Педагогическое образование: есть ли шанс? / В. А. Болотов. Текст: непосредственный // Директор школы. 2012. № 10. С. 12–17.

15. *Борисова, Н. В.* Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учебное пособие / Н. В. Борисова. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 146 с. Текст: непосредственный.

16. *Боронина, Л. Н.* Основы управления проектами: учебное пособие / Л. Н. Боронина, З. В. Сенук. Екатеринбург: Изд-во Урал. фед. ун-та, 2015. 112 с. Текст: непосредственный.

17. *Буланова-Топоркова, М. В.* Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с. Текст: непосредственный.

18. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва: Новь, 1999. 537 с. Текст: непосредственный.

19. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1991. 480 с. Текст: непосредственный.

20. *Гальперин, П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. 45 с. Текст: непосредственный.

21. *Гершунский, Б. С.* Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. Киев: Вища шк., 1986. 197 с. Текст: непосредственный.

22. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. Москва: Совершенство, 1989. 608 с. Текст: непосредственный.

23. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с. Текст: непосредственный.

24. *Дьюи, Дж.* От ребенка – к миру, от мира – к ребенку: перевод с английского / Дж. Дьюи. Москва: Карапуз, 2009. 351 с. Текст: непосредственный.

25. *Епишева, О. Б.* Инновационные процессы в образовании: учебное пособие / О. Б. Епишева, Д. Ю. Трушников. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. нефтегазового ун-та, 2010. 122 с. Текст: непосредственный.

26. *Зуб, А. Т.* Управление проектами: учебник и практикум для академического бакалавриата / А. Т. Зуб. Москва: Юрайт, 2015. 424 с. Текст: непосредственный.

27. *Иванова, Т. А.* Теоретические основы гуманитаризации общего математического образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Тамара Алексеевна Иванова. Нижний Новгород, 1998. 338 с. Текст: непосредственный.

28. *Исмагилова, Ф. С.* Основы профессионального консультирования: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 238 с. Текст: непосредственный.

29. *Кабанова-Меллер, Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. Москва: Знание, 1981. 96 с. Текст: непосредственный.

30. *Ковалев, В. И.* Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. Москва: Наука, 1988. 193 с. Текст: непосредственный.

31. *Леонтович, А. В.* Основные рабочие понятия исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович. Текст: непосредственный // Проектно-исследовательская деятельность: организация, сопровождение, опыт. Москва: [Б. и.], 2004. Вып. 1. С. 23–28.

32. *Леонтьев, А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1971. 38 с. Текст: непосредственный.

33. *Малюк, В. И.* Производственный менеджмент: учебное пособие / В. И. Малюк, А. М. Немчин. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 288 с. Текст: непосредственный.

34. *Матяш, Н. В.* Творческие проекты в школе: книга для учителя / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. Брянск: Изд-во Брян. гос. пед. ун-та, 1999. 51 с. Текст: непосредственный.

35. *Миракова, Т. Н.* Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Татьяна Николаевна Миракова. Москва, 2001. 465 с. Текст: непосредственный.

36. *Москвин, С. Н.* Управление проектами в сфере образования: учебное пособие для вузов / С. Н. Москвин. Москва: Юрайт, 2019. 139 с. Текст: непосредственный.

37. *Муравьева, Г. Е.* Дидактическое проектирование: монография / Г. Е. Муравьева. Шуя: Изд-во Шуйск. гос. пед. ун-та, 2000. 84 с. Текст: непосредственный.

38. *Новикова, Т. Г.* Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: диссертация ... доктора педагогических наук / Татьяна Геннадьевна Новикова. Москва, 2006. 376 с. Текст: непосредственный.

39. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е. С. Полат.* Москва: Академия, 2001. 271 с. Текст: непосредственный.

40. *О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. № 393.* URL: docs.cntd.ru/document/901816019. Текст: электронный.

41. *О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования: письмо Минобрнауки РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16.* URL: psihdocs.ru/minobrazovaniya-rf-ot-27-06-2003-n-28-51-51316.html. Текст: электронный.

42. *Образовательные стандарты первого поколения.* URL: http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp/. Текст: электронный.

43. *Орешников, И. М.* Феномен гуманитарной культуры: сущность, диалектика бытия, назначение: диссертация ... доктора философских наук / Игорь Михайлович Орешников. Уфа, 1995. 315 с. Текст: непосредственный.

44. *Переверзев, Л. Б.* Проектный подход и требования к учителю / Л. Б. Переверзев. Текст: непосредственный // Лучшие страницы педагогической прессы. 2002. № 4. С. 39–44.

45. *Проектирование деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) в различных условиях функционирования общеобразовательной организации с учетом контингента обучающихся: методические рекомендации / Н. С. Вакуленко, С. Ф. Куликов, И. В. Курмаева [и др.]; под ред. М. И. Солодковой.* Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. 88 с. Текст: непосредственный.

46. *Симоненко, В. Д.* Творческие проекты учащихся 5–9-х классов общеобразовательных школ: книга для учителя / В. Д. Симоненко. Брянск: Технология, 1996. 238 с. Текст: непосредственный.

47. *Сластенин, В. А.* Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Москва: Академия, 2002. 576 с. Текст: непосредственный.

48. *Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработчиков документов.* Москва: Мир кн., 2001. 104 с. Текст: непосредственный.

49. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Талызина. Москва: Академия, 2003. 473 с. Текст: непосредственный.

50. *Трищенко, Д. А.* Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 4. С. 132–152.

51. *Управление проектом. Основы проектного управления* / под ред. М. Л. Разу. 4-е изд. Москва: КноРус, 2015. 756 с. Текст: непосредственный.

52. *Федотов, Г. П.* Письма о русской культуре: 2. Завтрашний день / Г. П. Федотов. Текст: непосредственный // Современные записки. 1938. Вып. LXVI. С. 353–369.

53. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской. Текст: непосредственный // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

54. *Хуторской, А. В.* Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А. В. Хуторской. Текст: непосредственный // Педагогика. 2009. № 3. С. 17–24.

55. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва: Логос, 2007. 191 с. Текст: непосредственный.

56. *Шумейко, О. Н.* Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения / О. Н. Шумейко. Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы 8-й Международной научной конференции, Самара, март 2016 г. Самара: АСГАРД, 2016. С. 18–25.

57. *Эльконин, Д. Б.* Психология развития: учебное пособие / Д. Б. Эльконин. Москва: Академия, 2001. 143 с. Текст: непосредственный.

58. *Якиманская, И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1999. 284 с. Текст: непосредственный.

59. *Tuning Educational Structures in Europe.* URL: <http://tuning.org/>. Text: electronic.

Список рекомендуемой литературы

Бодров, В. А. Личностные особенности педагогов и профессиональная эффективность / В. А. Бодров, Н. Ф. Лукьянова. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 43–47.

Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1984. 175 с. Текст: непосредственный.

Гарунов, М. Г. Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. Москва: Просвещение, 1990. Вып. 1. 360 с. Текст: непосредственный.

Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: Педагогика, 1998. 356 с. Текст: непосредственный.

Гозман, Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. Москва: Рос. пед. агентство, 1995. 43 с. Текст: непосредственный.

Головей, Л. А. Психологическая служба в школе / Л. А. Головей, Н. А. Грищенко. Ленинград: Знание, 1987. 30 с. Текст: непосредственный.

Граф, В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 79 с. Текст: непосредственный.

Донцов, В. Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости: диссертация ... кандидата педагогических наук / Вадим Николаевич Донцов. Ленинград, 1977. 256 с. Текст: непосредственный.

Дорфман, Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии / Л. Я. Дорфман. Москва: Смысл: Академия, 2005. 287 с. Текст: непосредственный.

Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 318 с. Текст: непосредственный.

Дьяконов, Г. В. Психология педагогического общения / Г. В. Дьяконов. Кировоград: Модек, 1992. 356 с. Текст: непосредственный.

Зайверт, Л. Й. Ваше время – в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время: перевод с немецкого / Л. Й. Зайверт. Москва: Инфра-М, 1995. 265 с. Текст: непосредственный.

Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 125 с. Текст: непосредственный.

Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 245 с. Текст: непосредственный.

Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 384 с. Текст: непосредственный.

Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. Москва: Академия, 1996. 346 с. Текст: непосредственный.

Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с. Текст: непосредственный.

Иванова, С. В. Искусство подбора персонала: Как оценить человека за час / С. В. Иванова. 2-е изд. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 160 с. Текст: непосредственный.

Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с. Текст: непосредственный.

Инновационное обучение: стратегии и практика: материалы 1-го научно-практического семинара, Сочи, 3–10 окт. 1993 г. / под ред. В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. 356 с. Текст: непосредственный.

Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. Москва: Изд-во Ассоц. строит. вузов, 2004. 224 с. Текст: непосредственный.

Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. Москва: Педагогика, 1981. 200 с. Текст: непосредственный.

Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В. Н. Карандашев. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 245 с. Текст: непосредственный.

Кедров, Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров. Москва: Просвещение, 1961. 324 с. Текст: непосредственный.

Клюева, Н. В. Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. Москва: Сфера, 2000. 185 с. Текст: непосредственный.

Котова, С. С. Основы эффективной самоорганизации: учебное пособие / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 144 с. Текст: непосредственный.

Крайг, Р. Психология развития: перевод с английского / Р. Крайг. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 992 с. Текст: непосредственный.

Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1999. 431 с. Текст: непосредственный.

Кудрявцев, Т. В. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / Т. В. Кудрявцев. Дубна: Управление дошкольного образования, 1997. 245 с. Текст: непосредственный.

Ларионова, М. В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М. В. Ларионова. Москва: Изд-во Гос. ун-та Высш. шк. экономики, 2004. 273 с. Текст: непосредственный.

Литвак, М. Е. Профессия – психолог / М. Е. Литвак. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 350 с. Текст: непосредственный.

Лурия, А. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук / А. Р. Лурия. Текст: непосредственный // Вопросы философии. 1977. № 9. С. 23–27.

Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. Москва: Просвещение, 1993. 193 с. Текст: непосредственный.

Маслоу, А. Мотивация и личность: перевод с английского / А. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1998. 384 с. Текст: непосредственный.

Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. Москва: Педагогика, 1972. 206 с. Текст: непосредственный.

Милорадова, Н. Г. Психология и педагогика: учебник / Н. Г. Милорадова. Москва: Гардарики, 2005. 334 с. Текст: непосредственный.

Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. Москва: Знание, 1998. 253 с. Текст: непосредственный.

Моисеева, О. Ю. Психодиагностика индивидуальных особенностей личности: учебное пособие / О. Ю. Моисеева. Владивосток: Изд-во Мор. гос. ун-та им. Г. И. Невельского, 2002. 230 с. Текст: непосредственный.

Морено, Дж. Театр спонтанности: перевод с английского / Дж. Морено. Красноярск: [Б. и.], 1993. 125 с. Текст: непосредственный.

Наблюдение и наблюдательность: программы подготовки практического психолога для системы образования / сост. Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Образование, 1994. 102 с. Текст: непосредственный.

Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов вузов: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: ВЛАДОС, 1995. Кн. 1. Общие основы психологии. 378 с. Текст: непосредственный.

Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. Москва: Просвещение, 1996. 351 с. Текст: непосредственный.

Одаренные дети: перевод с английского / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 381 с. Текст: непосредственный.

Ольшанский, В. Б. Практическая психология для учителей / В. Б. Ольшанский. Москва: Онега, 1994. 264 с. Текст: непосредственный.

Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 278 с. Текст: непосредственный.

Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 2002. 604 с. Текст: непосредственный.

Педагогическая психология: учебник для студентов вузов / под ред. Н. В. Ключевой. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2003. 398 с. Текст: непосредственный.

Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. Москва: Мысль, 1972. 216 с. Текст: непосредственный.

Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. Москва: Педагогика, 1976. 280 с. Текст: непосредственный.

Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. 176 с. Текст: непосредственный.

Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Знание, 1997. 274 с. Текст: непосредственный.

Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна; Ин-т практ. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с. Текст: непосредственный.

Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Изд-во Акад. пед. образования, 1997. 511 с. Текст: непосредственный.

Психогимнастика в тренинге: каталог / под ред. Н. Ю. Хрящевой. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 250 с. Текст: непосредственный.

Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. Москва: Знание, 1983. 794 с. Текст: непосредственный.

Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ, 2004. 479 с. Текст: непосредственный.

Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. К. А. Абульхановой. Москва: Совершенство, 1998. 318 с. Текст: непосредственный.

Реан, А. А. Психология педагогической деятельности: (Проблемный анализ) / А. А. Реан. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994. 81 с. Текст: непосредственный.

Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащегося / А. А. Реан. Москва: Высш. шк., 1990. 79 с. Текст: непосредственный.

Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Колминский. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 409 с. Текст: непосредственный.

Рогов, Е. Н. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. Н. Рогов. Москва: ВЛАДОС, 1995. 527 с. Текст: непосредственный.

Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: перевод с английского / К. Р. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. 479 с. Текст: непосредственный.

Роджерс, К. Р. Творчество как усиление себя: перевод с английского / К. Р. Роджерс. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 36–43.

Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 705 с. Текст: непосредственный.

Самоукина, Н. В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах / Н. В. Самоукина. Москва: Вершина, 2006. 224 с. Текст: непосредственный.

Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, П. С. Подымова. Москва: Магистр, 1997. 221 с. Текст: непосредственный.

Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2002. 660 с. Текст: непосредственный.

Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. Москва: Аспект-пресс, 1995. 270 с. Текст: непосредственный.

Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 544 с. Текст: непосредственный.

Тутышкин, Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью / Н. К. Тутышкин. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. 135 с. Текст: непосредственный.

Узнадзе, Д. Н. Психологические мотивации поведения человека / Д. Н. Узнадзе. Москва: Знание, 1989. 274 с. Текст: непосредственный.

Усманов, С. М. К изучению передового опыта по планированию и организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов / С. М. Усманов. Текст: непосредственный // Подготовка учителя в условиях непрерывного образования / науч. ред. К. Ш. Ахияров. Уфа: Башк. кн. изд-во, 1989. С. 201–206.

Федорова, Е. Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию: диссертация ... кандидата педагогических наук / Елена Федоровна Федорова. Челябинск, 1999. 174 с. Текст: непосредственный.

Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. Москва: Педагогика, 1989. 364 с. Текст: непосредственный.

Филькевич, И. В. К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе / И. В. Филькевич // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. пед. ун-та, 1988. 223 с. Текст: непосредственный.

Формирование и развитие профессионального сознания студентов: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Г. В. Акопов. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1991. 194 с. Текст: непосредственный.

Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. Москва: Педагогика, 1986. 191 с. Текст: непосредственный.

Фридман, Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. Москва: Знание, 1998. 264 с. Текст: непосредственный.

Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с. Текст: непосредственный.

Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 452 с. Текст: непосредственный.

Храмова, Г. М. Использование активных методов обучения в организации самостоятельной работы студентов / Г. М. Храмова. Текст: непосредственный // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Саранск, 1992. Вып. 2. С. 31–33.

Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение / Н. И. Чуприкова. Москва: Знание, 1995. 284 с. Текст: непосредственный.

Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. Москва: Знание, 1999. 264 с. Текст: непосредственный.

Шрейдер, Р. В. Уровень профессионализации как фактор, определяющий структуру профессионально важных качеств / Р. В. Шрейдер. Текст: непосредственный // Проблемы системогенеза деятельности / под ред. В. Д. Шадрикова; Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 1980. С. 56–57.

Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 473 с. Текст: непосредственный.

Ярошевский, М. Г. Психология творчества и творчество в психологии / М. Г. Ярошевский. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 34–46.

Глоссарий

Активизация учебной деятельности – совокупность мер, предпринимаемых с целью интенсификации и повышения активности учебной деятельности. Включает три направления: *педагогическое* – использование форм и методов обучения, стимулирующих познавательные интересы; *социально-психологическое* – организация межличностного общения в учебной группе, способствующего состязательности и взаимообучению ее членов, поощрение индивидуальных достижений со стороны педагога и группы; *социально-экономическое* – повышение личной, социальной и экономической заинтересованности в более высоких результатах учебной деятельности.

Активность субъекта – проявление субъектом отношения, мышления и деятельности в ситуациях, не имеющих нормативного описания, выражается в направленности на самоизменение. В учебном процессе активность как свойство обучаемого характеризуется интенсивностью его взаимодействия с преподавателем.

Актуализация – переход от возможности к действительности.

Балльно-рейтинговая система оценки знаний – одна из современных технологий, которая используется в менеджменте качества образовательных услуг, является основным инструментом оценки работы студента в процессе его учебно-производственной, научной, внеучебной деятельности и средством определения рейтинга выпускника, позволяет реализовывать механизмы обеспечения качества и оценки образовательных результатов, а также активизировать учебную и внеучебную работу обучаемых.

Внешний проект – проект, предполагающий выполнение работ, поступивших от внешних заказчиков, или работу за пределами организации.

Внутренний проект – проект, выполняемый в самой организации, заказчики и исполнители являются ее членами, вся работа, относящаяся к замыслу и исполнению проекта, ведется собственными силами организации за счет ее ресурсов.

Действие – единица деятельности; произвольная опосредованная активность, направленная на достижение осознанной цели.

Деятельностный подход: *в педагогике* – подход, предусматривающий не только трансляцию культуры, но и создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности для развития познава-

тельных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Именно в рамках деятельностного подхода меняется направленность активности человека (познавательной, преобразовательной): с внешнего мира она переходит на собственное мышление и деятельность; *в образовании взрослых* – система принципов, форм и методов, обеспечивающих первоочередное освоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни (взрослый обучающийся рассматривается как активный самостоятельный субъект учебно-познавательного процесса).

Деятельность – 1) специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное его изменение и преобразование. Основным видом деятельности является труд; 2) специфически человеческая регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями человека и направленная на познание и преобразование им внешнего мира и самого себя. Элементы деятельности (ценности, идеи, идеалы) являются наиболее общим руководящим ее началом, определяют общий характер ее реализации и форму конечного продукта.

Диагностика (в педагогике) – количественная оценка и качественный анализ педагогических процессов, явлений и т. п. с помощью специально разработанных научных методов.

Дидактика – составная часть педагогики, изучающая процесс обучения.

Дидактический процесс – процесс трансляции содержания деятельности в отрыве от самой деятельности.

Знание – верное отражение действительности в мышлении человека; проверенный общественной практикой результат процесса познания. Принято различать *обыденное* (житейское) и *научное* знание. Первое складывается в процессе повседневного опыта, второе представляет собой достоверный логикой и подтвержденный общественно-исторической практикой результат научного познания.

Знания – совокупность сведений об окружающей действительности, выраженная в виде представлений, понятий, суждений, теорий и зафиксированная в знаковых системах естественных и искусственных языков; совокупность сведений, составляющих какую-либо науку или ее отрасль.

Знания, необходимые для реализации деятельности – знания об исходном объекте и материале, способах, средствах и условиях осуществления деятельности. Порождаются в процессе реализации деятельности,

т. е. сам результат может либо являться новым знанием, либо неявно содержать в себе знания об исходном объекте или других компонентах деятельности; кроме того, человек в результате производственной деятельности может получить новое знание о самом себе, т. е. о своих способностях и возможностях, при условии, что он имеет соответствующую цель.

Инвестиционный проект – обоснование экономической целесообразности, объема и сроков реализации капитальных вложений, в том числе необходимая проектно-сметная документация, разработанная в соответствии с законодательством РФ и утвержденными в установленном порядке стандартами (нормами и правилами), а также описание практических действий по осуществлению инвестиций (бизнес-план).

Индивидуальность – уникальное сочетание психофизиологических данных и личностных качеств, присущее каждому конкретному человеку и отличающее его от других людей.

Инновационный проект – проект, главная цель которого – разработка и применение новых технологий, ноу-хау и других нововведений, обеспечивающих развитие систем.

Инновационный процесс – комплексная деятельность по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств.

Информационные технологии – система целостных взаимосвязанных приемов, методов и средств анализа и обработки информации, осуществления коммуникаций.

Исследовательский метод обучения – метод, исходной посылкой которого служит идея о наличии определенного сходства между учебным и научным познанием, предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучаемый осваивает элементы методологии и методики научного анализа явлений и процессов и овладевает умениями самостоятельно получать новое для него знание.

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким названный процесс должен быть и каким целям должен служить. Качество современного образования определяют следующие факторы, обуславливающие его социальную эффективность: содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности; высокая компетентность педагогических работников и других субъектов системы

образования; новейшие образовательные технологии и соответствующая им материальнотехническая оснащенность; гуманистическая направленность; полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях, владениях, умениях.

Коммерческий проект – проект, исполняемый в рамках контрактов на производство продукта или предоставление услуги.

Компетентный подход (в образовании) – организация образовательного пространства, ориентированного на реализацию принципов, целей и содержания образования, чтобы обеспечить формирование выпускника, умеющего решать проблемы различной сложности, способного адаптироваться в сложных социальных обстоятельствах.

Компетенция – круг вопросов, в которых кто-либо обладает познанием, опытом, а также круг чьих-либо полномочий (учреждений, лиц).

Контекст – законченная в смысловом отношении часть текста, позволяющая уточнить значение какого-либо слова или фразы.

Креативность – способность к продуктивной деятельности как личностное качество индивида, выражающееся в его предрасположенности и готовности создавать, т. е. делать реально существующими социально значимые продукты своей деятельности; наличие у субъекта устойчивой мотивации к достижению высоких положительных результатов, а также получению необходимых знаний, формированию умений и навыков. Необходимой предпосылкой успешности креативных действий является работоспособность индивида, обусловленная состоянием физического и психического здоровья; общим фоном жизнедеятельности индивида, определяющим его социальное самочувствие; уровнем компетентности, мастерства и профессионализма в сочетании с самостоятельностью, критичностью и конструктивностью мышления.

Культура – совокупность материальных, духовных и социальных ценностей, созданных обществом; объективированный социальный опыт, т. е. совокупность достижений общества в различных сферах жизнедеятельности: в технологии, экономике, политике, социальных отношениях, духовной области; уровень развития личности, характеризующийся мерой освоения индивидом накопленного человечеством социального опыта и его способностью к обогащению этого опыта.

Личность – совокупность качеств человека, приобретенных им в социокультурной сфере в процессе совместной деятельности и общения.

Мегапроект – комплексный проект, который чаще всего представляет собой программу, включающую ряд моно- и мультипроектов.

Метод – 1) способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность; применительно к познанию – способ воспроизведения в мышлении изучаемого предмета; 2) норма, фиксирующая содержание работы, путь, систему последовательных действий, способы, приемы, правила, подходы к деятельности.

Методика – конкретизированный образ деятельности.

Монопроект – отдельный, не связанный с другими проект, который может быть различного типа, вида и масштаба.

Мотив – то, что побуждает к деятельности, ради чего она совершается; форма проявления потребности.

Мультипроект – комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов и требующий применения некоторых особых приемов проектного управления, прежде всего связанных со «сквозным» планированием и контролем выполнения ряда взаимосвязанных проектов.

Научно-исследовательский проект – проект, который направлен на решение актуальных практических и теоретических задач, имеющих социально-культурное, народно-хозяйственное, политическое значение, характерными его особенностями являются новизна и актуальность поставленной цели, сложность решаемых задач.

Нестандартный (нетрадиционный) проект – проект, осуществляемый несколькими компаниями, а также новый крупный уникальный проект, требующий нестандартных подходов и разработки специальных методов его осуществления.

Обучающийся – человек, находящийся в процессе освоения усвоенного знания, норм деятельности, приобретения опыта.

Обучение – процесс передачи готового знания; организованный процесс учебно-познавательной деятельности; организованный процесс освоения технологий эпистемической деятельности.

Организация деятельности – упорядочение процессов объединения людей и средств для достижения поставленных целей.

Оценка – характеристика результатов учебной деятельности по критерию их соответствия установленным требованиям (в частности, определение степени успешности освоения знаний, умений, навыков, предусмотренных учебной программой). Оценка может быть текущей, промежуточной, итоговой, измеряется обычно в баллах.

Парадигма (в философии и методологии науки) – совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на определенном этапе развития науки в качестве образца, эталона, нормы научного исследования; культурная, «искусственная» составляющая всякой деятельности вообще. Парадигма как культурная норма противостоит пространству социальных ситуаций, которое выступает как реализация этой нормы.

Педагогическая диагностика – система методов и средств индивидуального, группового и коллективного изучения уровня профессионализма педагога, результатов его деятельности.

Педагогический процесс – целенаправленное, сознательное, организуемое, развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, в ходе которого решаются общественно необходимые задачи образования и воспитания; единство процессов обучения, воспитания и развития воспитуемых.

Показатель – обобщенная характеристика свойств и состояний какого-либо объекта, процесса или его результата, обычно выраженная в численной форме.

Проблема – теоретический или практический вопрос, задача, требующие разрешения, исследования.

Проблематизация – специальная работа по постановке проблем, которая предполагает реализацию стратегии выбора целей, не обеспеченных адекватными средствами их достижения.

Проект – совокупность, комплекс задач и действий, имеющих следующие отличительные признаки: четкие конечные цели, взаимосвязи задач и ресурсов, определенные сроки начала и окончания работы, известная степень новизны целей и условий реализации, неизбежность различных конфликтных ситуаций вокруг и внутри проекта.

Проектирование – деятельность человека или организации по созданию проекта, т. е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния.

Развитие – необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство. В основе развития лежит инновационный процесс – процесс создания и освоения новшеств, т. е. процесс движения к качественно новому состоянию.

Рефлексия: в философии – размышление и самонаблюдение, анализ собственных действий и мыслей, обращение сознания на себя (рефлексии-

ровать – значит размышлять о происходящем в собственном сознании); *в психологии* – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; *в социальной психологии* – не только знание и понимание субъектом самого себя, но и осознание им того, как его оценивают другие индивиды, способность мысленного отражения позиции «другого» и его точки зрения на предмет рефлексии (в этом смысле рефлексия – процесс зеркального взаимоотражения субъектами друг друга и самих себя); *в методологии науки* – исследовательский момент в мышлении и деятельности, процесс, связанный с построением представлений и знаний о самой деятельности, обращение мышления и деятельности на самих себя.

Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Саморазвитие – процесс самостоятельного овладения новыми способами действий, приобретение новых способностей.

Самостоятельная работа – средство организации и выполнения обучающимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью.

Система – сложное единство и целостность взаимодействующих между собой элементов.

Системный подход – направление методологии специального познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем.

Сложный проект – проект, который подразумевает наличие технических, организационных или ресурсных задач, решение которых предполагает применение специальных методов и повышенные затраты.

Содержание образования – 1) отражение социального опыта в виде образования, знаний, способов деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений; 2) отражение опыта личности, содержание процесса прогрессивных изменений ее качеств и свойств (познавательные качества, направленность личности, коммуникативность, эстетические и физические качества, общее и специальное образование, репродуктивная и творческая деятельность, знания и умения).

Способ деятельности – система операций, осуществляемых над исходным объектом и материалом для получения требуемого продукта.

Стандарт образования – документ, направленный на достижение оптимальной степени упорядочения в сфере образования, разрабатываемый на основе консенсуса и утверждаемый признанным органом. Устанав-

ливаает для всеобщего многократного использования общие принципы, правила, требования или характеристики, касающиеся формирования содержания образования, деятельности по предоставлению образовательных услуг, оценки результатов обучения, является средством управления качеством образования.

Структура личности – психологическая сторона личности, отражающая специфику функционирования ее психических процессов, свойств и образований.

Субъект – хозяин собственной жизнедеятельности, который видит ее целостно, за счет чего обладает ресурсом создания условий для изменений. Субъектом своей жизнедеятельности человек становится на основании самоопределения.

Технология – форма существования и сосуществования различных видов деятельности; системный способ организации деятельности. Технологичная организация деятельности анонимна, так как она задает норму, организует производство, обеспечивая получение продукта и гарантируя результат.

Умение – результат овладения новым действием (способом действия), основанным на каком-либо правиле (знании) и использовании его соответствующим образом в процессе решения определенных задач.

Управление: *с позиции системного подхода* – целенаправленная деятельность всех субъектов системы по обеспечению ее функционирования и развития; *в экономической классической теории* – процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы достичь целей организации.

Уровень компетентности – качественное состояние работника, характеризующееся мерой развития его способности действовать со знанием дела при исполнении служебных обязанностей. Могут быть выделены следующие уровни компетентности: *допрофессиональный* – дилетантское понимание, основанное на житейском здравом смысле и обыденном сознании; *эмпирический* – понимание дела, сформировавшееся в ходе повседневного практического опыта, обычно тяготеющее к примитивному прагматизму и характеризующееся консервативностью; *теоретический* – понимание, сложившееся на основе освоения знаний из соответствующих отраслей науки; *креативный* – понимание, достигнутое на основе интеграции теоретических знаний и практического опыта.

Уровень образованности – качество личности, которое характеризуется ее способностью решать задачи познавательной, ценностно-ориен-

тационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности в различных сферах жизнедеятельности, опираясь на освоенные в процессе получения образования систему ценностей, социальный опыт, знания, умения, навыки.

Усвоение – процесс, обеспечивающий развитие индивида, приводит к появлению нового способа деятельности, новой способности.

Установка – неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, пониманию, переживанию, поведению.

Учебная деятельность – в широком смысле составляющая любой человеческой деятельности; практическая или теоретическая трудовая (игровая) деятельность, направленная на освоение самой себя, а не на получение продуктов этих видов деятельности (усвоение знаний о компонентах других видов деятельности, а также соответствующих знаний и навыков).

Учение – процесс познания мира, который предусматривает получение определенного внешнего продукта, приобретение новых знаний, умений, навыков.

Факторы эффективности образования – обстоятельства, определяющие меру совпадения достигаемых результатов с педагогическими и социальными целями. Выделяют следующие группы: *внутренние* – адекватность предлагаемых образовательных услуг структуре и содержанию образовательных потребностей, предмет, организация и технология образовательной деятельности, уровень квалификации преподавателей; *внешние* – образовательный потенциал социальной среды, стимулы, исходящие из сферы труда, востребованность результатов образования, система льгот и поощрений; *личностные* – уровень и устойчивость мотивации к учению, готовность к систематической учебной деятельности, волевые качества.

Функция – деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в конкретной системе отношений; *в социологии* – роль, которую выполняет определенный социальный институт (процесс) по отношению к целому.

Целеполагание – процесс постановки целей и определения путей их достижения.

Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования приобщается человек.

Цель – 1) прогнозируемый результат деятельности; 2) предметная проекция будущего; 3) психическое явление – субъективный образ желаемого.

Ценностная ориентация личности – направленность личности, взаимодействующей со значимыми для нее оценками окружающей действительности, окрашенными значимыми эмоциями.

Экспертиза – рассмотрение вопроса специалистами (экспертами) с целью вынесения заключения, оценки.

Учебный проект 1 **«Модель эффективной организации:** **психолого-педагогический центр»**

Цель проекта – научиться методично и психологически грамотно решать вопросы планирования, касающиеся целеполагания и департаментизации.

Алгоритм реализации проекта:

1. Ознакомьтесь с исходной информацией.
2. Подумайте, почему психолого-педагогический центр (ППЦ) необходимо создать сегодня, чем он должен заниматься.
3. Придумайте название Вашей организации.
4. Разработайте модель организации (ППЦ) в соответствии с рекомендациями, которые приводятся ниже.
5. Изобразите графически структуру кадров организации и департаментизацию.
6. Сформулируйте вывод.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Планирование – составление системы действий, предусматривающей порядок, последовательность и временные рамки их выполнения; создание некоторой общей картины чего-либо; разработка программы достижения какого-либо результата. В психологии управления под этим термином понимают процесс выбора целей и решений, необходимых для их достижения [30]. Иначе говоря, планирование – это процесс постановки целей и выбор способов, с помощью которых эти цели могут быть реализованы.

Очевидно, что в планировании можно рассмотреть не только организационно-экономические, но и психологические аспекты. Данный процесс характеризуется сложными мыслительными операциями (анализ, синтез), идет поиск различных вариантов, принимаются решения, определяется их оптимальность, создается различная документация (планы, модели, чертежи, схемы и т. п.), которая должна быть оформлена с учетом конкретных психологических требований.

Планирование как функция управления прежде всего касается определения кадрового состава организации и отслеживания его изменений,

создания системы переподготовки и повышения квалификации персонала, организации мероприятий по сплочению коллектива, улучшению социально-психологического климата, развития карьеры работников и системы психологического сопровождения. Таким образом, функция планирования требует учитывать достаточно большое количество психологических факторов, а его результаты (документацию) можно использовать для решения психологических вопросов в сфере управления персоналом в будущем.

Выделяют несколько видов **управленческой деятельности** (табл. П.1), без которых сам процесс планирования существовать не может.

Таблица П.1

Управленческая деятельность в планировании

Вид управленческой деятельности	Характеристика
Постановка целей (целеполагание)	Всегда выделяется некоторая общая цель – четко определенная причина существования организации, которая называется миссией. Она включает три группы целей, связанные со следующими моментами: 1) интересы дела (с учетом основных услуг, изделий, предпринимательской деятельности, которой занимается организация); 2) интересы людей, которые будут активно поощряться руководством; 3) сохранение целостности организации (интересы коллектива, создание комфортных условий для его развития и т. д.)
Планирование ресурсов	Распределение ограниченных материальных фондов организации и дефицитных кадров
Адаптация к внешней среде (внешняя политика)	Все действия организации по улучшению отношений с ее окружением (конкуренты, клиенты, администрация и т. д.)
Внутренняя координация (внутренняя политика)	Координация деятельности в организации: выявление сильных и слабых сторон, интеграция внутренних процессов, улучшение взаимодействия сотрудников
Организационное стратегическое предвидение (прогнозирование)	Развитие управленческого персонала, обучение умению использовать опыт работы организации с целью прогнозирования результатов

Любое планирование в организации так или иначе реализуется через перечисленные виды управленческой деятельности.

В ходе **организационного планирования** создаются два основных документа – модель организации и бизнес-план.

Модель – это представление объекта, системы или идеи в некоторой форме, отличной от самой целостности.

Модель организации – это ее представление в форме описания наиболее важных аспектов деятельности.

Бизнес-план – это план осуществления предпринимательской деятельности организации на практике.

Рассмотрим некоторые методические вопросы, касающиеся разработки модели организации. Именно эти вопросы часто вызывают затруднения.

Целеполагание

Очень важно видеть различие в терминах «цель» и «задача». **Цель** – это предвидимый конечный результат деятельности, а **задача** – путь (степень) его достижения, т. е. после решения всех поставленных задач мы должны достичь цели.

Следующим проблемным термином является «**политика**» (от гр. *politike* – искусство управления государством). Это наука о целях и задачах государства, а также о средствах, которые имеются в распоряжении или бывают необходимы для их выполнения [30]. Сегодня понятие «политика» получило дополнительный практический смысл: имеется в виду некоторая общая программа действий, которая направлена на реализацию целей и задач организации, конкретного человека или государства. Таким образом, **политика организации** – это система правил, по которым будет строиться ее деятельность. Выделяют политику внутреннюю (направленную на работников) и внешнюю (ориентированную на конкурентов, партнеров, клиентов и т. п.).

Департаментизация – это процесс структурирования организации на функциональные подразделения (департаменты). Например, отдел развития персонала, отдел маркетинга и т. д. Если речь идет о небольшой организации, то в одном подразделении должно быть не менее двух человек. Каждое подразделение должно иметь руководителя (ведущего сотрудника), набор отчетных документов, налаженные связи с другими подразделениями, выполнять четко сформулированные задачи и обязанности.

Выделите функциональные подразделения Вашей организации.

Структура модели организации включает следующие обязательные элементы:

Цели организации

Организация должна иметь общую цель своего существования, которая называется миссией, а также три группы целей, предполагаемых результатов (см. табл. П.1).

В качестве миссии организации может выступать, например, такая цель: «Предоставление населению высококачественных услуг в системе общего среднего образования». Цель, связанная с интересами дела, – «Получение прибыли от реализации населению психолого-педагогических услуг»; интересами людей – «Повышение уровня материального благосостояния сотрудников»; сохранением целостности организации – «Создание положительного социально-психологического климата в организации».

Сформулируйте миссию и цели Вашей организации.

Задачи организации

Любая цель требует определенных действий, необходимы конкретные задачи, которые будут направлены на ее реализацию.

Разработайте для каждой цели не менее 5 задач (вариант: конкретные меры, которые нужно предпринять).

Внутренняя и внешняя политика организации

Разработайте внутреннюю и внешнюю политику организации. Она должна быть оформлена в виде программы, в которой следует изложить основные правила деятельности организации по отношению к сотрудникам и внешней среде (администрации города, конкурентам, клиентам, партнерам, жителям микрорайона и т. п.). Ответ оформите в виде тезисов.

В качестве примера приведем фрагмент возможной программы внутренней политики: «...1) поощрять работников, которые проявляют сверхнормативную активность, так как это позволит повысить их мотивацию, а также поможет стимулировать остальных работников проявлять большую активность; 2) прислушиваться к мнению работников, так как благодаря этому можно избежать тривиальных ошибок...».

Кадровый состав организации

Планирование кадрового состава предполагает определение потребности в сотрудниках, необходимых для выполнения функционала организации. Сперва следует уточнить перечень необходимых работ, а затем должности, которые для этого потребуются, и число работников.

В соответствии с целями и задачами организации выделите виды работ, которые нужно выполнять. Продумайте, работники каких специальностей потребуются, сформируйте список специалистов, уровень их образования, профессиональные знания, умения и навыки.

Кадровая структура – это иерархия, взаимоподчиненность работников. Обычно она изображается в виде схемы. Обязательно нужно предусмотреть взаимозаменяемость кадров в случае болезней, травм или невыходов на работу по другим причинам.

Продумайте структуру кадров и систему их взаимозамещения. Ответ оформите в виде схемы.

Вывод

Сформулируйте вывод по проекту, в котором отразите следующие моменты: знания, умения и навыки, которые Вы получили, выполнив задания, трудности или проблемы, с которыми столкнулись.

Критерии оценки проекта:

- 1) значимость и актуальность проблемы;
- 2) реалистичность проекта;
- 3) соответствие проекта заданной структуре.

Учебный проект 2 «Модель эффективного руководителя»

Цель проекта – развитие навыков моделирования и анализа, содержания функций руководителя, его деловых качеств, управленческих компетенций, приобретение навыков составления резюме с учетом требований, предъявляемых к должности, и личных характеристик кандидата, освоение техники проектирования собеседования в форме интервью.

Алгоритм реализации проекта:

1. Ознакомьтесь с исходной информацией.
2. Разработайте профессиональный профиль должности директора психолого-педагогического центра на основе стратегических и тактических целей организации соответствующего типа.
3. На основе профессионального профиля разработайте должностную инструкцию директора ППЦ по базовой структуре.
4. Составьте резюме на должность директора психолого-педагогического центра.
5. Разработайте собеседование в форме интервью на должность директора ППЦ.
6. Сформулируйте вывод.

Задание 1. Разработайте профессиональный профиль должности директора психолого-педагогического центра на основе стратегических и тактических целей организации соответствующего типа.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Понятие «профиль должности» достаточно ново и мало изучено, поэтому вопрос о четком его определении остается дискуссионным. Чаще всего под ним понимают документ, который включает должностную инструкцию, биографические данные сотрудника, специальные знания и навыки, личностные качества и ценности, которые необходимы для выполнения должностных обязанностей. Другими словами, это системное описание критериальных требований к потенциальному работнику в терминах компетенций и их значений, являющееся основанием для нормального функционирования систем подбора, оценки и развития персонала.

Построение профилей должностей – эффективный инструмент корректировки модели компетенций, а также способом получения обратной связи от линейных руководителей, ведущих специалистов об использовании данной модели в управлении кадровой политикой организации. Именно на основании профиля должности составляется заявка на подбор сотрудника. На практике данный профиль создается непосредственным руководителем и представителем кадровой службы. Профили должности являются также основой процесса ротации персонала, оценки кандидатов при отборе на вакантные должности.

Сформируйте перечень компетенций менеджера, необходимых для эффективного выполнения должностных обязанностей.

Сформируйте перечень характеристик руководителя, необходимых для эффективного выполнения управленческих функций.

Перечислите компетенции, необходимые директору психолого-педагогического центра для реализации следующих видов деятельности:

- 1) диагностика исходного состояния предмета (объекта) профессиональной деятельности;
- 2) планирование работы;
- 3) организация работы;
- 4) ориентация на достижение нужного результата;
- 5) коммуникация;
- 6) мотивация и развитие сотрудников;
- 7) контроль и коррекция профессиональной деятельности работников;
- 8) саморазвитие.

Задание 2. На основе профессионального профиля разработайте должностную инструкцию директора психолого-педагогического центра по базовой структуре.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Должностная инструкция – это перечень обязанностей, которые следует выполнять работнику, занимающему соответствующую должность. Другими словами, это результат делегирования полномочий в письменной форме: некоторые задачи и права передаются получателю с условием, что он берет на себя ответственность за их выполнение.

Виды должностных инструкций:

- индивидуальная;
- типовая, унифицированная для однопрофильной группы исполнителей.

Назначение должностной инструкции:

- определение общих требований со стороны организации к конкретной должности;
- конкретизация индивидуального контракта работника в части его должностных функций, прав и ответственности.

Принципы формирования должностной инструкции:

- полнота отражаемых функций и прав;
- конкретность составных элементов;
- предметность предъявляемых требований;
- лаконичность изложения;
- функциональность для пользователя.

Ответственные за разработку должностной инструкции:

- руководители структурных подразделений организации;
- руководители направлений деятельности организации (для управленцев своего аппарата);
- руководитель организации (для своих первых заместителей).

Пользователи должностной инструкции:

- исполнитель;
- руководитель;
- работники кадровых служб.

Типовая инструкция составляется специалистом кадровой службы с участием руководителя подразделения, индивидуальная – соответствующим руководителем. Утверждение осуществляется руководителем подразделения или организации в целом.

Структура должностной инструкции:

1. Общая часть (основание разработки и назначение документа).
2. Условия назначения на должность:
 - общие квалификационные требования (стаж работы по специальности, квалификационный разряд и т. п.);
 - образовательный уровень (например, наличие специального образования);
 - подчиненность, порядок назначения и освобождения от должности.

Разработайте должностную инструкцию директора ППЦ с учетом исходной информации.

Задание 3. Составьте резюме на должность директора психолого-педагогического центра.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Резюме – это описание профессионального пути в письменной форме, которое призвано создать у работодателя о кандидате на должность позитивное мнение. Это краткое письменное изложение профессиональных качеств соискателя, демонстрирующее потенциал личности и способность выполнять конкретные должностные обязанности.

Существует три основных типа резюме:

Хронологическое:

- опыт работы, образование указываются в обратном хронологическом порядке (начиная с последнего места работы);
- краткое описание достижений и навыков соискателя.

Функциональное:

- информация о кандидате по «тематическим группам» (например, лидерские качества / руководящие позиции, организаторские способности, профессиональные достижения и т. д.), имеющим непосредственное отношение к работе;
- исключение дат (выделение опыта, а не последовательности событий).

Комбинированное:

- описание опыта работы по «тематическим группам» в обратном хронологическом порядке;
- выделение навыков, непосредственно соответствующих конкретной вакансии и требованиям реального работодателя.

Резюме также может быть неструктурированным или структурированным, т. е. составленным в свободном стиле или по определенной форме, предложенной организацией.

Работодателя интересует, чем Вы можете быть полезны ему, а не то, чего Вы хотите для себя. Это ключевое положение – нужно строить тактику резюме таким образом, чтобы руководитель организации знал, что он приобретает, беря Вас на работу, а не чего Вы ожидаете от него.

Структура резюме:

Цель. Специалист кадровой службы сортирует все присланные резюме по цели обращения кандидатов. Указание конкретной должности, на которую претендует соискатель, значительно экономит время и силы работодателя.

Личные данные. Необходимо наиболее полно представить информацию, которая позволит быстро и эффективно связаться с соискателем в случае, если его кандидатурой заинтересуются и захотят пригласить на собеседование:

- Ф. И. О. полностью;
- дата, место рождения;
- семейное положение;
- местожительство (полный адрес);
- номер телефона;
- другие способы связи.

Ф. И. О. кандидата следует выделить (для более быстрого поиска). Законодательством многих стран разрешено не указывать при подаче документов на вакантное место сведения, которые могут повлечь за собой дискриминацию по какому-либо признаку (возраст, пол, вероисповедание, социальное происхождение, национальность, семейное положение, наличие детей).

Предоставляя адрес, желательно отметить, является ли он постоянным или временным, в последнем случае – срок проживания.

Сообщая номер телефона, необходимо сделать соответствующие пометки, например, «рабочий», «домашний», «сотовый» и т. д., указать также время, когда можно звонить. Желательно перечислить все возможные средства связи для более быстрого контакта с кандидатом.

Фото. Многие организации в последнее время требуют предоставления фотографии, однако по изображению трудно судить о способностях кандидата.

Образование. Необходимо указать не только название вуза, факультет и специальность, период обучения (поступление, окончание), но и такие достижения, как диплом с отличием или средний балл в зачетной книжке. Факультативные тренинги и семинары, которые посещал кандидат, отмечают в резюме, если их темы отвечают его цели. Не нужно, как правило, сообщать об окончании средней школы.

Опыт работы. Необходимо указать должности, наименования и местонахождение организаций, даты начала и завершения работы, а также краткое описание должностных обязанностей и достижений на предыдущих местах работы. Можно включить данные о временном трудоустройстве, производственной практике, если они соответствуют цели резюме. Если таких мест работы много, нужно разделить эту информацию на два подпункта – «Профессиональный опыт» и «Опыт другой работы».

Награды. Необходимо указать не более двух действительно весомых наград, прямо связанных с профессиональной деятельностью.

Хобби и интересы. Не следует сообщать о слишком экзотических или многочисленных увлечениях. Обычно хорошее впечатление производят командные виды спорта и интеллектуальные занятия (литература, искусство).

Рекомендации. Если у кандидата есть рекомендательные письма, то в заключение можно указать их авторов (как правило, двоих) с информацией о том, как с ними можно связаться.

Сопроводительное письмо – средство, с помощью которого соискатель представляется работодателю, объясняя, почему он наилучшим образом подходит на вакансию.

Советы:

- Резюме должно уместиться на одной странице формата А4.
- Документ просматривают быстро (около 30 с), поэтому писать резюме следует так, чтобы оно легко читалось.
- Следует избегать использования аббревиатур.
- Резюме необходимо, чтобы добиться собеседования, а не получить работу. Используйте интервью для более детального рассказа о Ваших преимуществах, чтобы познакомиться с работой.
- Каждое резюме индивидуально, оно должно быть составлено на конкретную вакансию.

Составьте резюме для себя на должность директора ППЦ с учетом исходной информации.

Задание 4. Разработайте собеседование в форме интервью на должность директора психолого-педагогического центра.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Интервью (от англ. *interview* – беседа, встреча) – способ получения социально-психологической информации с помощью устного опроса. Данный способ сначала применялся только в области психотерапии и психотехники, с чем связано создание многочисленных психологических консультаций на Западе. С появлением науки социологии интервью стали использовать в качестве наиболее эффективного метода сбора информации в социологических и социально-психологических исследованиях, тогда же впервые была поставлена проблема валидности различных видов опросов и получения с помощью них достоверных данных. В настоящее время интер-

вью стало особым методом сбора информации на основе вербальной коммуникации, границы его применения существенно расширились.

По своей сути, интервью является устным вариантом анкеты, также может содержать вопросы как открытого, так и закрытого типа (чаще всего используется комбинированный вариант). Вопросы и ответы интервью желательно фиксировать на каком-нибудь записывающем устройстве (магнитофон, видеокамера) или просто стенографировать, хотя это не является обязательным (опытные интервьюеры держат все в памяти).

При подготовке интервью и его письменном оформлении необходимо иметь в виду следующие структурные элементы:

- аннотация (цели, задачи интервью, предназначение);
- вступительное слово (установление контакта с клиентом, психологическая подготовка к открытым ответам на вопросы, снятие барьера в общении);
- набор вопросов и предполагаемые ответы (вопросы открытого или закрытого типа; прогнозируемые направления, на которые клиент ориентируется, строя свой ответ);
- система обработки и интерпретации результатов (зависит от целей и задач интервью).

Интервью широко применяется в различных областях психологии, социологии, психиатрии и психотерапии. В соответствии с этим выделяют следующие виды интервью: профконсультационное, для сбора информации, профотборочное, монологическое и др. Интервью с кандидатом на вакантную должность является профотборочным.

В плане динамики проведения существует пятишаговая модель психологического интервью [28, с. 50–64]. Рассмотрим ее особенности на примере профотборочного интервью.

Шаг 1. *Установление контакта с клиентом* предполагает информирование кандидата о функциях, полномочиях, должности интервьюера; формирование структуры дальнейшего взаимодействия (это поможет не отвлекаться); создание настроения на максимальную активность в работе. Следует пользоваться такими психологическими техниками, как визуальный контакт (наблюдение за клиентом во время интервью); язык жестов (слегка наклоненный вперед корпус, доброжелательное рукопожатие, избегание скрещивания рук, ног); особенности речи – громкость, интонации и скорость (оптимальны средняя скорость, меняющийся тон с некоторой эмоциональностью); физическое расстояние (должен установить сам клиент);

характеристики дыхания (определить волнение, неуверенность опрашиваемого, усилить степень доверия).

Шаг 2. Сбор информации о клиенте предусматривает решение следующих задач: выявить наиболее типичные, привычные, характерные для кандидата способы мышления и поведения (паттерны); определить сильные стороны личности; провести профессиональную диагностику. Интервьюер при этом пользуется общепринятыми техниками: комбинирование закрытых и открытых вопросов; пересказ («правильно ли я понял...»); повторение сказанного клиентом («ну, и так...»). Перечисленные техники позволяют поддерживать диалог и как можно реже прерывать речь кандидата. В ходе данного этапа интервью могут обнаружиться противоречия: например, между клиентом и окружением; между действиями и полученным результатом; между реальной и желаемой ситуациями; между компетентностью и компетенцией; между профессиональной пригодностью и профессиональными намерениями; между собственной оценкой и оценкой окружающих; между профессиональным опытом и требованиями рынка труда. Основная задача интервьюера состоит в выявлении противоречий (конфронтации), появляется шанс глубже в них разобраться, задавая соответствующие вопросы.

Шаг 3. Формулирование желаемого результата, т. е. то, чего хотел бы в идеале добиться клиент. Например, какую должность он хотел бы занимать, какие, по его мнению, нужно выполнять обязанности, чем привлекательна такая работа, что можно изменить и т. д.

Шаг 4. Выработка альтернативных решений. Независимо от того, насколько клиент подходит для конкретной профессиональной деятельности, нужно провести анализ альтернативных решений, выявить наиболее близкие для него профессиональные интересы, возможные должности и т. п.

Шаг 5. Обобщение. Данный этап интервью предназначен для подведения итогов. Обязательно следует предусмотреть итоговые вопросы клиенту («Что Вы собираетесь делать теперь? Какие шаги намерены предпринять в Вашей профессиональной деятельности? Что может Вам помешать?»); вопросы обратной связи («Все ли Вы поняли из нашей беседы? Какие вопросы у Вас возникли? Требуется ли что-либо пояснить?»).

При отборе персонала важно не обидеть кандидата на вакантную должность, поэтому в отличие, скажем, от профконсультационного интервью, в котором данный этап играет роль деятельностного определения про-

граммы дальнейшего развития клиента, в профотборочном интервью на этапе обобщения реализуются следующие задачи:

- 1) создание психологического портрета кандидата;
- 2) ориентировочное определение уровня развития профессионально важных характеристик личности;
- 3) самооценка соискателя (он сам должен прийти к осознанию того, насколько подходит для данной профессиональной деятельности);
- 4) создание у кандидата положительного настроения по отношению к организации, где проводятся профотборочные интервью.

Оптимальное время для проведения интервью – 20–40 минут.

Шаги со второго по пятый реализуются в форме диалога и проходят в виде собеседования. Содержание пятого (заключительного) шага формируется в ходе интервью.

Стоит отметить, что интервью не рассчитано на получение информации невербального характера, если оно фиксируется на каком-либо видеозаписывающем устройстве, можно проанализировать мимику, жесты, позы и т. д. Качественное проведение собеседования требует учета некоторых невербальных особенностей общения, принятия во внимание возможных реакций человека на вопрос.

Содержание интервью обусловлено множеством факторов, таких как личные особенности и опыт интервьюера, традиции организации, требования к конкретной вакансии и др. Однако в любом случае структурированное собеседование со стандартизованными вопросами, затрагивающими суть предлагаемой работы, повысит эффективность интервью по сравнению со свободной неструктурированной беседой.

Цель интервью при подборе кадров заключается в оценке профессионально важных личностных качеств кандидата, его компетентности (профессиональных знаний и опыта работы), активности жизненной позиции, целеустремленности, трудолюбия, организованности, гибкости мышления, уравновешенности, эрудированности, креативности (способности к творчеству), ответственности, честности и дисциплинированности, умения хорошо говорить и слушать, аккуратной внешности и манеры поведения.

Специалисты, занимающиеся интервьюированием, на практике составляют список из 15–20 основных и 10–20 дополнительных вопросов. Причем на каждый вопрос должны быть спрогнозированы возможные варианты ответов.

Разработайте собеседование в форме интервью на должность директора психолого-педагогического центра с учетом исходной информации.

Учебный проект 3 «Психолого-педагогическое сопровождение психологического климата в организации»

Цель проекта – развитие навыков проектирования психологического сопровождения на основе анализа данных, полученных в ходе использования диагностических методик.

Алгоритм реализации проекта:

1. Ознакомьтесь с исходной информацией.
2. На основе методики О. Немова «Определение психологического климата в организации» продиагностируйте психологический климат учебной группы.
3. На основе полученных данных спроектируйте программу развития психологического климата в коллективе.
4. Сформулируйте вывод.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Важным показателем состояния организации является социально-психологический климат. Именно он выступает внешним проявлением различных групповых феноменов в виде поведенческих и речевых актов. Другими словами, социально-психологический климат – это результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия. Термин «климат» (от гр. *κλίμα* – наклон) пришел в общественные науки из метеорологии (совокупность метеорологических условий, свойственных какой-либо местности). Это понятие в рамках психологии позволило осмыслить практическое значение целого ряда эффектов как особых условий жизнедеятельности человека в группе.

На сегодняшний день существует более сотни определений данного термина. Будем исходить из того, что **социально-психологический климат** есть состояние группового настроения и качественная сторона межличностных отношений в группе, проявляющихся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в организации.

Климат группы неодинаков в различных коллективах и по-разному оказывает влияние на его членов, сказывается прежде всего на психологи-

ческом самочувствии людей; проявляется главным образом в следующих **групповых эффектах**:

- *сплоченность* как единство действий (поведения) коллектива организации в условиях их свободного выбора из нескольких возможных вариантов;
- *взаимная совместимость* (приемлемость) как возможность бесконфликтного общения и согласованности действий членов группы в условиях их совместной деятельности;
- *состояние идентификации* как сознательное, внутренне мотивированное принятие членом организации (в отличие от пассивной адаптации) целей, ценностей и норм групповой жизни и др.

Признаки благоприятного социально-психологического климата в коллективе:

- 1) высокая требовательность и доверие членов организации друг к другу;
- 2) доброжелательная и деловая критика;
- 3) свободное выражение собственного мнения при обсуждении всех вопросов жизнедеятельности группы;
- 4) удовлетворенность принадлежностью к организации;
- 5) высокая степень взаимопомощи;
- 6) достаточная информированность членов коллектива обо всех аспектах внутренней жизни организации.

Управление социально-психологическим климатом включает следующие мероприятия:

- контроль процесса формирования содержательных психологических компонентов климата (норм, ожиданий, ценностей, установок, традиций, группового мнения и настроения);
- оптимальный подбор, расстановка, обучение и периодическая аттестация руководящих кадров;
- комплектование первичных коллективов с учетом психологической совместимости;
- опора на наиболее авторитетных, активных членов коллектива;
- предупреждение и разрешение межличностных конфликтов.

Изучение социально-психологического климата – процесс сложный. Это связано с тем, что данная характеристика группы проявляет себя интегрально, как общий – положительный или отрицательный – нравственно-психологический фон внутриколлективных отношений, сложное равнове-

сие множества компонентов, очень важных, специфических для каждой организации, но с трудом фиксируемых обычными исследовательскими приемами. В психологических практикумах приводится ряд наиболее распространенных методик, позволяющих диагностировать актуальное состояние социально-психологического климата группы, сложную систему внутриколлективных взаимоотношений на основе всех применяемых в психологии методов: наблюдения, эксперимента, опроса и др.

Задание 1. На основе предложенной методики продиагностируйте психологический климат учебной группы.

Для определения психологического климата организации применяется методика О. Немова «Социально-психологическая самооценка коллектива» [28]. В основе этой методики лежит специфический вид опроса, в котором участвуют все члены группы (подразделения). Каждому из них дается (зачитывается) анкета, содержащая 74 суждения. Те, которые имеют отношение к исследуемому коллективу, отмечаются в опросном листе. Опрашиваемые предупреждаются, что обводить номера суждений можно лишь в том случае, когда зафиксированная форма поведения соответствует всем членам коллектива или его большинству.

Список суждений:

1. Свои слова всегда подтверждают делом.
2. Осуждают проявления индивидуализма.
3. Имеют одинаковые убеждения.
4. Радуются успехам друг друга.
5. Всегда оказывают помощь друг другу.
6. Умело взаимодействуют друг с другом на работе.
7. Знают задачи, стоящие перед коллективом.
8. Требовательны друг к другу.
9. Все вопросы решают сообща.
10. Единодушны в оценке стоящих перед коллективом проблем.
11. Доверяют друг другу.
12. Делятся опытом работы с членами коллектива.
13. Бесконфликтно распределяют между собой обязанности.
14. Знают итоги работы коллектива.
15. Никогда и ни в чем не ошибаются.
16. Объективно оценивают свои успехи и неудачи.
17. Личные интересы подчиняют интересам коллектива.

18. Занимаются на досуге одним и тем же.
19. Защищают друг друга.
20. Всегда считаются с интересами друг друга.
21. Заменяют друг друга в работе.
22. Знают положительные и отрицательные стороны коллектива.
23. Работают с полной отдачей.
24. Не остаются равнодушными, если задеты интересы коллектива.
25. Одинаково оценивают распределение обязанностей.
26. Помогают друг другу.
27. Предъявляют одинаково объективные требования ко всем членам коллектива.
28. Самостоятельно выявляют и исправляют недостатки в работе.
29. Знают правила поведения в коллективе.
30. Никогда и ни в чем не сомневаются.
31. Не бросают начатое дело на полпути.
32. Отсутствуют принятые в коллективе нормы поведения.
33. Одинаково оценивают успехи коллектива.
34. Искренне огорчаются при неудаче товарищей.
35. Одинаково объективно оценивают поступки старых и новых членов коллектива.
36. Быстро разрешают возникающие противоречия и конфликты.
37. Знают свои обязанности.
38. Сознательно подчиняются дисциплине.
39. Верят в свой коллектив.
40. Одинаково оценивают неудачи у коллектива.
41. Тактично ведут себя по отношению друг к другу.
42. Не подчеркивают своих преимуществ друг перед другом.
43. Быстро находят между собой общий язык.
44. Знают основные приемы и методы работы.
45. Всегда и во всем правы.
46. Общественные отношения ставят выше личных.
47. Поддерживают полезные для коллектива начинания.
48. Имеют одинаковые представления о нормах нравственности.
49. Доброжелательно относятся друг к другу.
50. Тактично ведут себя по отношению к членам другого коллектива.
51. Берут на себя руководство, если требуется.

52. Знают работу товарищей.
53. По-хозяйски относятся к общественному имуществу.
54. Поддерживают традиции, сложившиеся в коллективе.
55. Одинаково оценивают качества личности, необходимые в коллективе.
56. Уважают друг друга.
57. Тесно сотрудничают с членами другого коллектива.
58. При необходимости принимают на себя обязанности других членов коллектива.
59. Знают черты характера друг друга.
60. Умеют делать все на свете.
61. Ответственно выполняют любую работу.
62. Оказывают сопротивление силам, разобщающим коллектив.
63. Одинаково оценивают правильность распределения поощрения в коллективе.
64. Поддерживают друг друга в трудные минуты.
65. Радуются успехам других членов коллектива.
66. Действуют слаженно и организованно в сложных ситуациях.
67. Знают привычки и склонности друг друга.
68. Активно участвуют в общественной работе.
69. Заботятся об успехах коллектива.
70. Одинаково оценивают правильность наказаний в коллективе.
71. Внимательно относятся друг к другу.
72. Искренне огорчаются при неудачах членов другого коллектива.
73. Быстро находят такое распределение обязанностей, которое устраивает всех.
74. Знают, как обстоят дела друг у друга.

Суждения определяют наиболее важные стороны поведения и взаимоотношений, которые должны присутствовать в группе. В целом они характеризуют образ идеального коллектива, в котором все участники проявляют сверхнормативную активность.

После проведения опроса данные собираются и обрабатываются исследователем. Все суждения (кроме контрольных 15, 30, 45, 60) показывают уровень развития наиболее важных характеристик (качеств) коллектива, а следовательно, и социально-психологического климата в нем:

- ответственность (1, 8, 16, 23, 31, 38, 46, 53, 61, 68);
- коллективизм (2, 9, 17, 24, 32, 39, 47, 54, 62, 69);

- сплоченность (3, 10, 18, 25, 33, 40, 48, 55, 63, 70);
- контактность (4, 11, 19, 26, 34, 41, 49, 56, 64, 71);
- открытость (5, 12, 20, 27, 35, 42, 50, 57, 65, 72);
- организованность (6, 13, 21, 28, 36, 43, 51, 58, 66, 73);
- информированность (7, 14, 22, 29, 37, 44, 52, 59, 67, 74).

По каждому показателю данные суммируются (уровни развития коллектива: 1 балл – очень низкий; 2–3 балла – низкий; 4–5 баллов – средний; 6–7 баллов – оптимальный; 8–10 баллов – идеальный), составляется график, который наглядно демонстрирует социально-психологический климат избранного для исследования коллектива.

Задание 2. На основе полученных данных спроектируйте программу развития психологического климата в коллективе по следующей структуре:

Методическое обоснование программы развития психологического климата в коллективе

Цель программы:

Задачи программы: (не менее 5–7)

Программа базируется на следующих *принципах:* (не менее 5)

Программа развития психологического климата предназначена для ...

Оптимальное количество участников – (___) человек.

Программа может быть реализована в форме тренинговых занятий. Комплекс рассчитан на (количество занятий), (общее количество часов). Тренинги рекомендуется проводить один раз в неделю в отдельной аудитории (защита от постороннего вмешательства). Сроки реализации программы – ...

Содержание программы

Программа развития психологического климата коллектива включает следующие блоки:

- 1) диагностический;
- 2) установочный (обеспечение благоприятных условий, принятие правил работы в группе, знакомство участников друг с другом, создание позитивного настроения);
- 3) коррекционно-развивающий;
- 4) результативный (табл. П.2);
- 5) оценки эффективности (проверка результативности программы).

Результативный блок программы

Критерий	Показатель
Когнитивный	
Ценностно-мотивационный	
Эмоционально-волевой	
Отношенческий	
Деятельностно-рефлексивный	

В структуру каждого занятия включены основные этапы групповой работы. Каждый тренинг состоит из следующих частей:

- 1) ритуал начала занятия;
- 2) разминка (упражнения, способствующие активизации, созданию непринужденной атмосферы, сплоченности и настроения группы на работу);
- 3) основное содержание занятия (упражнения и задания, направленные на достижение главной цели тренинга);
- 4) рефлексия (в конце каждого занятия, а иногда и после некоторых упражнений обмен мнениями, впечатлениями между участниками, это помогает каждому из них понять себя, а ведущему проследить динамику настроений в группе);
- 5) ритуал прощания.

Вывод. Реализация программы развития психологического климата в коллективе...

Учебный проект 4 «Диагностика смысловых базовых установок»

Цель проекта – освоение основных структурных компонентов и способов диагностики смысловых базовых установок (СБУ) учебно-профессиональной деятельности студентов.

Алгоритм реализации проекта:

1. Ознакомьтесь с исходной информацией. На основе методики «Смысловые базовые установки» продиагностируйте собственную учебно-профессиональную деятельность.
2. Интерпретируйте полученные данные с учетом индивидуальных особенностей, проанализируйте каждую базовую установку.
3. Научитесь навыкам осознания закономерностей регулятивного действия смысловой базовой установки в плане оптимизации процесса обучения.
4. Сформулируйте вывод.

ИСХОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

В опроснике «Смысловые базовые установки» рассматривается семь базовых смысловых установок, которые в случае их неадекватности могут существенно осложнить жизнь человека. Методика позволяет выявить:

- три вида зависимостей – вербальную, эмоциональную и зависимость от достижений;
- два вида требовательности – к себе и к другим;
- два вида ответственности – за других и за себя.

Задание 1. Дайте определение понятиям «установка», «ответственность», «требовательность».

Задание 2. Постройте и проанализируйте свой профиль смысловых базовых установок, опираясь на данные опросника А. Д. Ишкова, Н. Г. Милорадовой.

Задание 3. Назовите достоинства и недостатки самостоятельной учебной деятельности.

Опросник «Смысловые базовые установки» А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой является адаптацией методики «Шкала дисфункциональности» Д. Бернса [28]. Текст опросника приведен с некоторыми изменениями.

Инструкция

Опросник позволяет выявить Ваши базовые смысловые установки. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в представлениях и поведении людей (табл. П.3). Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже пятибалльной шкале, запишите результат в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на бланке ответов (табл. П.4):

- 2 – не согласен полностью;
- 1 – не согласен частично;
- 0 – нейтрален;
- 1 – согласен частично;
- 2 – согласен полностью.

Таблица П.3

Текст опросника

№	Утверждение
1	2
1	Я расстраиваюсь, когда меня критикуют
2	Я не могу быть счастливым, когда меня не любят
3	Достойный человек должен хоть в чем-нибудь быть выдающимся
4	Не имеет смысла браться за работу, в которой ты не ас
5	Если я что-то заслужил, то должен обязательно получить это
6	Я ответствен за поведение близких мне людей
7	Я не должен контролировать свои чувства, если случается что-то плохое
8	Интересы других людей для меня важнее собственных
9	Если меня не любят, то я обречен на несчастье
10	Без продуктивной, творческой деятельности жизнь теряет смысл
11	Не следует выказывать свои слабости
12	Если на моем пути встречаются препятствия, то я расстраиваюсь
13	Я чувствую себя виноватым, если моя критика кого-то расстроила
14	Отрицательные переживания – это нормальная часть повседневной жизни, и нет смысла от них избавляться
15	Без поддержки окружающих я чувствую себя несчастным
16	Если близкие люди отвернулись от меня, то со мной что-то не так
17	Творческие люди полезнее людей, занятых обыденной работой
18	Надо стараться делать все как можно лучше

1	2
19	Если интересы других я ставлю выше, чем свои, то эти люди обязаны при необходимости помогать мне
20	Высокоморальный человек обязан помогать всем нуждающимся
21	Часто мое настроение зависит от вещей, которые находятся вне моего контроля: прошлое, биоритмы, гормональные циклы, судьба...
22	Я следую советам людей, которых уважаю
23	Если любимый не отвечает мне взаимностью, значит, меня невозможно любить
24	Если я работаю хуже других, значит, я хуже, чем они
25	Я расстраиваюсь, когда совершаю ошибки
26	Если я хороший супруг, то моя половина обязана меня любить
27	Если поведение ребенка не соответствует принятым нормам, то это вина родителей
28	Мое счастье зависит от моей судьбы
29	Мое чувство собственного достоинства зависит от мнения окружающих
30	Одинокие люди несчастны
31	Если я не справляюсь с работой, значит, я не сложился как личность
32	Не ставя перед собой максимально возможных целей, я обязательно скачусь вниз
33	Если я хорошо отношусь к кому-нибудь, то и он должен отвечать мне тем же
34	Я должен уметь помочь каждому
35	Люди, на которых лежит печать успеха (хороший внешний вид, социальный статус, благосостояние или слава), обычно более счастливы, чем те, у кого этого нет

Таблица П.4

Бланк ответов

№	Балл	№	Балл	№	Балл	№	Балл	№	Балл	№	Балл	№	Балл
1		2		3		4		5		6		7	
8		9		10		11		12		13		14	
15		16		17		18		19		20		21	
22		23		24		25		26		27		28	
29		30		31		32		33		34		35	
Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ	
Шкала I		Шкала II		Шкала III		Шкала IV		Шкала V		Шкала VI		Шкала VII	

Обработка результатов

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов (с учетом их знака) в каждом столбце и запишите результат в свободную ячейку справа от ячейки со значком Σ соответствующего столбца.

2. С помощью табл. П.5 переведите полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (стены) и запишите результат в нижнюю свободную ячейку соответствующего столбца (см. табл. П.4).

Таблица П.5

Перевод «сырых» баллов в стены

Стены	«Сырые» баллы по шкалам опросника СБУ						
	Шкала I	Шкала II	Шкала III	Шкала IV	Шкала V	Шкала VI	Шкала VII
1	-10 ... -8	-10 ... -9	-10 ... -7	-10 ... -5	-10 ... -5	-10 ... -9	-10 ... -7
2	-7	-8 ... -7	-6 ... -5	-4 ... -3	-4	-8 ... -7	-6
3	-6 ... -5	-6	-4	-2 ... -1	-3	-6 ... -5	-5
4	-4 ... -3	-5 ... -4	-3 ... -2	0 ... 1	-2 ... -1	-4	-4 ... -3
5	-2 ... -1	-3 ... -2	-1	2	0 ... 1	-3 ... -2	-2 ... -1
6	0	-1 ... 0	0 ... 1	3	2 ... 4	-1 ... 0	0 ... 1
7	1 ... 2	1	2	4 ... 5	5	1 ... 2	2 ... 3
8	3	2 ... 3	3	6	6	3 ... 4	4
9	4	4 ... 5	4	7	7	5 ... 6	5 ... 6
10	5 ... 10	6 ... 10	5 ... 10	8 ... 10	8 ... 10	7 ... 10	7 ... 10

3. Отметьте полученные стены по каждой шкале в соответствующих ячейках личностного профиля, соедините метки соседних шкал прямыми линиями (табл. П.6).

Таблица П.6

Личностный профиль смысловых базовых установок

Шкала	Стены									
	Опасно низкий уровень		Низкий уровень		Адекватный уровень		Высокий уровень		Опасно высокий уровень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I										
II										
III										
IV										
V										
VI										
VII										

Интерпретация результатов

Шкала I «Вербальная зависимость» оценивает тенденцию человека ставить свое самоуважение в зависимость от мнения окружающих. *Адекватный результат* показывает, что данная зависимость у испытуемого находится в пределах нормы, у него здоровое чувство собственного достоинства, нормальная реакция на критику и одобрение. Замечания могут быть ему неприятны, но они не снижают его самооценки. Похвала может его порадовать, но она не играет значимой роли в самоуважении.

Высокий результат указывает на чрезмерную зависимость человека от мнения окружающих: он чрезвычайно чутко реагирует на высказывания в свой адрес. Если его критикуют или ругают, то он чувствует себя виноватым и несчастным, а самооценка резко снижается. Если такого человека похвалят, то он мгновенно расцветает, и в этот момент его можно просить о чем угодно, поэтому им легко манипулировать. Связывать чувство собственного достоинства с мнением окружающих и смотреть на себя глазами других людей – это вредная привычка. Такой человек, страшаясь критики, унижения или отвержения, старается избегать конфликтов, боится отказывать людям и часто предает собственные интересы в угоду другим. Следует помнить, что компенсировать недостаток самоуважения за счет внешней положительной оценки невозможно.

Низкий результат характерен для людей крайне самоуверенных, игнорирующих мнение окружающих, ведущих асоциальный образ жизни, что может привести к конфликту с обществом, правонарушениям.

Шкала II «Эмоциональная зависимость» оценивает зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей. *Адекватный результат* показывает, что данная зависимость у испытуемого находится в пределах нормы. Такому человеку важна эмоциональная поддержка со стороны близких людей, но ему не чужды и чувства любви и уважения к самому себе, он интересуется многими аспектами жизни и поэтому не связан по рукам и ногам чувствами окружающих. Он относится к поддержке других как к желаемому, но не необходимому явлению. Все это притягивает к нему людей, которые хорошо себя чувствуют рядом с ним.

Высокий результат – показатель того, что человек эмоционально зависим. Он не хочет самостоятельно нести ответственность за свои чувства, настойчиво требует любви и внимания и, когда не получает их, мгновенно теряет уверенность, чувствуя себя как рыба без воды. «Ты испортил(а) мне

настроение!» – его обычная фраза. Такой человек часто соглашается на подчинение и будет терпеть унижение, боясь, что его отвергнут. Результат такого поведения – потеря уважения. Эмоционально зависимые люди обременительны для окружающих и поэтому часто остаются в одиночестве. При желании ими легко манипулировать.

Низкий результат характерен для людей эмоционально нечувствительных («холодных») или боящихся и прячущих свои переживания. Они тяжелы в общении, их поведение отталкивает окружающих.

Шкала III «Зависимость от достижений» оценивает зависимость самооценки человека от его успехов. *Адекватный результат* показывает, что данная зависимость у испытуемого находится в пределах нормы. Он получает удовлетворение от работы, которая является для него единственным способом поддержания самоуважения и самооценки. Такой человек может реализовать себя в других сферах жизнедеятельности. Быть продуктивным и многого достигать в работе, безусловно, приятно, но нет необходимости заслуживать любовь и уважение изнурительным трудом, успех и слава счастья не гарантируют.

Высокий результат указывает на зависимость человека от собственных достижений. Он не просто привязан к работе, все его радости связаны с успехами в делах; свои творческие результаты считает залогом счастья и надеется его достичь, приложив лишь немного больше усилий. При успешной карьере такой человек становится трудоголиком, который в случае неудач впадает в депрессию, поскольку другие источники получения удовольствия у него отсутствуют. Если он не может продолжать работу (уходит в отставку, на пенсию или заболевает), то у него возникает опасность эмоционального срыва (чувство ненужности).

Низкий результат характерен для людей с неадекватной самооценкой, которая не связана с реальными результатами их деятельности.

Шкала IV «Требовательность к себе» оценивает склонность человека к безупречности. *Адекватный результат* указывает на умеренную требовательность респондента к себе. Такой человек способен ставить разумные цели и испытывать удовольствие от самого процесса ее достижения. Он понимает, что не обязан быть выдающимся во всем и не должен постоянно стараться стать им, не боится ошибок, рассматривая их как прекрасную возможность чему-то научиться, самосовершенствоваться. Может показаться парадоксальным, но человек с умеренной требовательностью к себе, скорее всего, гораздо продуктивнее своих идеальных партнеров.

Высокий результат – показатель того, что испытуемый требует от себя недостижимой безупречности. Он не позволяет себе отдохнуть, пока вся работа не будет выполнена до конца. Для него ошибки недопустимы, неудачи – хуже смерти. Поскольку в основе стремления к безупречности лежит неуверенность в себе, то такой человек склонен по несколько раз перепроверять, например, заперты ли двери квартиры (автомобиля), выключена ли плита, есть ли корреспонденция в почтовом ящике и т. д. Он сверхсамокритичен и переживает, что не сможет достичь хороших результатов, не рискует браться за что-то новое, так как страх перед ошибками «парализует» его, ограничивая личностный рост. Чем больше человек стремится к совершенству, демонстрируя порой жестокость к самому себе, тем больше его разочарование, поскольку идеал недостижим, а людям, наметившим невозможное, гарантирован проигрыш. Кроме того, жажда совершенства требует особой тщательности в работе, что приводит к задержкам и связанным с ними потерям. Такой человек считает, что должен чувствовать, думать и вести себя сверхидеально. Он находится в постоянном напряжении и удивляется, почему казавшаяся столь реальной радость победы не материализуется. Его жизнь лишена многих наслаждений и удовольствий.

Низкий результат характерен для людей неорганизованных, неаккуратных, не имеющих своих четких целей. Скорее всего, это плохие работники, которые нуждаются в постоянном контроле.

Шкала V «Требовательность к другим» оценивает степень требовательности человека к окружающим его людям. *Адекватный результат* указывает на умеренную требовательность респондента к другим. Такой человек не считает, что жизнь и окружающие люди должны ему априори, поэтому старается сам достичь того, чего хочет, и часто этого добивается. Он понимает, что любой человек уникален и не существует причин, по которым судьба и люди должны подчиняться его желаниям, не требует от других совершенства и справедливости во всем, терпелив и настойчив, у него высокая способность противостоять жизненным трудностям. В результате такой человек чаще всего оказывается впереди других.

Высокий результат показывает, что требовательность респондента к другим крайне завышена и может доходить до деспотизма. Такие люди хотят, чтобы окружающие встречали их с распростертыми объятиями, а еще лучше – по стойке «смирно» («Даст на копейку, а требует на рубль»). Чаще всего этого не происходит, и они чувствуют себя несчастными, часто

жалуются во всеуслышание, но практически ничего не делают для разрешения своих проблем, много энергии тратят на расстройтва, печали, недовольства. В результате от жизни получают все меньше и меньше.

Низкий результат характерен для людей, с которыми окружающие не считаются и, используя их в своих целях, ничего не дают взамен. Как правило, такие люди не могут занимать руководящие должности, поскольку подчиненные игнорируют их.

Шкала VI «Ответственность за других» оценивает степень ответственности человека за окружающих его людей. *Адекватный результат* показывает, что респондент понимает, что не может отвечать за все и всех. Он относится к людям как к равноправным партнерам, не опасаясь их несогласия и не контролируя их, не заставляя их придерживаться своей точки зрения, отношения строятся на взаимности, а не на зависимости. Это притягивает людей, которые прислушиваются к его идеям.

Высокий результат указывает на наличие гиперответственности у человека (познавательное искажение), он принимает на себя ответственность за не зависящие от него события, необоснованно обвиняет себя за проступки других людей, не находящихся под его контролем (взрослых детей, родных, близких и т. д.). Склонность считать себя центром Вселенной и приписывать себе ответственность за все происходящее делает его беспомощным и создает эмоциональные преграды, изолирует от окружающих, которых он стремится контролировать.

Низкий результат характерен для людей, которые боятся брать на себя ответственность за других или за дела, связанные с ними. Они неуверенны в себе и нерешительны.

Шкала VII «Ответственность за себя» оценивает степень ответственности человека за самого себя. При *адекватном результате* респондент считает, что несет личную ответственность за все происходящее с ним и интерпретирует значимые события своей жизни как результат собственной деятельности, но при этом понимает, что существуют внешние факторы, повлиять на которые он не может. Такой человек уверен в себе, независим, терпелив, решителен и эмоционально стабилен.

Высокий результат показывает, что испытуемый не готов отвечать за результаты своей деятельности. Он не видит связи между своими действиями и значимыми событиями собственной жизни, не считает себя способным их контролировать, полагает, что все происходящее с ним является

результатом случая, других людей и т. д. Его фатализм отражается и на настроении – оно полностью зависит от внешних факторов, поэтому чаще всего плохое.

Низкий результат характерен для людей, которые не могут реалистично оценить ситуацию. Они опрометчиво считают, что все события их жизни зависят исключительно от них. В этом случае игнорируются внешние факторы и другие люди, что приводит к ошибкам и нарушению планов.