

Н. П. Петрова
С. Р. Халилов

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА**

(НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН)

Ставрополь
2015

УДК 378.02:37.016

ББК 74.580.29

П 30

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор СКФУ
Клушина Н.П.

Доктор педагогических наук, профессор АГПУ
Галустов Р.А.

Петрова Н. П., Халилов С. Р.

П 30 **Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин) : монография / Н. П. Петрова, С. Р. Халилов. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – 196 с.**

ISBN 978-5-9296-0806-3

В монографии авторами изложен генезис метода проектов в образовании, сущность метода проектов (понятие, функции, особенности), а также модель реализации метода проектов в подготовке педагога на примере гуманитарных дисциплин.

Реализация проектного метода обучения в условиях компетентностно-ориентированного образовательного процесса практически полностью стирает различия между проблемным и проектным методами. Более того, проектное задание оказывается встроенным в проблемное задание, которое является практико-ориентированным и связанным с реальным выбором индивидуального образовательного маршрута. Перед обучающимися раскрываются перспективы самосовершенствования, которые невязчиво способствуют его духовному становлению.

Адресуется научным работникам, преподавателям вуза, аспирантам, магистрантам, практическим педагогам и психологам.

УДК 378.02:37.016

ББК 74.580.29

ISBN 978-5-9296-0806-3

© Петрова Н. П., Халилов С. Р., 2015

© ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», 2015

© ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МИРОВОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	6
1.1. Генезис развития метода проектов в образовании	6
1.2. Сущность метода проектов (понятие, функции, особенности).....	39
1.3. Модель реализации метода проектов (принципы, цели, задачи, этапы, содержание, формы, средства).....	63
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	86
ГЛАВА II: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА И ИТОГОВ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ	92
2.1. Программа содержания опытно-экспериментальной работы по реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.....	92
2.2. Условия реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам	102
2.3. Структурно-типологическая характеристика технологий метода проектов, конструирование в процессе опытно-экспериментальной работы, итоги	133
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	174
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	178
БИБЛИОГРАФИЯ	185

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Петрова Н. П.,
Халилов С. Р.

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА
(НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН)**

Подписано в печать 07.12.15

Формат 60x84 1/16 Усл. печ. 11,39. Уч.-издл. 8,37

Бумага офсетная. Тираж 500 экз. Заказ 587.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного электронного оригинал-макета в ООО «Ветеран»

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КЧГУ им. У.Д. Алиева

Петрова Н.П.
Халилов С.Р.

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА
(НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН)**

МОНОГРАФИЯ

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор СКФУ
Клушина Н.П.

Доктор педагогических наук, профессор АГПУ
Галустов Р.А.

В монографии авторами изложен генезис метода проектов в образовании, сущность метода проектов (понятие, функции, особенности), а также модель реализации метода проектов в подготовке педагога на примере гуманитарных дисциплин.

Реализация проектного метода обучения в условиях компетентностно-ориентированного образовательного процесса практически полностью стирает различия между проблемным и проектным методами. Более того, проектное задание оказывается встроенным в проблемное задание, которое является практико-ориентированным и связанным с реальным выбором индивидуального образовательного маршрута. Перед обучающимися раскрываются перспективы самосовершенствования, которые ненавязчиво способствуют его духовному становлению.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МИРОВОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	6
1.1. Генезис развития метода проектов в образовании.....	6
1.2. Сущность метода проектов (понятие, функции, особенности).....	39
1.3. Модель реализации метода проектов (принципы, цели, задачи, этапы, содержание, формы, средства).....	63
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.....	86
ГЛАВА II: ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА И ИТОГОВ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	92
2.1. Программа содержания опытно-экспериментальной работы по реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.....	92
2.2. Условия реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам	102
2.3. Структурно-типологическая характеристика технологий метода проектов, конструирование в процессе опытно-экспериментальной работы, итоги	134
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	175
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	178
БИБЛИОГРАФИЯ.....	185

ВВЕДЕНИЕ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ.

Поиск усовершенствований в педагогике – одна из важнейших педагогических проблем, что связано с целым рядом обстоятельств как объективного, так и субъективного порядка. Среди объективных обстоятельств – те, которые отражают социально-экономические тенденции развития человеческой цивилизации. *Во-первых*, формирование российской национальной системы образования, разработка и совершенствование государственных образовательных стандартов, внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий, методов, средств и приёмов обучения и другие процессы, протекающие в образовании в настоящее время, определяют потребность в повышении качества, доступности и эффективности образования. Проектирование в обучении, внедрение метода проектов являются не только одним из факторов, влияющих на повышение этого качества. *Во-вторых*, проблема связана со смещением и даже сменой приоритетов в социальной и образовательной политике в России в сторону демократизации и гуманизации образования. Современная социокультурная ситуация в нашей стране побуждает к разработке технологий и методов, активизирующих психологический ресурс человека как субъекта жизнедеятельности. Сегодня в педагогике идёт поиск конструктов, адекватно отражающих способность личности в конкурентной среде проявлять компетентность и успешность в профессиональной деятельности. Этому в значительной степени поможет понимание механизмов этой успешности, в частности, обращённость к проектным методам. В связи с этим возникла необходимость воспитания личности самодостаточной, имеющей своё мнение, приспособленной к жизни, умеющей извлекать из огромной массы современной информации нужное, необходимое ей для практического использования, способной исследовать научную литературу в целях приложения её к жизненной ситуации, владеющей инновационными и

информационными технологиями, компетентной в изменениях содержания образования. Человек будущего в современной трактовке – это: 1) реализовавшаяся личность; 2) личность со стремлением к поддержке других людей; 3) человек, жизнь которого – постоянное учение; 4) деятельный участник культурного развития. В этой роли человек умеет ценить культурную и творческую деятельность, участвует в ней и понимает наиболее важные стороны и аспекты культуры, формирующие личность и общество; 5) высококвалифицированный работник; 6) информированный гражданин; 7) защитник окружающей среды. В связи с вышесказанным возникает необходимость подготовки компетентного учителя, автономного в своих действиях, конструктивиста в технологиях. Сегодня нужен учитель широкого общенаучного общекультурного уровня.

В-третьих, переход к информационной цивилизации характеризуется не только повышением функционального значения информации и информационной культуры в жизни человека, но и доступом ко всему разнообразию существующих знаний и ценностей, интенсивным развитием технологий и методик, определяющих изменение характера социально-экономического развития современного общества. А это – прямой выход на проектные методы и технологии.

ГЛАВА I. ИСТОРИГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МИРОВОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.

1.1. Генезис и развитие метода проектов в образовании.

В настоящей главе нами ставились и решались следующие задачи:

1. Выявить важнейшие этапы истории, предпосылки генезиса и развития метода проектов в мировой и отечественной педагогике, определить причины возрождения метода проектов в современной педагогике.

2. Представить систему принципов как требований к методу проектов, из которых следует исходить при отборе, разработке и их использовании в учебной деятельности со студентами высшей школы.

3. Выявить и рассмотреть понятие, сущность, особенности (черты, признаки) метода проектов, которые выступают как характерные свойства, достоинства и ценности современного обучения.

4. Представить модель реализации метода проектов в обучении студентов гуманитарным дисциплинам.

Одной из предпосылок интереса современной педагогической науки к практике инновационной деятельности, в том числе к проектной деятельности, является личностно-ориентированный подход в образовании как в средней, так и в высшей школе. Личность в нашем обществе, а, следовательно, и в образовании долгое время рассматривалась как то, что "... нужно активизировать, направлять на выполнение планов и программ". Этим объясняется господство в течение нескольких десятилетий в отечественном образовании в целом и в методиках обучения идеи "актуализации учения", в соответствии с которой в центре учебного процесса находилась не личность, а "продукт", планируемый получить в результате реализации содержания этой идеи.

Исторически сложился образовательный механизм, ориентированный на передачу и закрепление определённого объёма общей и специальной

информации, обладание которой и обеспечивало тот или иной социально-профессиональный статус личности [112].

Речь идет о том, что образовательная программа второй половины XX века в отечественном образовании абсолютизировала и гиперболизировала роль знаний и социальных требований к поведению учащегося, отводя ему пассивную роль слушателя, наблюдателя, накопителя знаний.

В настоящее время личность рассматривается как активный деятель, как субъект истории. Новая парадигма отношений между государством и личностью обуславливает внедрение новой философии образования, требующей в свою очередь проведения новой образовательной политики.

Непрерывные и стремительные перемены, происходящие в различных областях жизни, характеризуют развитие общества в начале XXI века.

Возникло острое противоречие между традиционностью образовательной сферы и потребностями быстро развивающегося социума. Иными словами, на смену педагогике 60-70 годов как науки о целенаправленном воздействии обучающего на обучаемого с целью обучения и воспитания последнего, пришла новая, личностно-ориентированная концепция образования. В соответствии с данной концепцией образование из способа просвещения индивида должно быть трансформировано в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нём [7].

Процесс *обновления образовательных культур*, переход их в режим развивающего обучения активизирует поиск новых подходов, активных форм, методов и средств обучения. Изменение содержания образования и интеграционные процессы в образовании способствуют целостному восприятию мира субъектами педагогического процесса. Положенная в основу образования *новая методология* предусматривает формирование нравственных и волевых качеств учащихся, творческой свободы личности, способной к непрерывному развитию и самообразованию.

В связи с *изменениями парадигмы* образования возникли проблемы, вытекающие из необходимости переориентации образования от

авторитарных методов обучения на личностно-ориентированные. *Одной из программ является компетентностный подход*, который мы тесно связываем с освоением проектных технологий.

В рамках нашего исследования мы попытаемся исследовать сущность подготовки компетентного учителя, владеющего информационными и инновационными технологиями – методами, средствами и приёмами обучения, проанализировать методы компетентностного подхода к подготовке учителя и воспитания людей нового поколения: *автономных в своих действиях, самостоятельных в суждениях*, умеющих выбрать профессию ”по своим интересам”, коммуникабельных в среде общения.

Одной из *предпосылок реализации концепции образования*, связанной с проективными методами обучения, является *технологизация обучения*.

Современный научно-технологический этап развития мировой цивилизации обуславливает необходимость осуществления технологического образования подрастающего поколения, под которым понимается ”процесс и результат активного овладения обучающимися проектно-технологической культурой, содержанием и формами преобразовательной деятельности в материальном и духовном производстве” [103]. Большие изменения в сфере техники и технологий, социальных отношений, науки, культуры и образования требуют разрешения противоречий между состоянием образовательной подготовки и нуждами общества. В настоящее время человечество вступило в технологический этап своего развития. Объективной реальностью XXI века стал переход развитых цивилизаций к *технологической культуре*. Под технологической культурой в социальном плане М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко понимают уровень развития жизни общества на основе целесообразной и эффективной преобразовательной деятельности людей, совокупность достигнутых технологий в материальном и духовном производстве. В личном плане технологическая культура – это процесс познания себя и окружающего мира [103].

Проектное обучение явилось следствием попытки итальянских архитекторов XVII века профессионализировать свою деятельность, повысив к ней требования и объявив архитектуру наукой, возведя её в ранг учебных предметов. В римской Высшей Школе Искусств (Academia di San Luca) к лекциям по основным наукам был присовокуплен важный элемент ”конкурс”, предполагающий разработку лучшими студентами эскизов церкви, памятника, дворца, в ходе работы над которыми они учились самостоятельно и творчески применять полученные знания. Придание ”конкурсу” статуса учебной дисциплины привело к тому, что с 1702 года он стал постоянным мероприятием учебного года и включал в себя задачу, которую нужно было решить (назначался срок выполнения работы, жюри для оценки работы). Но поскольку выполненные работы не предполагались для реализации, они стали называться “progetti”, т.е. эскизы, планы, проекты.

Итак, понятие и термин ”проект” в педагогическом контексте впервые появился в Римской Академии.

Три отличительных признака характеризовали первые проекты:

1. *Ориентация учащихся* – получение знаний в ходе самостоятельного и ответственного выполнения проекта.
2. *Ориентация на действительность*, выражающаяся в разработке практической задачи в условиях, близких к реальной жизни.
3. *Ориентация на продукт*, предусматривающая применение знаний различных областей наук для достижения запланированного результата.

Следует отметить, что названные три признака не теряют своей значимости и в наше время. Это то, что изначально стало особенностью метода проектов и проективной деятельности в целом.

Опыт Парижской Королевской Архитектурной Академии учиться на проекте сделало его признанным методом обучения. Он стал распространяться в технических и промышленных высших школах Западной Европы (Франция, Германия, Австрия, Швейцария). В середине XIX

столетия он стал внедряться и в США. Сначала он использовался в архитектуре, затем и в инженерном деле.

При этом, это влияло на вид, способ обоснования и применения метода проектов. Проект стал рассматриваться как: инструмент обучения "через делание" и специальный метод "*практического решения проблем*", т. е. как необходимость трудового воспитания; *демократический подход* к воспитанию молодых людей, дающий шанс для их социального роста, в чём и заключалось рациональное зерно метода проектной работы. Следует особо акцентировать внимание на этой особенности, поскольку она наиболее соответствует реалиям сегодняшнего дня. Однако принципы проектной работы сводились к процессу от "инструкции к конструкции" (К. Вудворт, Вашингтонский Университет) [139], понимая проект как "синтетические упражнения" взаимосвязанного применения изученных технических приёмов.

В 90-х годах XIX века представители реформистского движения подвергли концепцию К. Вудворта критике. Они требовали:

- *переориентации трудового обучения на интересы и опыт детей;*
- *развитие творчества;*
- *обучение в системе с учётом "психологии ребёнка" и "логики предмета".*

Представителем реформаторского движения был Джон Дьюи (1859-1952), философ, идеолог педагогического прагматизма, который основные идеи изложил в трудах "Школа и общество"(1899), "Школа и ребёнок"(1902), "Школа будущего", переведённый на русский язык в 1923 году, "Демократия и образование" (1916) и др. Дж. Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей детей. Главное место в его концепции отводилось учению о деятельности ребёнка. Он считал, что обучение должно приносить пользу каждому учащемуся, что школа должна развивать врождённые интеллектуальные и практические "импульсы" ученика. Учение предлагалось организовывать вокруг какого-либо дела (задания). На основе этих идей потом был выдвинут метод проектов,

направленный на разрушение классно-урочной системы обучения. По мнению Дж. Дьюи [35], *”основным злом современной школы является изоляция ума ребёнка от его действий. В школе знание – одно, а умение – другое”*. ”На самом деле педагогическая деятельность неотделима от мысли, а наше мышление определяется нашей действительностью. Всё то, над чем мы действуем, что находится в поле нашей работы, нашей активности, всё это особенно ярко нами познаётся. Главное, в процессе своей деятельности, в процессе жизненных активностей, ребёнок получает нужную сумму знаний. Главное, только таким путём он освоится со способами правильного логического мышления, с привычкой строить предположения и предполагающее, с одной стороны, освоение знаний в форме проектов, с другой – обучение использованию старых и производство новых знаний в форме новых проектов”. ”Проект, по определению И.Д. Чечель, - это прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности”[124]. При этом Дж. Дьюи неоднократно отмечает необходимость преобладания в деятельности школьников интеллектуального компонента над физическим, подчёркивая, что механическая работа в школе недопустима [34]. Итак, по концепции метода проектов Дж. Дьюи ученик прочно усваивает лишь то, что познаётся через его самостоятельную работу и требует определённых познавательных и практических усилий, то, что ученик умеет применять в жизни, т.е. приобретает опыт. Опыт он определяет, как способность человека предвидеть результаты своей деятельности в интеллектуальной, нравственной и социальных сферах. Опыт немислим без активности личности, поэтому продуктивный учебный процесс возможен лишь как деятельность, который формирует личный опыт. Дж. Дьюи считал, что в организации обучения следует исходить из четырёх инстинктов учащегося: инстинкта делания, инстинкта исследовательского, художественного и социального.

Анализируя сущностные особенности метода проектов, его современное понимание, можно утверждать, что выделенные Д. Дьюи идеи не потеряли

своей актуальности, отражают и сегодня основные характеристики данного вида обучения.

Впервые слово *”проект”* употребил в 1908 году заведующий отделом сельхозшкол Д. Снезден. До этого метод проектов называли *”методом проблем”* или *”методом целевого акта”*.

В 1911 году Бюро Воспитания США узаконило термин *”проект”*, он стал всё более прочно укрепляться в американской педагогике. Универсальное использование метода проектов обусловило его новое определение, которое дал педагог, философ и коллега Дж. Дьюи профессор У. Килпатрик. Его работы *“Метод проектов”* (1918), *“Основы метода”* (1925) были переведены на русский язык соответственно в 1925 и 1928 годах. Под проектом он подразумевает всякую деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется охотно, *”от всего сердца”*. Достоинство всякого проекта определяется степенью заинтересованности, сердечного увлечения ученика при выполнении поставленной цели [53].

Свою концепцию проектного обучения У. Килпатрик выстраивает на основе теории *”опыта”* Дж. Дьюи (ученик прочно усваивает лишь то, что познаётся через его самостоятельную работу..., т.е. приобретает опыт) и психологии обучения Э. Торндайка (деятельность, к которой есть *“склонность”*, вызывает *”удовлетворение”*, всякая деятельность, которая выполняется по принуждению, вызывает *”раздражение”*). У. Килпатрик считает, что свободное воспитание формирует самостоятельность, дееспособность – качества, необходимые для поддержки и развития демократии.

В 1919 году Центрально школьное ведомство США выпустило особый листок *”Проектный метод в деле образования”*, что явилось государственным признанием метода проектов.

Философия воспитания Дж. Дьюи, его демократическая модель школы, идея организации активной жизнедеятельности учащихся привлекала американских учителей тем, что учитывала запросы общества, быстро

меняющегося в условиях технической революции. Школа Дж. Дьюи выступала оппозицией традиционной школе того времени, игнорировавшей процесс личностного становления учащихся.

Разработанный У. Килпатриком метод проектов, расширив определение проекта, не учитывал "объективные условия обучения: учитель – учебный план - программа". Это привело к редуцированию общепризнанных критериев проекта, ограничившись лишь ориентацией на учащихся.

Всё возрастающая популярность метода проектов среди американских педагогов привела к расширению его понятия. Э. Коллингс (1923), дополняя характеристики проектного обучения, выделяет самостоятельность в планировании, осуществлении и оценке проекта; изменение роли учителя; проблемный, деятельностный характер обучения; получение результата, ориентированного на продукт; проверку практикой [55]. Однако дальнейшее расширение статуса понятия проектного обучения вызвало критику формальной и содержательной стороны концепции У. Килпатрика. Так, прогрессивный философ и сторонник Дж. Дьюи Б. Боде считал, что понятие проекта у У. Килпатрика больше связано с отношением ученика к своей деятельности, а не с её содержанием. Приобретение опыта и развитие способностей учащихся осуществляется не в процессе спонтанных действий, а в процессе работы по методически продуманному учебному плану. Б. Боде считал, что у У. Килпатрика отсутствует присущее педагогическому прагматизму преодолению дуализма "ребёнок и Curriculum", "мышление и деятельность", "опыт и метод", "психологическое и логическое" [137]. Дж. Дьюи был также против односторонней ориентации У. Килпатрика на ребёнка. *Для Дж. Дьюи "проект" являлся общей инициативой, как учителя, так и ученика.* В результате критических нападок в 30-е годы XX века проект стал применяться реже в американских школах. Но следует отметить, что в первоначальном своём значении он пережил годы кризиса и использовался в дальнейшем в изучении технических, естественнонаучных и сельскохозяйственных дисциплин.

Анализ развития теории обучения в период с 1917 по 1931 год показывает, что педагогика 20-х годов прошлого века сделала существенный шаг в разработке проблемы активизации методов обучения на основе развития самостоятельности, активности труда учащихся. Поиски новых организационных форм обучения привели к возникновению студийной системы – *Дальтон-плана* (метода проектов). Дальтон – город в США, где впервые была создана такая школа, отсюда и название метода. Сейчас такие школы распространились в США, Голландии и многих других странах. Всё началось с того, что американский педагог Хелен Паркерхерст изучив положение дел в школах, пришла к неутешительному выводу: здесь осуществляется обучение, подавляющее естественное желание учащихся свободно высказывать свои мысли, задавать вопросы, играть. Поэтому она поставила своей задачей найти новые подходы организации жизнедеятельности обучаемых в образовательном процессе, разработав *”Лабораторный план”*, имеющий своей целью научить детей жить в социуме, развивать ум, тело и дух. В основе технологии *”Лабораторного плана”* лежала идея объединения деятельности учителя и учащихся по достижению индивидуализированных целей обучения. Особое внимание обращалось на индивидуализацию обучения, так как именно через неё обеспечивалась технология лабораторных методов обучения. С позиции современных гуманистических подходов, стоит обратить внимание на её принципы. *Дальтон-план* – это сочетание кабинетного обучения с проектным общеобразовательным процессом, основанном на трёх принципах: *свобода, самостоятельность, сотрудничество*. Все эти принципы объединяются ведущим принципом – *принципом гуманизма*. В этом суть философии *Дальтон-технологии*. В ней заложены большие возможности для реализации *лично-ориентированного* обучения, преимущества которого в сравнении с традиционным, *знание-ориентированным*, очевидны. И самое главное в том, что лабораторная форма занятия предполагает участие

ученика в активной познавательной деятельности. Следовательно, уже в 20-30 годы были определены некоторые принципы проектной деятельности.

Русские учёные связывали методы обучения, в том числе и проектный метод, прежде всего с проблемой развития личности, подготовкой её к жизни, к труду. Известный русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев в книге "Дидактические очерки" писал: "Знания, конечно, ценны, но ещё ценнее умение, искусство, способности... Знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться чему нужно" [49].

Значительный вклад в разработку проектного метода обучения внёс один из основоположников отечественной педагогической науки П.П. Блонский, человек исключительного дарования и огромной эрудиции. Диапазон его научных интересов был чрезвычайно широк: историк, философ, психолог, педагог, лингвист, на редкость образованный человек. Народную школу П.П. Блонский видел, прежде всего, индустриальной. Многие принципы, на которых базируется в наше время образовательная область "Технология" и непосредственно связанная с ней проектная деятельность, были заложены П.П. Блонским. В работе "Задачи и методы народной школы" П.П. Блонский утверждает, что "... школа – организация не только учения, но всей жизни ребёнка". "Мы должны, - писал он, - самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни" [12].

Рассмотрение вопроса о трудовом обучении в книге "Трудовая школа" П.П. Блонский начинал с определения труда, с критики иллюстративной школы, он выдвигал идею индустриально-трудовой школы. "Не профессиональная школа, специализирующая подростка в определённой профессии, а политехническая школа, дающая всестороннее образование является современной школой" – вот основной смысл его труда [Блонский: 18. с.236.].

Однако в трактовке классноурочной системы, составления комплексно разработанных программ им были допущены ошибки, которые не могли не отразиться на организации учебного процесса.

”Жить, - говорил П.П. Блонский, - это значит познавать действительность и преобразовывать её. Методы познания труда – два основных предмета школы”. Безусловно, эти положения являются основополагающими в педагогике. Но дальнейшая конкретизация вышесказанного содержала ряд критикуемых с позиций сегодняшнего дня рекомендаций:

1. *Народная школа, создающая просто человека, а не специалиста, должна, по его мнению, давать цельное знание и навсегда отказаться от дробления школьного дня на отдельные предметы. Отвергая урочно-предметную систему занятий, он понимал школьный день как сплошное, без подразделения на уроки, упражнение ребёнка в методах познания и труда. Отсюда исходил главный недостаток комплексно-построенных программ – нарушение систематичности знаний.*

2. Правильная педагогическая идея П.П. Блонского о межпредметных связях искажалась при комплексном построении программ, что приводило к сопоставлению явлений и фактов, по существу далёких друг от друга.

Можно утверждать, что *идеи воспитания свободной, автономной личности, конструктивистского подхода к обучению и воспитанию – прерогатива российских педагогов П.П. Блонского, В.П. Вахтерева и др. Так, в работе “Задачи методы народной школы” П.П. Блонский писал: “Новая философия признаёт морально ценной лишь автономную личность, ... воспитание посредством внушения не только неправомерно как отказ от создания автономной личности, но и не практично, так как делает воспитанника не умеющим ни создавать новые формы жизни, ни приспособливаться к ним. Он может быть лишь слепо доверчивым и послушно пассивным ”подданным”. ... Мы должны ... воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению”. “Из рабов, воспитанных в рабских чувствах, нельзя*

составить совершенное общество”. ”Но в то же время и общество, основанное на деспотизме, то есть на рабстве, воспитывает рабов. Выходом из этой мёртвой петли, из этого порочного круга служит одновременное освобождение и раскрепощение и общества, и личности” – писал В.П. Вахтерев.

Организация проектной деятельности детей и подростков занимала значительное место в педагогической деятельности А.С. Макаренко. Проектную деятельность воспитанников известный педагог связывал с политехнизмом, с производительным трудом, который, по его словам, должен быть одним из самых основных элементов в воспитательной работе. Начав в колонии им. А.М. Горького с простейших видов сельскохозяйственного труда и опытничества для нужд своего коллектива, А.С. Макаренко затем перешёл к организации производительного труда воспитанников в кустарных мастерских. Высшей формы трудовая деятельность достигла в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, где воспитанники старшего возраста обучались в средней школе и работали на производстве, требующем высококвалифицированного труда (производство фотоаппаратов ФЭД и электросвёрл).

В процессе трудовой деятельности дети развивали умение планировать работу, организовывать рабочее место, бережно относиться к материалам и орудиям производства, у них формировалось чувство сопричастности к группе и ответственности перед ней.

Говоря о политехнизации школы, Н.К. Крупская подчёркивала два самых важных направления проектного характера, которые должны внедряться в образовании:

1. Политехнизм не есть какой-то особый предмет преподавания, он должен пропитывать собой все дисциплины, отразиться на подборе материала и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении. Нужна взаимная увязка этих дисциплин с обучением труду.

2. ... политехнически построенная программа требует от учащихся больше, чем какая-либо другая, умения наблюдать, углублять и проверять свои наблюдения путём опытов, путём практики, в частности трудовой практики, требует умения фиксировать свои наблюдения и делать из них выводы [62].

Рекомендации А.С. Макаренко и Н.К. Крупской не теряют своей значимости в формировании содержания образования в предметной области "Технология" и в наше время.

Большое внимание проектному методу обучения уделял один из создателей новой школы и педагогики в России С.Т. Шацкий. Он исходил из того, что *школа должна готовить учащихся к жизни и разрешение детского вопроса не в том, чтобы все дети были грамотными, а в том, чтобы они умели жить* [13]. С.Т. Шацкий считал, что воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности в процессе самостоятельной творческой деятельности. Развитие самостоятельности учащихся противопоставлялось господствующей в то время системе обучения, направленной на подготовку детей к сдаче экзамена по определённому предмету. Он считал, что подготовка к жизни и развитие самостоятельности должны осуществляться в процессе выполнения учащимися конкретных дел, список которых необходимо иметь в школе и, что каждую из тем школьной программы нужно соединить с выполнением практического дела, то есть проекта, имеющего жизненное значение, доступного учащимся и учитывающего их интересы.

В систему проектной деятельности С.Т. Шацкий включал "приспособление" ребёнка к материалу (выбор подходящего материала для той или иной цели) и инструменту (умение пользоваться инструментами).

Началом педагогической деятельности С.Т. Шацкого становится организация детского клуба (посёлка) "Сентлемент" (1906), где практически было внедрено проектное обучение. По словам самого автора, "это дело носило, бесспорно, общественный характер, давало простор творчеству

каждого ученика” [129]. В клубе подростки занимались столярным, слесарным, переплётным ремеслом, историей, химией, искусством.

В колонии ”Бодрая жизнь”, созданной С.Т. Шацким совместно с группой педагогов в 1911 году, дети сами выбирали себе дело по душе и могли попробовать свои силы во многих видах деятельности, а педагоги при этом выступали в роли советников и консультантов. “Вся работа в колонии сводилась к нахождению такого содержания деятельности, таких условий для её реализации, которые приведут к развитию заложенных в ребёнке творческих сил. Воспитанники выполняли творческие проекты, связанные с ремонтом сельскохозяйственной техники, озеленением, сельскохозяйственным опытническим, изготовлением парт, росписью дуг для упряжек и пр.” [14].

Проектный метод обучения в 20-х годах широко применялся в школах крестьянской молодёжи, а также в опытно-показательных учреждениях, которые подразделялись на 5 типов: 1.Опытно-показательные школы без определённого уклона. 2.Опытно-показательные школы с индивидуальным уклоном. 3. Опытно-показательные школы с сельскохозяйственным уклоном. 4. Трудовые школы-коммуны. 5.Опытные станции.

Первую опытную станцию по народному образованию возглавил С.Т. Шацкий. В ней апробировалось новое содержание и проектный метод обучения. Дж. Дьюи, посетивший станцию летом 1928 года, писал: ”Я не знаю ничего подобного в мире, что могло бы сравниться с ней. Я имел счастье ознакомиться с влиянием её на весь окружающий район. Школа, которая учитывает динамику среды и активно участвует в перестройке жизни, - это одно из самых интересных новшеств, которые я знаю”. А самого С.Т. Шацкого он назвал “символом развития всей советской педагогики”.

Универсализация метода, объединение комплексов и проектов, развитие комплексной системы обучения привели к составлению комплексно-проектных программ. С.Т. Шацкий в своих исследованиях обобщил опыт работы отечественных школ по результатам применения комплексно-проектных программ, нацеливавших на метод проектов в школах I ступени. Оценивая организацию работы над программами, он выдвинул две чрезвычайно важные идеи, обогатившие педагогическую мысль. Это идея *о необходимости пронизывать все занятия с детьми доступным для них пониманием связи между собой основных жизненных явлений и постановка в центре этих явлений связей труда*. Вторая идея – это *идея строительства новой жизни, умение разрешать жизненные задачи так, как ставит и решает их современная жизнь* [131].

Исторически сложившаяся структура Наркомпроса (Народного Комиссариата Просвещения РСФСР) отражала цели и принципы, которые ставила себе советская система образования. Эта конструкция и её функции отражены в "Положении о Народном Комиссариате Просвещения РСФСР". По этому положению Народный Комиссариат Просвещения РСФСР руководит в республике научной, учебной, политико-просветительской и художественной деятельностью, как общего, так и профессионального характера. В состав Народного Комиссариата Просвещения входили: Государственный Учёный Совет (ГУС); Главное управление социального воспитания и политического образования детей (Главсоцвос); Главное управления профессионального образования (Главпрофобр) и т.д.

Декрет СНК "Об учреждении Государственного Учёного Совета" был принят 4 марта 1919 года. В его состав входили 10 специалистов, 5 из них назначались Всероссийским Центральным Исполнительным Комитетом (ВЦИК), а 5 – Народным Комиссариатом Просвещения (Наркомпрос). Председателем ГУСа являлся Народный Комиссар Просвещения, а в его отсутствие – его заместитель.

В Российской педагогической энциклопедии указывается, что в “20-е годы метод проектов привлёк внимание советских педагогов, которые считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности в обучении и будет способствовать ... преобразованию школы учёбы в школу жизни” [98]. Метод проектов стал широко применяться в практике школ в начале опытных, а потом, и массовых. Уже в 20-е годы программы стали ориентировать педагогов на использование метода проектов, а позднее (1929-1930 г.г.) объединение метода комплексов и метода проектов привели к обязательному использованию комплексно-проектных методов, к составлению и изданию комплексно-проектных программ.

Активную работу в популяризации метода проектов в СССР проводил ГУС (Государственный Учёный Совет).

В обязанности Государственного Учёного Совета входило:

- *рассмотрение и переработка учебных планов* всех высших учебных заведений в целях повышения уровня преподавания, подготовки в самые короткие сроки необходимого количества высококвалифицированных специалистов;

- *составление нормальных штатов всех видов учебных заведений*, с точным определением числа кафедр и укомплектования их специалистами высокой квалификации. Уже в 1920 году началась работа над новыми учебными программами. Программы носили ориентировочный характер, в них предусматривалось использование в учебном процессе проектной деятельности, справочных материалов, дополнительной литературы.

Новые программы пытались устранить существенный недостаток старой школы – отрыв теории от практики. Авторы программы встали на путь ликвидации предметного построения учебного плана школ, нарушив тем самым основной дидактический принцип обучения – систематическое изучение отдельных учебных предметов. Принятые Наркомпросом программы получили восторженные оценки исследователей-

предшественников. Достоинством этих программ учёные считали их *нерегламентированность, приблизительность*. Предполагалось, что учитель может и должен быть свободен от всех сковывающих его циркуляров, предписаний и должен сам на основе идеалов проектного обучения и идей трудовой школы творить свою программу. Программы ГУСа требовали не столько обучения, сколько воспитания в широком смысле этого слова. Общие и в целом абстрактные цели воспитания проектного обучения, заданные идеологическими рамками, требовали от учёных осмысления, расчленения на *микроцели* и составления программ сообразно с их требованиями.

Начальным периодом работы школ I ступени в Карачаево-Черкесии по комплексно-проектным программам, разработанным Научно-методическим отделом ГУСа, был 1922-1923 учебный год. Вместе с внедрением новых программ решалась проблема коренизации школы.

Оценивая значение этих программ, опубликованных в конце 1922 года, Н.К. Крупская писала, что они "... были началом борьбы за марксизм в школе, за коренные изменения содержания программ" [62].

Проектные программы ГУСа исходили из необходимости привития учащимся трудовых, в том числе проектных навыков, познания ими окружающей действительности. Они ставили своей задачей устранить один из самых существенных недостатков старой школы – отрыв от жизни и акцентировали внимание на установление прочных связей школы с жизнью на основе использования метода проектов. В этом состояло позитивное значение программ ГУСа и их принципиальное отличие от содержания обучения в старой школе. Рассматривая трудовую деятельность как воздействие человека на природу и как подчинение ему сил природы, программы ГУСа представляли материалы по трём разделам: природа - труд – общество. Стержневым разделом был труд, различные формы трудовой деятельности людей. Программы сохраняли принцип "от близкого - к далёкому, от того, что непосредственно окружает ребёнка – к познанию

мира”. В этом состояла их комплексность, которая позже (1929-1930г.г.) реализовывалась через проективные методы обучения.

С.Т. Шацкий указывал на необходимость переработки программ на местном материале. “Самое существенное, что мог дать центр, - это указать направление, в котором должна идти переработка. И оно было дано. ... работа над программами ни в коем случае не должна вестись только в центре, к ней должны быть привлечены ”места”, знающие свои условия и особенности работы в этих условиях”, - отмечал он [130].

На первом году обучения в школе I ступени изучался наиболее близкий детям труд – труд в школе, труд домашний в связи с изменениями в природе в различные времена года, предполагались ситуации, нацеливавшие на использование метода проектов.

На втором году обучения ребёнок знакомился с трудовой деятельностью, с жизнью окружающей его среды (аула, коша или городского квартала), причём при изучении природы его внимание сосредоточивалось на изучении домашних животных и культурных растений, для чего необходимо было обращение к методам проектов.

Третий год носил преимущественно краеведческий характер (наша деревня, наш город, взаимоотношения города с деревней, наш край), что также требовало ориентации на метод проектов.

На **четвёртом году** обучения школьника знакомили с хозяйством, географией и государственным строем Советского Союза и других стран. Без метода проектов и здесь обойтись было невозможно.

Программы II ступени (5 – 7-ые годы обучения, подростки 15 лет), разработанные Наркомпросом, охарактеризованы Н.К. Крупской. Она считала, что первый концентр II ступени, куда дети поступают уже с умением читать, писать и знанием арифметики, должен дать подростку знакомство – теоретическое и практическое – с трудовой деятельностью людей, с организацией этой деятельности, с тем, каким путём этой деятельности люди овладевают природой, используют её силы и богатства

для создания материальной базы общественной жизни, как в процессе трудовой деятельности общество распадается на классы, как эти классы борются между собой, как образуется классовое господство, как складываются классовая идеология и психология. И, чтобы подросток лучше осознал всё это, перед ним развёртывается прошлое земли и человеческого общества, даёт возможность увидеть, куда идёт общественное сознание [59].

Изучая этот материал, подросток овладевал методами изучения и настоящего, и прошлого, овладевал необходимыми для этого знаниями и умениями, организационными методами, навыками проекта.

В основу программы II ступени была заложена трудовая деятельность людей и её организация, что также должно было осваиваться на основе реализации метода проектов, который помогал планировать и правильно организовывать свой труд и физический, и умственный. При этом суть их была направлена на разъяснение идеологии социалистического строя:

1. Будущее зависит от того, насколько общество сумеет поднять производительность труда, находить его правильную организацию.
2. Особенности развития капитализма с его волчьими законами.
3. Необходимость планомерной организации труда в коммунистическом обществе.

Итак, трудовая деятельность людей рассматривалась как база общественной структуры. На этой базе было понятно деление общества на классы, создание классовой идеологии. В основу программ входила трудовая деятельность и её организация, которая поддавалась легко проработке при помощи проектного, экскурсионного, лабораторного и трудового методов.

Н.К. Крупская отмечала, что предложенные ГУС программы были вполне доступны подросткам при условии соблюдения методических приёмов. Она рекомендовала избегать энциклопедичности, строить программу на конкретном, близком подростку материале: будить интерес, затрагивая эмоциональную сторону, развивать максимум самостоятельности, активности, не жалеть времени на проработку материала путём экскурсий, работы в

лабораториях, путём моделирования работы в мастерской, на фабрике, в поле.

В предисловии к программам 1924 года мы читаем: “Усвоение навыков речи, чтения, счёта, измерения должно быть тесным образом связано с изучением реальных явлений и не должно быть в школе арифметики и русского языка как отдельных предметов” [81]. Это положение программы привело впоследствии к ряду ошибок дидактического и методического характера. Весь учебный материал стал располагаться не по предметам, а по комплексам, которые состояли из ряда тем и подтем. На изучение их концентрировались все силы учителя. Объём знаний по обществоведению, математике и родному языку растворялся в комплексных темах. Большой ущерб знаниям учащихся причиняли искусственные связи внутри комплексов. “Что у нас было плохо в комплексности, - писала Н.К. Крупская, - было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные: связывали, например, 1 Мая – праздник рабочих с распусканием цветов и с тем, что в сельском хозяйстве происходит” [63]. Увлёкшись формальным расположением программно-образовательного проектного материала, поисками искусственных связей, школа упускала одну из своих важнейших задач – вооружение учащихся умениями писать, читать, считать. Журнал “Просвещение на Северном Кавказе” писал, что “в области приобретения учащимися формальных навыков дело обстоит неблагоприятно; несомненно, нужно признать совершенно ненормальным такие явления, когда учащийся III, даже IV группы не знают таблицу умножения, а потому затрудняются в действиях над целыми числами, ... делают орфографические ошибки, чуть ли не в каждом слове”. Передовые учителя убедились на опыте, что комплексная система преподавания ведёт к резкому падению грамотности учащихся, снижению уровня знаний и общеобразовательной подготовки.

Учитывая 3-летний опыт работы школы по программам ГУСа, а также требования учителей, родителей и общественности, Наркомпрос РСФСР

приступил в 1925-1926 учебном году к переработке программ. Программы ГУСа, изданные до 1926-1927 учебного года, слабо внедрялись в школах Карачаево-Черкесии. Журнал "Вопросы просвещения на Северном Кавказе" констатировал: "Программы ГУСа ещё не завоевали национальную школу. Только теперь начали проникать в деревенскую школу. В большинстве же случаев они ещё недоступны ей, так как нет соответствующих условий и обстановки" [21]. Причина была в следующем: та часть учительства, которая имела опыт и достаточную квалификацию, настороженно отнеслась к комплексным программам, не спешила внедрять их в практику, уроки у этих учителей оставались предметными, они применяли проверенные в опыте методы. Большая часть учителей не были в состоянии освоить комплексные программы в силу слабой методической подготовки. Основными причинами медленного внедрения программ ГУСа в практику национальных школ РСФСР были: отсутствие учебных программ по годам обучения, недостаток краеведческих материалов, учебников на родных языках и знавших родной язык учащихся преподавателей. Изданные летом 1926 года программы включали уже теоретический материал и "навыки", которые должны были быть усвоены по отдельным предметам [121]. Достоинством этих программ была ориентированность на метод проектов.

II горская методическая конференция (8-13 октября 1928г.) подвела первые итоги работы по программам ГУСа (1926-1927 уч. год) и отметила, что эти программы явились хорошим пособием для горского учителя. Конференция, вместе с тем, отметила серьёзные трудности в проведении программ в жизнь: отсутствие учебников, недостаточная продолжительность учебного года и др. [110]. Работа над программами продолжалась, так как жизнь выдвигала всё новые требования к школьному образованию.

Потребность народного хозяйства в хорошо подготовленных кадрах остро ставила вопрос о дальнейшем повышении общеобразовательной подготовки учащихся школ I и II ступени. Июльский 1928 года и ноябрьский 1929 года Пленумы ЦК ВКП(б), подчеркнув необходимость повышения уровня

общеобразовательных знаний учащихся, поставили задачу переработки программ 1927 года в направлении усиления систематических общеобразовательных знаний.

К началу 1929-1930 учебного года были опубликованы "Программы Единой Трудовой школы I степени" в двух вариантах – для городских и сельских школ. Эти программы, как указывали их составители, должны были усилить революционную направленность школьного обучения, в большей мере знакомить детей с происходящей в СССР классовой борьбой, дать им понимание того, что происходит в хозяйственной и политической жизни. Будучи шагом вперёд в сравнении с программами 1927 года, новые программы также до конца не решали задачи вооружения учащихся систематическими знаниями основ наук, их политической подготовки. Вооружение учащихся знаниями продолжало связываться с проработкой комплексов на основе реализации метода проектов, объём общеобразовательного материала сокращался.

Программы 1930 года пытались преодолеть этот недостаток путём введения комплексов-проектов. Обосновывая необходимость перехода на новые программы, их составители доказывали, что *"... комплексно-проектная работа и метод проектов есть то основное звено, за которое надо ухватиться, чтобы в корне исправить допущенные ошибки и искривления, приведшие к омертвлению комплексной системы"* [96].

Комплексно-проектные программы должны были связать теорию с практикой, обучение с жизнью. На это ориентировала и сама формулировка комплексов-проектов, например *"Организуем нашу работу"* (тема для II года обучения), *"Обеспечим фабрики и заводы продуктами питания"* (II год обучения). Именовавшиеся "формальными навыками" знания должны были приобретаться учащимися в процессе самостоятельной проработки комплексов-проектов. Это вело к отказу от изучения в школе основ наук как самостоятельных учебных предметов и ликвидации основной рабочей единицы школы – группы (класса).

Составители программ утверждали, что *учебно-предметная система построения программы и классно-групповая форма организации учебных занятий*, унаследованная от прошлого, якобы сковывает инициативу и самостоятельность учащихся. Классы, группы стали заменяться звеньями, бригадами, им предоставлялась самостоятельность в выполнении того или иного задания. Руководящая роль учителя отрицалась. Насаждение "метода проектов" привело к тому, что в Наркомпросе, начиная с 1930 года, укрепилась линия на ликвидацию стабильных учебников. Они стали заменяться так называемыми *"рассыпными, рабочими книгами"*.

Комплексно-проектная система обучения и лабораторно-бригадный метод довольно активно внедрялись в школах Карачая и Черкесии. "Проектный метод стал в наших школах главным методом обучения, что явилось причиной низкого уровня знаний", - писал А.М. Байрамкулов в предисловии к учебнику по родному языку для IV года обучения в школе I ступени Карачая и Балкарии. Далее автор поясняет, как метод проектов реализовывался в школах Карачая и Балкарии. "Дети сами составляли планы. Тем самым пополнялись характеристики, признаки, отличавшие метод проектов от других методов. Обучение велось не по программам, без всякой системы, исходя из того, что пожелает изучать в данный момент учащийся, не было расписания, занятий. Класс делился на бригады, звенья, каждая бригада получала задание. Например, дети получают задание "Колхоз", они распределяют эту тему между собой: кто идёт в сельсовет, кто в правление, собирает данные. Затем вопрос обсуждался в классе. Учитель же остаётся в стороне. Разумеется, такой метод не мог дать прочных и основательных знаний" [9]. Все эти недостатки усугублялись нехваткой учебников на родных и русском языках, слабой квалификацией учителей.

Что же было в целом положительным в этих программах? Ценной была попытка политехнизации школы. XIV Всероссийский съезд Советов (1929г.) обязал Наркомпрос принять меры, обеспечивающие практическое внедрение в школу трудового политехнического образования. При школах стали

создаваться мастерские по труду (столярные, слесарные, токарные), школьные производственные музеи. Учащихся "вооружали" элементарными производительными навыками, умением пользоваться простейшими инструментами труда, знакомили с трактором, автомобилем, устраивали экскурсии на производство. На совещаниях рабочие требовали политехнического образования и трудовой подготовки учащихся.

Растущий интерес к вопросам политехнического образования побудил поднять проблему политехнизма в полном объёме. В августе 1930 года в Москве состоялся первый Всероссийский политехнический съезд [88].

Большую роль производственному труду учащихся отводила Н.К. Крупская. Она была встревожена тем, что уже во второй половине 30-х годов внимание к политехнизации школы было ослаблено и обращалась в ВКП(б) с вопросами об этом неблагополучии, подчёркивая огромную роль, которую призвано было сыграть политехническое обучение в стране строящегося социализма. "Политехнизм, - подчёркивала Н.К. Крупская, - не есть какой-то особый предмет преподавания, он должен пропитать собой все дисциплины, отразиться на подборе материалов и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении. Необходима взаимосвязь этих дисциплин и связь их с практической деятельностью и, особенно с обучением труду" [59]. При этом она указывала, что трудовое воспитание должно быть посильным, труд этот должен интересовать ребёнка, так как только в том случае он будет свободным. Только в процессе труда ребёнок учится наблюдать жизнь, общаться с людьми, анализировать происходящее вокруг него. **Научить творческому труду – основная задача воспитания.** А творческий труд возможен только тогда, когда школьник относится к работе с любовью, когда он видит сознательно в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта.

Подводя итоги исследования проблем образования в 20-30 годы, следует отметить, что мотивация при трудовом обучении была высокой, но

группировка различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов не могла не привести к тому, что школа была не в состоянии обеспечить учащимся необходимого объёма систематических знаний. Поэтому в 1931 году в известном постановлении ЦК ВКП(б) "О начальной и средней школе" система комплексов-проектов была осуждена.

Современные исследователи истории педагогики отмечают, что использование "метода проектов" в советской школе в 20-30 годы действительно привело к недопустимому падению качества обучения. И основными причинами этого явления отмечают: *отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; слабую разработанность методике проектной деятельности; гипертрофию "метода проектов" в ущерб другим методам обучения; сочетание "метода проектов" с педагогически неграмотной идеей "комплексных программ"*.

Однако **причины свёртывания метода проектов были более глубинны**. Чтобы разобраться в происходивших в 20-30 годах XX века событиях по реформированию отечественного образования, рассмотрим историческую хронику по этой проблематике с позиции современных подходов. Происходившие процессы в реформировании отечественного образования были связаны со всей драматической историей развития нашего общества в XX веке, с попыткой приспособить подходы к содержанию образования к новым историческим условиям. Анализ хроники этих событий приводит в основном к педагогическим концепциям Дж. Дьюи, С.Т. Шацкого и Н.К. Крупской. В трактовке происходивших событий мы опирались на видение этой проблемы В.В. Горшковой [27].

Первое произведение Д. Дьюи "Школа и общество" в России было опубликовано четырежды: по одной книге в год с 1922 по 1925 год. После публикации этой книги педагог-новатор стал известен в России. Идеи Дж. Дьюи вызвали интерес у С.Т. Шацкого. В автобиографической книге "Мой педагогический опыт" он писал: "Джон Дьюи привлёк моё внимание

своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также тонким анализом детских интересов. Я даже построил целый план, программу работ с детьми на удовлетворение их интереса” [128]. Одной из первых с идеями американского педагога и философа познакомилась Н.К. Крупская. Н.К. Крупская сразу поняла, что модель школы, созданная и обоснованная Дж. Дьюи, соответствует именно демократическому устройству общества. Суть педагогических взглядов Н.К. Крупской по мнению В.В. Горшковой можно выразить в сжатом виде:

1. Н.К. Крупская не приемлет традиционное образование.
2. Необходима принципиальная перестройка (реконструкция всей школьной системы на новых, демократических основах).
3. Отдельными ”прогрессивными” нововведениями (типа того же самоуправления) проблему не решить.

Педагогическая позиция Н.К. Крупской была очень близка позиции Дж. Дьюи. В фундаментальном труде ”Народное образование и демократия” она интерпретирует смоделированный Дж. Дьюи ход образовательного процесса: *попытка подавить индивидуальность ученика, заставляя его заниматься тем, к чему у него нет внутреннего интереса, ведёт к раздвоению внимания, утомлению, к понижению активности организма, к ослаблению воли* [27].

Реализация идей Дж. Дьюи началась после победы Октябрьской революции. Основные его мысли стали популяризоваться видными деятелями новой школы А.В. Луначарским, Н.К. Крупской, С.Т. Шацким, П.П. Блонским и уже в первые советские годы система воспринималась как презентация педагогической концепции Дж. Дьюи. Идеи Дьюи о демократической школе нашли реальное воплощение в реформе отечественной школы. В унисон с педагогической концепцией Дж. Дьюи в печати появляются статьи С.Т. Шацкого: ”На пути к трудовой школе” (1918), ”Грядущая школа” (1921), ”Школа для детей или дети для школы” (1922) и др. В своих трудах он даёт своё видение будущей школы:

1. Школа должна быть построена на научном фундаменте. Т.е. на постоянном изучении детей и окружающей их среды.

2. Школа может и должна идти впереди общества.

3. С детьми гораздо легче создавать тот строй отношений и дел, о котором мы мечтаем, чем с взрослыми.

4. Вслед за Дьюи, С.Т. Шацкий настаивает на том, что ребёнок неукротимый исследователь, поэтому и учебный процесс должен строиться по аналогии с научным исследованием.

5. Школа не должна давать знания в готовом виде, а учить ребёнка их добывать, воспитывать ощущение необходимости в них.

6. Параллельно с разумно осуществляемым развитием ребёнка происходит рост личности педагога, и путь к реформе школы идёт через реформу учителя.

Реформа учительства происходила сложно. Мы согласны с тем анализом, который даёт реформе школы 20-30х годов, свёртыванию проектных методов обучения В.В. Горшкова [27]:

1). Учителей, независимых и свободных, способных осмыслить новые педагогические идеи, было мало.

2). Большинство учителей принимало новые идеи реформирования школы как догму и тем самым губили всё самое ценное в ней. Но самое главное было в изменении политической атмосферы в стране. Уже в 1925-1926 годах начинается оценка педагогов и педагогических систем по классовому признаку. "Дж. Дьюи при этом оказывается представителем буржуазии демократической мелкой, а С.Т. Шацкий попадает в разряд буржуазии мелкой, псевдосоциалистической. Стремление американского философа к примирению противоречий провозглашается классово чуждым и неприемлемым". Всё больше звучит "он требует приспособления школы к существующему, т.е. буржуазному обществу (явное искажение: Дж. Дьюи говорит об изменении существующего общества путём изменения системы образования), он ставит её на службу развивающейся демократии, внушая

учителю и ребятам, что именно демократия и стремится к осуществлению бесклассового общества, и лучший путь достижения этого идеала – не классовая борьба, а стирание классовых особенностей”, в чём и состоит задача школы. Отсюда вытекает, что борьба вокруг предложенной Дьюи модели школы была борьбой не столько педагогической, сколько идеологической. Мы согласны с мнением В.В. Горшковой – речь шла не только о будущем советской школы – это было столкновение разных видений смысла революции и дальнейшего пути развития страны. ”В 1925-1926 годах,- отмечает В.В. Горшкова,- ситуация ещё не определилась окончательно, сторонники демократического развития школы ещё имели право голоса” [27]. Появилась книга ученика Дж. Дьюи профессора У. Килпатрика и Е. Коллигс о работе американской школы по методу проектов. С предисловием П.П. Блонского вышла книга Л. Левина ”Новые пути школьной работы”, в которой метод проектов оценивался предельно высоко как определяющий новое содержание школьной работы [67]. ”Мы,- пишет он, – ещё не можем вполне уяснить себе как важен для демократии этот тип школьной практики в смысле снабжения нас лучшими гражданами, сметливыми, способными мыслить и действовать, слишком привыкшими разумно, критически разбираться в окружающем, чтобы им могли втирать очки политиканы, - гражданами, уверенными в себе, готовыми и способными примениться к новым грядущим социальным условиям”. Нет. Такие граждане стране грядущего были не нужны. Мы разделяем мнение В.В. Горшковой о том, что именно к этому времени в истории реформирования отечественного образования начиналась новая полоса, которая привела к идеологизации, политизации, разрыву между отечественной и американской системами”.

Характерно, что интерес к Дж. Дьюи у С.Т. Шацкого возник на фоне общего интереса к американской педагогике, которая казалась более современной и жизненной, чем европейская.

Одной из первых с идеями американского педагога и философа познакомилась Н.К. Крупская [13]. Отвергая традиционную систему образования, как отечественную, так и европейскую, Н.К. Крупская считает образцом демократической системы образования именно американскую, где "школьные общины имеют целью с ранних лет приучать будущих американских граждан к самоуправлению, к умению жить и работать в среде своих сограждан" [60].

Н.К. Крупская сразу поняла, что модель школы, созданная и обоснованная Дж. Дьюи, точно соответствует именно демократическому устройству общества. Суть педагогической концепции Н.К. Крупской можно выразить в сжатом виде следующим образом:

1. Н.К. Крупская не приемлет традиционное образование.
2. Необходима принципиальная перестройка (реконструкция) всей школьной системы на новых, демократических основах.
3. Отдельными "прогрессивными" нововведениями (типа того же самоуправления) проблему не решить.

Педагогическая позиция Н.К. Крупской была очень близка позиции Д. Дьюи, именно этим объясняется то, с каким энтузиазмом восприняла Н.К. Крупская идеи Дж. Дьюи. В фундаментальном труде "Народное образование и демократия" она интерпретирует смоделированный Дж. Дьюи ход образовательного процесса: "изучив индивидуальность ребёнка, его интересы, воспитатель может, давая постоянную пищу этим интересам, развивать и углублять их. Попытка же подавить индивидуальность ученика, заставлять его заниматься тем, к чему у него нет внутреннего интереса, ведёт к раздвоению внимания, утомлению, к понижению активности организма, к ослаблению воли" [133].

Реализация идей Дж. Дьюи началась после победы Октябрьской революции. Его педагогические труды стали издаваться и переиздаваться. Педагоги могли познакомиться с трудами Дж. Дьюи. Основные его мысли стали популяризоваться виднейшими деятелями новой школы А.В.

Луначарским, Н.К. Крупской, С.Т. Шацким. Первоначально интерес к творчеству учёного возник на фоне общего интереса к американской системе образования, но уже в первые советские годы система воспринималась как презентация педагогической концепции Дж. Дьюи. В унисон с педагогической концепцией Дж. Дьюи в печати появляются статьи С.Т. Шацкого: "На пути к трудовой школе" (1918), "Грядущая школа" (1921), "Школа для детей или дети для школы" (1922) и др. В своих трудах С.Т. Шацкий выдвигает лозунг "Вернуть детство детям" [128]. Он предлагает своё видение грядущей школы:

1. Школа должна быть построена на научном фундаменте, т.е. на постоянном изучении детей и окружающей их среды.
2. При этом школа может и должна идти впереди общества.
3. С детьми гораздо легче создавать тот строй отношений и дел, о котором мы мечтаем, чем с взрослыми.
4. Вслед за Д. Дьюи, С.Т. Шацкий настаивает на том, что ребёнок – неукротимый исследователь, поэтому и учебный процесс должен строиться по аналогии с научным исследованием.
5. Школа не должна давать знания в готовом виде, а учить ребёнка их добывать, воспитывать ощущение необходимости в них.
6. Параллельно с разумно осуществляемым развитием ребёнка происходит рост личности педагога, и путь к реформе школы идёт через реформу учителя.

Во второй половине 20-х годов в стране происходит изменение политической атмосферы. Вместе с этим меняется отношение к чужому опыту, в том числе и к американскому. "Именно в это время начинается оценка педагогических систем и педагогической деятельности с позиции классового подхода. Д. Дьюи при этом оказывается представителем буржуазии демократической, а С.Т. Шацкий попадает в разряд буржуазии мелкой, псевдосоциалистической" [27]. Отсюда, на наш взгляд, начинается политизация педагогической системы и свёртывание проективных методов

обучения, стремление американского философа к примирению противоречий провозглашается классово чуждым и неприемлемым” [67]. ”Он требует приспособления школы к существующему” [67], то есть к буржуазному обществу, он ставит её на службу развивающейся демократии, внушая учителю и ребятам, что ***именно демократия стремится к созданию бесклассового общества и лучший путь достижения этого идеала – не классовая борьба, а ”стирание классовых особенностей”, в чём и состоит задача школы.***

Важно подчеркнуть: то главное, что ставили в заслугу Дж. Дьюи (демократизм его концепции) теперь оказывается основанием для отторжения педагогики прагматизма. Само слово ”демократия” (и целый комплекс связанных с ним представлений) теряет свой положительный смысл, становится синонимом буржуазности.

С.А. Каменев [27] в книге ”Советская трудовая школа” уже называет Дж. Дьюи прислужником капитализма. Теоретика советской трудовой школы не устраивает отсутствие выводов революционного характера, а идею реформирования называет ”логическим абсурдом”. По мнению автора, ”подлинная трудовая школа может существовать только в условиях Советской действительности”. ”Хорошие” (кавычки С.А. Каменева) школы предназначены для детей буржуазии в целях выработки из них ”хороших”, тонких, умелых эксплуататоров. Борьба вокруг предложенной Дж. Дьюи модели была борьба не столько педагогической, сколько идеологической, речь шла не только о будущем Советской школы, это было столкновение видений смысла революции и дальнейшего пути развития страны. Н.К. Крупская понимала возникшие проблемы в образовании. Сравнивая отечественную систему образования с американской, Н.К. Крупская видит преимущество последней в культуре, производным от которой оказывается доверие к ребёнку, учёт его психологических особенностей, подлинно исследовательский метод. Именно этому методу, принципиальному подходу к решению проблем она предлагает учиться у американцев [61].

Исследовательская направленность метода, его направленность на способности и способности ученика: это также особенности метода проектов. В 1925-1926 годах ситуация ещё не определилась окончательно, сторонники демократического развития школы ещё имели право голоса. Появилась книга ученика Дж. Дьюи профессора У. Килпатрика и книга Е. Коллингс о работе американской школы по методу проектов. С предисловием П.П. Блонского вышла книга Л.Э. Левина [67] "Новые пути школьной работы", в которой метод проектов оценивался предельно высоко как определяющий новое содержание школьной работы. Л. Левин видел ценность прогрессивного метода в уничтожении пропасти между учебной и научно-исследовательской работой, между учебной и научной книгой, в изучении самой действительности. Но самым главным, по мнению автора, было то, какой тип личности давали занятия по методам проектов. Л.Э. Левин опирается в своём видении метода проектов на авторитет У. Килпатрика, цитатой вводя то главное, что он хотел высказать в своей книге: [67] *"Мы ещё не можем вполне уяснить себе, как важен для демократии этот тип школьной практики в смысле снабжения нас лучшими гражданами, сметливыми, способными мыслить и действовать, слишком привыкшими разумно, критически разбираться в окружающем, чтобы им легко могли "втирать очки" политиканы, - гражданами, уверенными в себе, готовыми и способными примениться к новым грядущим социальным условиям"*. Однако в педагогической литературе стала перевешивать другая чаша весов. Так, профессор А.П. Пинкевич в своём кратком курсе истории педагогики, сгруппировав педагогов по классовой принадлежности, оценил педагогическую систему американского философа следующим образом: "Перед нами талантливый мыслитель-педагог, поднявший схоластику старой школы, смело потребовавший внимания к развитию ребёнка, заявивший о необходимости производительного труда в школе, о необходимости связи науки с подлинной жизнью и в то же время перед нами последовательный защитник буржуазного строя, которому нужен культурный, активный,

знающий и практический преемник, отнюдь не революционер, но человек, который не только не растратит капиталистического наследия, но сумеет преумножить и сохранить от превратностей судьбы, устранив всякие там "классовые противоречия", это же воспитание должно дать толкового, классово "примирённого" рабочего, активного, знающего, дельного строителя капиталистического общества" [88].

С 1922 года в СССР начинается естественное охлаждение к педагогике Дж. Дьюи, ибо настает период отмежевания советской педагогики от противоположных систем. В первые годы Советской власти идеи Дьюи по созданию демократической системы образования стали популяризоваться прогрессивными деятелями новой школы А.В. Луначарским, Н.К. Крупской, С.Т. Шацким. Отвергая традиционную систему образования, как отечественную, так и европейскую, они выступали за реконструкцию всей школьной системы на новых, демократических основах. Они преувеличивали идеологическую составляющую *метода проектов*, пытаясь преобразовать окружающую социальную среду. Они недооценивали педагогические возможности метода проектов как средства, обеспечивающего "самодвижение" ученика, его активность и самостоятельность в процессе усвоения предметного содержания.

Положительные стороны метода проектов отмечены в исследованиях Л.А. Степашко (1966), А.Н. Алексюка (1973), О.А. Нильсона (1976), М.Н. Скаткина (1980), В.Н. Стенберга (2003) и др. По их утверждению, идеи этого метода, в целом, не должны оцениваться с позиции голого отрицания. Их положительные стороны должны быть изучены и взяты на вооружение современной школой. Значение их, главным образом, заключалось в том, что со всей полнотой поднимали проблемы политехнического образования. Положительным фактором было также то, что уже в те годы в основу метода проектов была положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности учащихся на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для ученика

проблемы. Внешний результат можно увидеть – осмыслить, применять на практике. Внутренний результат - опыт деятельности – станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности.

1.2. Сущность метода проектов (понятие, функции, особенности).

В задачи данного раздела входит:

1. Проанализировать понятия метода обучения и метода проектов, определить причины признания и возрождения ”метода проектов” в педагогике.
2. Выявить и проанализировать наиболее значимые особенности метода проектов.
3. На основе теоретического анализа обосновать важнейшие функции метода проектов.
4. Обосновать значение метода для теории и практики современной педагогики.

В самом широком смысле слова метод – это совокупность операций и действий при выполнении какого-либо вида деятельности, технологии (имеются в виду педагогические технологии: чёткая проработка этих операций и действий, определённая логика их выполнения) [84]. *В педагогике метод – это система воспитательных и образовательных средств, в науке – способ исследования и изложения материала.* Следовательно, можно утверждать, что методы обучения – важнейшие структурные компоненты целостного педагогического процесса, включающего в себя цели и задачи обучения, содержание, формы организации обучения и его результаты.

Само понятие ”метод” есть категория философии. *Метод – способ построения и обоснования системы философского знания; совокупность приёмов и операций практического и теоретического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной*

определённым образом. В философии существует наука о методе – методология, которая представляет собой учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека. Понятие ”метод” применяется, прежде всего, в общеметодологическом плане, когда речь идёт о методах познания и преобразования действительности, например о диалектическом методе. Диалектический метод рассматривает действительность в её развитии, во взаимосвязях, в разрешении противоречий, через отрицание отрицания и т.д.

Как известно, главной характеристикой процесса обучения является его цель, от которой зависит выбор содержания обучения (учебного материала). Этому содержанию должны соответствовать методы обучения.

Метод обучения выполняет важные функции в процессе обучения: с его помощью осуществляется передача студентам содержания изучаемых предметов, управление познавательной деятельностью обучающихся, интеллектуальное их развитие и формирование необходимых личностных качеств. Метод также выполняет стимулирующую, коммуникативную, диагностико-коррекционную функции, необходимые для нормального функционирования учебного процесса.

Исследователи педагогики высшей школы в работах дидактического характера подчёркивают двойственную функцию метода: как способа деятельности преподавателя и обучающихся. Такой бинарный подход прочно утвердился в педагогической науке в 70-е годы XX века. Для нашего исследования именно этот подход является наиболее ценностным, поскольку особо выделяет в специальную группу методы познавательной деятельности обучающихся, в том числе и метод проектов. Метод как явление многоаспектное и многофакторное имеет множество характеристик:

- с логико-содержательной стороны метод можно рассмотреть как применяемый логический способ, с помощью которого обучающиеся сознательно овладевают знаниями;

- с методологических позиций В.А. Ситаров[104] определяет метод как форму движения содержания обучения;

- с позиций деятельностного подхода метод определяется как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов в процессе обучения, с помощью которых достигается выполнение поставленных задач;

- с позиций личностного подхода педагогика определяет метод как форму теоретического и практического овладения учебным материалом, исходящего из задач образования, воспитания и развития личности обучающихся;

- с позиций интегративного подхода метод обучения есть аспект целостного педагогического процесса, характеризующий систему воспроизводящихся, устойчивых признаков деятельности его участников ;

- методы лежат в основе всего учебного процесса. Поставленные цели достигаются через правильно выбранный путь, соотнесённые с ним формы и средства достижения цели. Изменение целей всегда влечёт за собой и изменение методов обучения. В методах обучения можно выделить методы преподавания (деятельность педагога) и методы учения (деятельность учащихся по овладению знаниями) [<http://paidagogos.com?p=95>].

Следовательно, и метод проектов, являясь по своей сути методом обучения и отражая перечисленные характеристики так же, как и любой другой метод, является формой движения содержания того или иного учебного предмета, осуществляется личностью чаще наедине с собой, является высокой целью и ценностью каждой личности, входит как составная часть системы в целостное, интегрированное поле воспитания, обучения, образования. В связи с этим, нам представляется значимым при определении сущности метода проектов исходить из подхода к методу обучения как ценностной деятельности, осуществляющей ориентацию на индивидуальную траекторию развития личности с помощью знакомства их с источниками знаний. Вот почему мы за наиболее приоритетное принимаем среди всех определений такое, которое нацеливает на ценностно-деятельностный характер обучения:

метод обучения – это система регулятивных принципов и правил организации педагогической целесообразности взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определённого круга задач обучения, развития и воспитания. Таким образом, в этом определении подчёркивается, что метод содержит в себе и правила как действовать, и сами способы действия. Тем самым это сущностное понятие наилучшим образом отражает и суть метода проектов. Существуют разные классификации методов обучения. Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям:

1. По источникам передачи и характеру восприятия информации – система традиционных методов (Е.Я. Голант, И.Т. Огородников, С.И. Перовский): словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация и пр.); практические (лабораторные работы, сочинения и пр.).

2. По характеру взаимной деятельности учителя и учащихся – система методов обучения Лернера-Скаткина: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический метод, исследовательский метод.

3. По основным компонентам деятельности учителя – система методов Ю.К. Бабанского, включающая три большие группы методов обучения: а) методы организации и осуществления учебной деятельности: индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя; б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса: познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха, методы формирования долга и ответственности в учении: разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований); в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы и др.).

4. *Система методов проблемно-развивающего обучения.* В этой системе методы обучения группируются по нескольким основаниям проблемности; по видам деятельности учителя: а) по уровням деятельности учителя; б) по характеру учебной деятельности (репродуктивная, продуктивная, частично-поисковая); в) по содержанию познавательной деятельности и др.

На современном этапе развития перед системой образования стоит задача не только широкого использования педагогических и информационных инноваций, но и применение их на практике. Такое соединение увеличивает эффективность системы образования и повышает качество образовательных программ. В рамках новой образовательной парадигмы происходит поиск и разработка инновационных технологий обучения, к которым предъявляются требования предоставления студенту необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Существует целая группа методов самостоятельной работы, которую ещё в конце 60-х годов исследовал в своей докторской диссертации П.И. Пидкасистый. В.А. Ситаров также выделяет методы самостоятельной учебной работы, куда включает такие способы умственной деятельности, как выполнение упражнений, подготовка докладов, выполнение различных заданий, проектов, моделирование, коррекция своей работы, творческий конспект, написание планов и программ деятельности и др. В последние десятилетия XX века в отечественной педагогике стало уделяться внимание методам самообразования, без которых не могут обойтись и методы проектов. Особый интерес с этих позиций представляют признаки, по которым ведётся группировка подобных методов. Так, и для реализации метода проектов, и для реализации методов самообразования необходимо самоуправление личностью своей учебной деятельностью.

Классификацию В.И. Андреева [2], в которой в качестве основного признака группирования методов обучения берётся управление, мы не можем не упомянуть, поскольку им выделяются, помимо методов преподавания,

методы самовоспитания, в состав которых, на наш взгляд, могут входить и методы самообразования. Автор ”с позиции основных этапов самоуправления личности... выделяет методы целеполагания, планирования, самоорганизации, мобилизации, релаксации, нормирования, учёта, самоконтроля, самоанализа, коррекции, которые отражают и суть, и содержание метода проектов”. Многие из перечисленных методов использовались нами в процессе опытно-экспериментальной работы. Эта классификация привлекает многими достоинствами: она близка методу проектов, она многомерна, она показывает диалектику, как процесса обучения, так и процесса самообразования, в том числе диалектику методов проектов. Кроме того, мы считаем, что в системе этих методов должны найти отражение и методы стимулирования, тесно связанные с методом проектов, среди которых, к примеру, могут быть и методы дифференцирования заданий обучающимися, повышение требований к результатам проектирования, поощрения за правильно выполненные проектные задания и др.

В исследовании О.В. Астафьевой [6] называются такие методы и формы организации учебного процесса, как работа с учебником и книгой, анализ текста художественного произведения, конспектирование научных статей и монографий, систематизация выписок, подготовка семинарских докладов, письменных работ (курсовых, выпускных квалификационных работ) и др. Поскольку наше исследование касалось преподавания предметов гуманитарного цикла (Русский язык и культура речи), мы использовали и эту классификацию в своей работе, конструируя проекты. Метод проектов в своё время рассматривался как универсальный. Сейчас он трактуется как инновационный, что соответствует истине, поскольку любая инновация, как правило, возрождает то, что уже когда-то в педагогическом процессе использовалось. Настоящие находки в педагогическом творчестве крайне редки. То же самое касается и метода проектов. Поскольку мы рассмотрели классификации методов обучения, естественно встаёт вопрос о месте метода проектов в этих классификациях. Мы считаем, что метод проектов может

быть рассмотрен и в составе методов проблемно-развивающего обучения, и в составе практических методов среди методов самостоятельной работы. С их помощью стимулировать процесс формирования компетенций, осуществлять контроль и самоконтроль. **Метод проектов** – *предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, позволяющих решать ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов.* Метод проектов как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Проектное обучение рассматривается нами как технология активной исследовательской, познавательной, конструктивистской деятельности, ориентированной на творческую самореализацию личности студента, повышение профессиональной подготовки в процессе обучения в вузе.

Говоря о методе проектов, мы не можем не отметить, что метод проектов предусматривает активные и интерактивные методы обучения. **Активный метод** – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе занятия и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники учебного процесса. Если в **пассивном** занятии основным действующим лицом и менеджером был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль. Часть педагогов между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Интерактивный метод («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с педагогом, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в

процессе обучения. Место педагога в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия. Педагог также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал).

Следовательно, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый [http://ru.wikipedia.org/wiki].

Становление и развитие теории и практики проектной деятельности и проектного обучения связаны с научными поисками отечественных и зарубежных исследователей.

Трактовка возникновения и развития теории и практики проектной деятельности освещены в диссертационных исследованиях Джужук И.И. (2004), Прокопьевой Н.И. (2005), Блохина Л.Л. (2005) и др.

Материалы названных и иных исследований, позволяют интерпретировать проблему с позиции сегодняшнего понимания этой концепции.

Теория и практика реализации метода проектов, проектной деятельности и проектного обучения начали активно развиваться в конце XIX, начале XX века. По мнению большинства исследователей, это было связано с бурным развитием капитализма, потребностями в сельскохозяйственных и промышленных рабочих, в необходимости соединения теории с практикой – началом политехнизации школы.

Сущность **проектного обучения** (ПО), как было сказано выше, изначально составляет понятие "проект", которое определяется как замысел, разработанный план сооружения, механизма, устройства [82]. Поскольку в 20-е годы XX века понятие "метод проектов" и "комплексное обучение" объединились, с тех пор стали метод проектов называть проектированием, а в настоящее время – инновационным проектированием, отражающим

специфическую систему обучения. В нашем понимании проекта мы разделяем точку зрения В.И. Загвязинского, что проект – это мысленная реализация замысла и мнение В.Е. Радионова о посреднической функции проекта между людьми, имеющим общность взглядов на предмет, цели и ценности предлагаемой ими деятельности [143]. Мы не можем не согласиться с мнением Е.А. Корсаковой, что проектное обучение отвечает идеям компетентного подхода – нового явления в отечественной дидактике [143].

В.М. Полонский трактует проблемы педагогического проектирования и технологию конструирования образовательного процесса следующим образом: а) педагогическое проектирование рассматривается им как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития; б) логическим итогом технологии конструирования образовательного процесса является материализация проекта педагогической деятельности в виде плана, плана-конспекта в зависимости от квалификации педагога; в) планирование должно строиться на основе научно обоснованного прогноза, строго отвечать тем образовательным задачам, которые стоят перед коллективом. Проектная работа требует от обучающихся умения размышлять, сопоставлять разные точки зрения, формулировать и аргументировать собственную позицию, опираясь на знание фактов и закономерностей изучаемого явления, на свой и чужой опыт. Она формирует способность мыслить эффективно и нестандартно (М. Мосина).

Данные критерии применяются в инновационном проектировании социальной действительности, в частности, в процессе использования учебного проектирования в образовательной деятельности. Проектирование предполагает создание целостного представления о деятельности, её этапах, процессуальной и результативной сторонах, при котором происходит перевод педагогической системы, педагогического процесса и

педагогической ситуации из одного состояния в качественно другое [79]. В рамках нашего исследования наше внимание направлено на *учебное проектирование*. *Проектное образование* – это образование, предполагающее, с одной стороны, освоение знаний в форме проектов, с другой – обучение использованию старых и производство новых знаний в форме новых проектов. “Проект, по определению И. Чечель, - это прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности” [124].

В ”Педагогическом энциклопедическом Словаре” [86.] метод проектов рассматривается весьма широко *как система обучения*, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов, имеющих и теоретическое, и практическое значение. С этих позиций мы считаем уместным и необходимым обратиться к психологическому знанию. Для правильного понимания метода проектов, его внутренней психологической сущности значительную роль имеет теория поэтапного формирования умственных действий Талызиной Н.Ф. и Гальперина П.Я. [25]. Совместно с Н.Ф. Талызиной П.Я. Гальперин реализовал эту теорию на практике обучения. Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым:

- всякое внутреннее психическое есть превращённое, интериоризированное внешнее; сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая;
- психика (сознание) и деятельность суть единство, а не тождество: психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом);
- психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная;
- психическое развитие имеет социальную природу: развитие человеческих индивидов пошло не путём развёртывания внутреннего, наследственно

заложенного видовым опытом, а путём усвоения внешнего общественного опыта, закреплённого в средствах производства, в языке;

- деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве его единицы - действие. Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются.

П.Я. Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок.

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа *ориентировочной*, вторая – *исполнительной*. П.Я.Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая её и ”управляющей инстанцией”; позднее он назовёт её ”штурманской картой”.

В результате проведённых П.Я. Гальпериным и его учениками исследований было установлено, что:

а) вместе с действиями формируются чувственные образы и понятия о предметах этих действий. Формирование действий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того же процесса. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной степени замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозначать определённые способы действия, а за каждым звеном действия предполагаются определённые свойства предмета;

б) умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия;

в) действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части. В этом последнем случае исполнительная часть действия остаётся в материальном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в конечном счёте, превращается в двигательный навык;

г) перенос действия в идеальный, в частности умственный, план совершается путём отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы действия;

д) перенос действия в умственный план, его интериоризация, составляет только одну линию его изменений. Другие, неизбежные и не менее важные линии составляют изменения: полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения ими, темпа, ритма и силовых показателей. Эти изменения, во-первых, обуславливают смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действия. Первые из этих изменений ведут к преобразованию идеально выполняемого действия в нечто, открываемое в самонаблюдении как психический процесс; вторые позволяют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность. Основной характеристикой выполняемых действий П.Я. Гальперин считал разумность.

К причинам распространения метода проектов как системы обучения авторы ряда педагогических работ относили направленность метода проектов на непосредственное включение обучающихся в окружающую жизнь, воспитание у них инициативы, самостоятельности, коллективизма, умения планировать работу и достигать цели. Советские педагоги подчёркивали актуальность метода для решения социальных задач, стоящих перед советской школой. Об этом свидетельствуют работы Б.В. Игнатьева, С.М. Ривеса, С.Н. Белоусова, Л.Э. Левина и др. В 1930 году Б.В. Игнатьев писал, что в арсенале методики не было ничего, что более подходило бы для

осуществления указанных задач Советской трудовой школы, чем то, что называется методом проектов. В 20-х годах М.М. Пистраком, Б.Н. Игнатьевым, Н.М. Шульманом [30] и другими исследователями был разработан прообраз метода проектов в отечественной школе. Особенности его состояли в следующем:

а) наличие целевой установки: "Мы не можем методически вообразить себе работы детей в школе без того, чтобы им самим не было ясно, зачем они то или иное делают, мотивация детей совершенно необходима";

б) включение "действий" в план работы – постоянная работа детей на фабрике, изучение, самоанализ результатов собственного труда в качестве рабочих и изучение всех социальных и технологических процессов производства "изнутри" (ситуативные задания);

в) проектным заданием считалась лишь коллективная деятельность учащихся, включающая каждого ученика в работу индустриального предприятия, направленная на осознание себя как личности данного общества. Критикуя Дальтон-план за индивидуалистический характер обучения, М.М. Пистрак поясняет, что работа бригадой имеет смысл тогда, когда это действительно повышает качество работы и ответственность каждого школьника за свой участок деятельности;

г) возможность проявления учащимися самостоятельности в постановке и планировании работы, что ведёт к самоорганизации учащихся в процессе жизнедеятельности;

д) доведение работы до конца и её завершенность – по окончании практической деятельности учащихся учителем должна быть организована работа над понятиями и категориями, встретившимися в период работы; исследовательская работа учащихся должна завершаться разработанным проектом и отчётом, докладом.

Эти особенности характерны и для современного метода проектов. Таким образом, система проектных заданий уже в то время носила исследовательский характер и позволяла учащимся перейти к серьёзным

проектным разработкам, связанным с их деятельностью на производстве. Это подразумевало и обучение инженерным и конструктивным умениям и навыкам в решении определённых технических задач. Большое внимание в реализации метода проектов уделялось организации общения, что отразилось на формах организации работы с методом проектов.

В это же время (20-е годы XX века) Р. Кузине [30] во Франции использовал метод свободной групповой работы, отличный от классно-урочной системы и предусматривающий деление класса на малые группы по 5-6 человек для работы по выбранному учащимися групповому плану. Роль учителя заключалась лишь в предоставлении учащимся необходимых для работы материалов и в корректировании работы.

В 20-е годы в России классно-групповая система обучения также претерпела серьёзные изменения: по аналогии с французской системой класс стал делиться на группы по 3-8 человек, что для реализации проектов имело существенное значение и отражало одну из его особенностей. Каждая группа выбирала групповое задание, выполняла его коллективно, остальные же задания и задачи решались традиционно. Классно-групповая система была своеобразным переходом к проектному лабораторному методу (по принципу Дальтонского лабораторного плана). При этой системе и сам класс упразднился как универсальная комната для работы. Классы были переделаны в лаборатории по отдельным предметам. Однако в этом методе уже возможно выделить элементы личностно-ориентированной направленности:

- данный метод приучал школьника работать по плану, самому учитывать особенности своей работы;
- работа приобретала ярко выраженный исследовательский характер и была направлена на развитие у обучающихся самостоятельности, самоорганизации, ответственности;
- существенно менялась роль учителя – он являлся не источником знаний, а инструктором-специалистом, к которому ученик мог обратиться за советом и

помощью. Лабораторный метод стал прообразом метода проектов и педагогики сотрудничества.

Можно утверждать, что в настоящее время успешное формирование личных компетентностей студентов будущих педагогов обеспечивается учётом и реализацией этих особенностей, которые выступают как направление, как характерные черты осуществления проектных форм учебной деятельности, как её признаки и отличия. Среди таких *особенностей*, кратко перечисленных: - **направленность (ориентация)** проектной деятельности на продукт (результат), который достигается при решении значимых проектных задач, причём, внешний результат можно актуализировать, применять на практике, а внутренний результат или опыт деятельности становится достоянием учащихся, его ценностью и компетентностью, соединяющей знания и умения.

Также *особенностью* метода проектов является ориентация на действительность, поскольку обучение должно приносить пользу каждому человеку и осуществляться в условиях, близких к реальной жизни. При этом интеллектуальная деятельность должна в обучении преобладать, поскольку наше “мышление определяется действительностью”. Только таким путём обучающийся освоится со способами правильного логического мышления. **Исследовательская направленность** метода проектов, его ориентация на интересы студентов также может быть определена как главная особенность учебного проектирования. А процесс использования проективных технологий должен осуществляться как целенаправленное интегрирование.

Определяются нами и другие особенности: ответственность каждого студента за свой участок деятельности и постоянный самоанализ своих результатов, доведение работы до конца, самостоятельность, планирование, самоуправление и самоорганизация – эти особенности делают практику проектной учебной работы высоко актуальной для настоящего времени. Следует при этом подчеркнуть, что трактовка и применение метода проектов происходит уже в ином историческом контексте и опирается на иные

педагогические концепции - компетентностного подхода к образованию и конструктивистские технологии.

Возвращение к методу творческих проектов в 80-90 годах XX столетия обусловлено потребностями развивающего обучения, поиском средств и методов формирования личности в новых социальных условиях.

Анализ научных и практических исследований педагогов позволяет говорить о проектной деятельности как о самостоятельном виде деятельности, овладеть которым можно не стихийно, а целенаправленно в процессе организованного обучения. Содержание метода соответствует основной идее реформирования школы – школа не должна давать знания в готовом виде, а должна учить их добывать, воспитывать ощущение необходимости в них. Школа должна с ранних лет приучать детей к самоуправлению, умению жить и работать в среде своих граждан. Одним из соответствующих методов в реализации этих задач могут быть проектные методы обучения.

Определить функции современных методов проектов помогают те классификации проектировочных умений (мы бы их назвали компетенциями), которые нам представляет педагогическая наука. Далее мы покажем те виды компетенций, на которые мы опирались, осуществляя опытно-экспериментальную работу (и, прежде всего классификацию И.А. Зимней). Здесь же обратимся к группе проектировочных умений, которые являются наиболее ведущими и отражают по своей сути задачи и функции, реализуемые с помощью метода проектов. Так, в учебном пособии "Теория обучения", авторами которой являются О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк [28], в состав проектировочных умений учителя включены:

- умения определять и формулировать цели предстоящей деятельности:

- 1) по отношению к уроку (цели обучения, цели воспитания, цели развития);
- 2) по отношению к отдельным этапам и аспектам урока (учебные задачи, цели самостоятельной работы, цели и задачи практической деятельности).

- умения определять логику и последовательность работы над новым учебным материалом;
- умения связывать способы работы с учебным материалом;
- умения продумать различные вопросы к учителю, к своим товарищам по классу для включения их в самостоятельную работу;
- умение использовать самоконтроль, контроль за учением ребят.

Наряду с теми проектировочными умениями, которые должны быть свойственны и учителям, и учащимся, авторы останавливают наше внимание на сугубо педагогических, специфических, чисто профессиональных проектировочных умениях, среди которых:

- умения продумать структуру урока, разные его методические варианты;
- умение предусмотреть типичные ошибки и недочёты в деятельности обучающихся;
- умения заранее подготовиться к применению разных подходов к объяснению нового материала.

Фактически здесь речь идёт о том, что с помощью метода проектов мы можем реализовать задачу формирования общекультурных умений (таких, как умение ставить перед собой цели и доводить начатое до конца, до положительного результата, самостоятельности, умений быть последовательными в работе, умение быть логичным в действиях). Одной из задач метода проектов является и формирование личностных компетенций. К ним, безусловно, относится и самостоятельность, и последовательность, и логичность в работе, и активность в познавательной деятельности. Но сюда можно отнести и такие умения, которые предполагают умение взаимодействовать с учителем, с коллективом, с группой, уметь правильно общаться, продумывать и задавать различные вопросы к учителю, товарищам, осуществлять самоконтроль.

Наряду с общеобразовательной, общекультурной и психологической функцией метод проектов успешно выполняет и производственные, сугубо профессиональные педагогические функции. Следовательно, формирование

профессиональных компетенций (умений продумать содержание и структуру занятия, использовать различные инновационные подходы в обучении, увидеть свои недостатки и суметь их исправить в процессе педагогической деятельности) также является одной из основных функций, выполняемых методом проектов в процессе подготовки будущего компетентного учителя.

Таким образом, можно утверждать, что с помощью метода проектов могут решаться следующие ведущие задачи:

- формирование общекультурных и общеобразовательных компетентностей, умений, способностей, знаний;
- формирование личностных качеств обучающихся;
- развитие и формирование профессиональных знаний, умений, компетенций.

Сегодня очевидна необходимость принципиально нового подхода к образованию как к сложной самоорганизующейся системе, взаимодействующей с другими социальными системами и составляющей с ними единый организм. Вот почему XXI век – это век не только метода проектов, информатики, новых технологий, творчества, это ещё и век гармонизации и интеграции и, прежде всего, в самом образовании. При этом, в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века "Образование: сокровище" представленное ЮНЕСКО, отмечено, что образовательный идеал XXI века радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знаний. ***Новый образовательный идеал опирается на четыре принципа: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе, учиться жить.*** Это значит, что современное образование, в том числе метод проектов должны включать в образовательный процесс творчество, умение анализировать происходящие вокруг него события, и, главное, чувство нравственной ответственности за свои поступки, развивать профессиональную автономию.

Выпускник современной школы, который будет жить в грядущем тысячелетии в постиндустриальном обществе, должен обладать определёнными качествами личности, в частности:

1. Гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая знания, умело, применяя их на практике для решения жизненных проблем.

2. Самостоятельно мыслить, критически относиться к происходящим событиям, иметь собственное мнение, быть способным внедрять в практику новые идеи, возрождать то прогрессивное, что было в истории страны, в частности, метод проектов, уметь это реализовать в современных условиях.

1. Грамотно вычленять новую информацию, анализировать её, делать выводы.

2. Уметь соблюдать субординацию, быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах.

3. Постоянно работать над своим интеллектуальным и культурным уровнем.

Всему этому может способствовать применение метода проектов.

Таким образом, главное стратегическое направление развития образования лежит на пути решения проблемы личностно-ориентированного образования, в котором личность ученика, студента была бы в центре внимания педагога, психолога, в котором познавательная деятельность, а не преподавания, была ведущим в тандеме учитель – ученик, чтобы традиционная парадигма образования – учитель-учебник-ученик была бы заменена на новую – ученик-учебник-учитель. Такая парадигма отражает гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике. О необходимости учитывать индивидуальные особенности ребёнка говорили известные советские учёные Л.В. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев и др. Однако в условиях классно-урочной системы, авторитарного стиля в педагогике реализация этих идей не представлялась возможной.

”Авторитарная форма общения исключает сотрудничество. В авторитарной форме общения учитель – лидер, который всё знает, всё видит, всё понимает и делает первый свой ход. Авторитарное общение всегда идёт по одной схеме ... один вещает, другой внемлет. Учитель всегда стоит перед Вами и имеет право на манипуляцию сознанием. В своей классической форме урок всегда – манипуляция сознанием” [5]. Метод проектов здесь может выступать как средство личностно-ориентированного обучения.

При условии личностно-ориентированного обучения учитель приобретает новую функцию в учебном процессе. Если при традиционной системе образования учитель вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, и при этом учитель выступал контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования он выступает в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, в качестве консультанта и помощника. В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования образования с тем, чтобы обучающиеся стали центральными фигурами учебного процесса, а познавательная деятельность их находилась в центре внимания педагогов-исследователей, составителей образовательных программ и средств обучения, административных работников. На это и нацеливает метод проектов.

Основным же условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния её населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы, утверждённой Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 года за № 803, даётся характеристика прогноза развития сложившейся проблемной ситуации в образовании [119]. В этой характеристике отмечается, что сравнительные преимущества России в сфере образования и фундаментальной науки определяются сегодня в основном потенциалом, накопленным в предыдущие десятилетия.

В практике современного российского образования метод творческих проектов находит всё большее распространение (П.Р. Атутов, М.Б. Павлова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, Т.А. Степанова, А.С. Сиденко, А.Д. Вислова, Г.И. Скворцова, В.В. Яковлева, С.Ф. Пачко, Т.Н. Гуленко, Т.В. Громова, И.В. Круглова, В.С. Титова и др.).

Метод проектов рассматривается как учебно-производственный эксперимент, связывающий две очень важные стороны процесса познания. В одном случае он является методом обучения, в другом – средством практического применения усвоенных знаний и умений. Таким образом, метод проектов является связующим звеном между теорией и практикой в технологическом образовании школьника [14].

Освоение эволюции средств и приёмов преобразования первичных ресурсов в нужный продукт для определённого уровня развития общества, создание красивых вещей с учётом дизайна, технологии способствует эстетическому воспитанию школьников. Учащиеся видят перед собой конечный результат – вещь, которой они могут пользоваться в быту, которую они сделали своими руками, вложили в неё свою душу. Создание прекрасного своими руками возвеличивает человека в собственных глазах, воспитывает нравственно [56], [42]. При выполнении проектов у учащихся обогащаются знания в различных областях (антропометрия, биология, география, информатика, механика, профориентация, психология, рисование – разработка альтернативных изделий, технология – работа с материалами, технологические процессы при изготовлении изделия, химия, физика, черчение, экология, основы предпринимательства, эстетика) [56]. К названным областям следует приобщить гуманитарные предметы, в том числе иностранные языки.

В отечественном образовании отмечаются следующие недостатки:

1. Серьёзное отставание российских школьников от сверстников из индустриально развитых стран в освоении практически значимых проектных представлений и навыков.

2. Система профессионального образования не полностью соответствует структуре потребностей рынка труда.

3. Не получила должного развития система непрерывного профессионального образования, что сдерживает технико-технологическое обновление подготовки компетентного учителя, не позволяет эффективно модернизировать социальную сферу.

4. Высшее образование слабо интегрировано с научной деятельностью, что негативно сказывается на качестве подготовки специалистов и одновременно снижает потенциал развития научных исследований в России.

Для их преодоления нужно исходить из понимания того, что:

1. Экономика завтрашнего дня – это инновационная экономика знаний и наукоёмких технологий.

2. Для преодоления усиливающегося разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями, структурой образовательной сферы, уровнем её кадрового потенциала и задачами новой экономики необходимо создать механизмы, ориентированные не только на внутренние социально-экономические потребности страны, но и на обеспечение конкурентоспособности России на мировом рынке труда. Одним из таких может стать использование инновационных проектных технологий.

3. Ускорение темпов обновления технологий приводит к необходимости разработки адекватного содержания образования и соответствующих методов обучения. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей, трансляции "готовых" знаний перестаёт быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционных методов обучения.

В 1999 году была разработана концепция технологического образования школьников (П.Р. Атутов, В.М. Казакевич, В.Д. Симоненко, В.П. Овечкин). Появились работы, которые содержат данные относительно общей организации проектирования (В. Гаспарский, Э.П. Казакевич, В.Г. Горохов,

П.И. Орлов, Ф. Хансен, В.Ф. Сидоренко) [101] рассматривает проектное образование как “способ формирования нового типа культуры – проектной культуры или культуры Большого дизайна”.

Вопросы, касающиеся психологии проектной деятельности школьников в условиях технологического образования, описаны в работах Н.В. Матяш и др. Е.И. Машбиц рассматривал проектирование на концептуальном, технологическом, операционном уровнях развития.

В истекшее десятилетие исследовались вопросы, связанные с проектной деятельностью студентов: проектное обучение в профессиональной подготовке (А.М. Берестовский, В.Г. Веселова, О.И. Гридасова, Т.Д. Пшеничная, Г.А. Сеницина, Г.А. Фёдорова, И.А. Шиянова, З.А. Селиверстова и др.); творческая проектная деятельность (Л.С. Желнина, С.Г. Пищев, Н.В. Семёнова и др.); исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества (В.С. Кузнецов); формирование готовности к проектной деятельности (А.Е. Шейнблит); развитие социальной компетентности (С.С. Рачёва); формирование коммуникативной культуры в процессе проектного обучения (Р.М. Антропова) и др. [Е.А. Корсакова. Теоретические основы проектного обучения. <http://sipk.html/konferencii/files/16.htm>].

Проблемам проектирования в последние годы посвящён ряд теоретических и практических исследований. Определились научные школы:

- **Московская школа** (П.Р. Атутов, П.Н. Андриянов, И.А. Сасова, Ю.Л. Хотунцев и др.);
- **Брянская школа** (В.Д. Симоненко, Н.В. Сеница, П.С. Самородский, М.В. Матяш, М.В. Ретивых, М.В. Хохлова и др.);
- **Самарская школа** (М.С. Коган и др.) [44].

В рамках нашего исследования мы не останавливаемся на содержании, методах, средствах организации проектных методов работы в образовательной области “Технология”, так как целью нашей работы является изучение проблем использования методов проектов в процессе

обучения гуманитарным учебным дисциплинам (Русский язык и культура речи).

Проблемы проектных методов обучения – их содержание, технологии их разработки и внедрения исследуются учёными-теоретиками и практиками.

Изучение и анализ научной информации в общеобразовательных журналах "Учитель", "Высшее образование в России", "Народное образование", "Инновации в образовании", "Образование в современной школе", "Иностранные языки в школе", научно-теоретический журнал "Педагогика" и др. позволяет сделать вывод, что публикации в них отражают опыт реформирования отечественного образования, в частности:

- культурно-исторические предпосылки актуализации метода проектов в современном образовании;
- специфику метода проектов как личностно-ориентированной образовательной технологии;
- разработку и внедрение в учебный процесс экспериментальной системы проектной деятельности обучающихся;
- теоретическую модель профессионально-педагогической подготовки студента к проектной деятельности и др.

Заслуживают право пополнить методическую копилку по проблемам инновационных проектных технологий публикации В.П. Борисенкова, Р.М. Баскаева, Т.А. Боровских, Л.М. Берулава, В.М. Борисова, Е.Б. Бондаревской, А.А. Вербицкогно, И.З. Глик, А.Ю. Голошумова, Т.А. Жуковой, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Т.Д. Изотиковой, Е.О. Иванова, Л.В. Ивановой, Г.И. Ильина, Исаака Калина, Корчажкиной, Е.Ю. Кудрявцевой, И.В. Кругловой, Е.В. Кортаева, А.В. Колёсовой, Д.М. Матрос, Н.П. Петровой, Н.В. Малковой, Т.М. Мартьяновой, В.Л. Моложавенко, Е.А. Новиковой, В.П. Лариной, С.Ф. Пачко, Е.С. Полат, А.И. Пульбере, Т.В. Пищулиной, В.М. Полонского, В.Г. Разумовского, В.В. Санкиной, В.В. Самохина, В.Д. Симоненко, И.Э. Смирновой, А.И. Уман, А.А. Фокторович, А.В. Фёдорова,

Н.Г. Худолий, В.П. Чернолес, Е.В. Чуб, М.М. Шалашовой, В.В. Яковлева и др.

1.3. Модель реализации метода проектов (принципы, цели, задачи, этапы, содержание, формы, средства).

Конструируя модель реализации метода проектов в процессе обучения студентов гуманитарным дисциплинам (на примере учебной дисциплины "Русский язык и культура речи"), мы исходили из гипотезы исследования, все положения которой отражены в методологическом, содержательном и технологическом блоках модели. Цель исследования отражена в целевом и результативно-оценочном компонентах. Предмет и объект исследования – в технологическом, а также – в системообразующем, личностном компонентах. Тем самым мы построили системную модель, в которой взаимосвязаны процессы становления и развития личности и технологические процессы, связанные с реализацией метода проектов в обучении.

Изучение теоретико-методологических и методических основ подготовки будущего компетентного учителя в процессе реализации метода проектов и использовании системного подхода к исследованию данного процесса позволили построить модель реализации данного метода. При этом мы учитывали следующее положение С.И. Архангельского: "Обучение в высшей школе, как и всякое учение, есть одновременно дидактический и психологический процесс. Этот процесс теснейшим образом связывает формирование знаний, навыков, умений, научный поиск с последовательным развитием высших мыслительных свойств студентов" [4]. Нами разработана модель реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам в вузе ("Русский язык и культура речи"), представленная на рисунке 1. (на примере изучения учебной дисциплины). Данная модель послужила основой опытно-экспериментальной работы, что позволило сделать следующее:

- применив метод проектов осуществить целенаправленное управление процессом формирования компетентного учителя;

- получить оперативную обратную связь в ходе процесса обучения;
- конкретизировать процесс управления на основе учёта возможностей каждого обучающегося.

В общем, система формирования умений реализации метода проектов является целостной, т.к. каждый компонент системы решает определённую задачу, и только их совокупность позволяет достичь поставленную цель. Система носит уровневый характер, позволяющий описать её развитие на 3-х уровнях: высоком, среднем, низком. Формирование умений анализа и реализации метода проектов происходит постепенно и проходит стадии от низкого уровня до максимально высокого.

Рассмотрим основные структурные компоненты данной модели. В процессе реализации метода проектов развитие личности будущего учителя происходит в процессе педагогической деятельности. Центральным блоком нашей модели представлен блок "Субъект - объект" реализации метода проектов.

Субъект – особое качество индивида. Исследователи выделяют такие свойства субъекта, как активность, самостоятельность, рефлексивность, самосознание, самооценку, самоконтроль и др.

Субъектный характер проектной деятельности определяет развитие личностного потенциала студентов.

Представление об объекте метода проектов формируется на основе сложной когнитивной деятельности. Базовой триадой когнитивной деятельности являются представления о мире, ценностях, о себе. Постепенно усложняясь, проектная деятельность формирует представление о роли и месте будущего учителя в этой деятельности. Рефлексируя свою позицию, студент имеет возможность адекватно оценивать себя, свои возможности и предполагаемые результаты деятельности.

В состав модели (схема № 1) входит 5 блоков:

I блок – методологический.

Рекомендации отечественных и зарубежных классиков педагогики позволили выявить и представить систему принципов, из которых следует

исходить при отборе, разработке и использовании метода проектов. Среди них: демократическая направленность деятельности, постоянное изучение обучающихся и окружающей их среды, активность и постоянный рост личности педагога и обучающихся, принцип последовательности в обучении отношения взаимодействия в педагогическом процессе, индивидуализация обучения и самостоятельность обучающихся и обучающихся, связь с жизнью.

Концепция У. Килпатрик – *ученик прочно усваивает лишь то, что познаётся через его самостоятельную работу* – является одним из основополагающих принципов проектного метода.

Метод проектов (сочетание кабинетного обучения с образовательным процессом) мы рассматриваем так же как метод, основанный на трёх принципах: *свобода, самостоятельность, сотрудничество*, объединённых ведущим принципом – *принципом гуманизма*.

В исследовании рассматривается деятельность русских учёных П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого имеющих прямое отношение к проектным методам проектов. Высказывание русского педагога и психолога П.Ф. Каптерева о том, что *”знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться, чему нужно”* является значимым теоретическим положением проектной технологии, принципом реализации метода проектов.

П.П. Блонский, В.П. Вахтерев рассматриваются как основоположники теории воспитания свободной, автономной личности, конструктивистского подхода к обучению и воспитанию.

В концепции Н.К. Крупской о политехнизации школы подчёркнуты *два очень важных направления*, которые должны внедряться в образование:

1. *политехнизм* не есть какой-то особый предмет, он должен пропитывать все дисциплины ...;
2. ... *политехнически построенная программа требует от учащихся больше, чем какая-либо другая, умения наблюдать, углублять и проверять*

свои наблюдения путём опытов, путём практики, в частности, трудовой практики, требует умения фиксировать свои наблюдения, делать выводы.

Одним из методологических подходов и характеристика метода проектов и их реализации является учёт единичного и особенного. У этих методов есть особенности, которые учитывались нами в опытно-экспериментальной работе.

В 20-х годах М.М. Пистраком, Б.Н. Игнатьевым, Н.М. Шульманом [30] и другими исследователями был разработан прообраз метода проектов в отечественной школе. Особенности его состояли в следующем:

а) наличие целевой установки: "Мы не можем методически вообразить себе работы детей в школе без того, чтобы им самим не было ясно, зачем они то или иное делают, мотивация детей совершенно необходима";

б) включение "действий" в план работы – постоянная работа детей на фабрике, изучение, самоанализ результатов собственного труда в качестве рабочих и изучение всех социальных и технологических процессов производства "изнутри" (ситуативные задания);

в) проектным заданием считалась лишь коллективная деятельность учащихся, включающая каждого ученика в работу индустриального предприятия, направленная на осознание себя как личности данного общества. В настоящее время мы считаем необходимым учитывать также особенности метода проектов, как исследовательской его направленности, требование спланированности выполнения проекта, совместный характер работы, взаимодействие и действительно развитие и воспитание личности компетентного учителя в процессе реализации метода проектов происходит на основе творческого взаимодействия преподавателя и студента, предполагающего организацию общения и сотрудничества с целью формирования самостоятельности в осуществлении проектной деятельности.

II блок – целевой.

Генеральной целью подготовки будущего учителя к проектной деятельности является достижение максимальной продуктивности подготовки в целом и каждого её структурного компонента. Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата деятельности, на достижение которого направлено действие человека. В процессе подготовки к реализации метода проектов выделяются также обучающая, развивающая и воспитательная задачи, где:

Обучающая – овладение проектно-технологическими знаниями, умениями и навыками, овладение культурой труда в процессе работы над проектом.

Развивающая - формирование познавательных творческих способностей, умения планировать и осуществлять реализацию метода проектов.

Воспитательная – воспитание целеустремлённости, ответственности, требовательности к себе и другим, рефлексии, толерантности, эмпатии, умений работать в группе и т.д.

Метод проектов [77], формирует способность мыслить эффективно и нестандартно, что способствует развитию у обучающихся:

- концептуального мышления, т.е. умения мыслить системно, так как любой проект предполагает определённый замысел и цепочку действий для его реализации;

- этического мышления, т.е. умения мыслить гуманно, выстраивать между участвующими в проекте такие отношения, где признаётся суверенность каждого участвующего, активность каждого члена команды (в проекте могут участвовать все, независимо от способностей и уровня знаний);

- стратегического мышления, т.е. умения мыслить поэтапно, на ближайшую перспективу, прогнозируя свои действия;

- тактического мышления, т.е. умения воздействовать на другого субъекта и увлечь его своим делом. Это касается не только преподавателя – инициатора и координатора, но и каждого члена команды;

- вербального мышления, т.е. умения использовать языковой и речевой материал в соответствующем контексте. Мыслить глубинно;

- оперативного мышления, т.е. умения мыслить гибко, находить пути наиболее правильного решения проблемы;

- рефлексивного мышления, т.е. умения мыслить критически на этапе общения и анализа деятельности.

Следующий III блок – содержательный.

Элемент модели функционирования направлен на овладение теоретическими знаниями различных дисциплин и включает теоретическую и практическую подготовку по всем, в том числе гуманитарным дисциплинам, частным методикам, специальную подготовку к проектной деятельности и реализации метода проектов. В общепедагогических знаниях в педагогической литературе выделяют четыре группы:

1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений;

2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий;

3) знание основополагающих педагогических фактов;

4) прикладные знания об общей методике обучения и воспитания. Их обучающиеся получают с помощью СМИ и в процессе обучения.

Психологические знания включают знания возрастной и педагогической психологии, методик изучения личности студента, студенческого коллектива и социально-психологических аспектов учебно-воспитательной работы в вузе. Знания частных методик представляют собой знания закономерностей преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин. Если в прошлом при составлении программ и учебников основное внимание уделялось целостности и научности учебных материалов, то теперь акцентируется их роль в формировании познавательных способностей, развитие эмоционально-чувственной сферы обучающегося. В нынешней реформе выдвинута задача "постепенное изменение методов подачи учебного материала, методов его освоения, методов подготовки педагогов и форм взаимодействия учителей и учащихся. Тем самым предполагается освободить обучение от таких негативных явлений, как пассивное восприятие учебных материалов,

“зубрёжка”, механические упражнения. Высоко оценивается привитие им практических навыков, умения приобретать самостоятельно знания, общаться с другими людьми, умение собирать и прорабатывать информацию.

Процесс подготовки к проектной деятельности включает теоретическую и практическую составляющие.

Рассмотрим состояние исследуемой проблемы по данным Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования с позиций теоретической подготовки будущего учителя.

Специальность 032 900 - Русский язык и литература. Квалификация – “учитель русского языка и литературы”. Введен в действие 14.04.2000, 367 пед.спец. Хотя это устаревшие стандарты, но именно на них пока ведётся профессиональная подготовка учителя в вузе, где проводился эксперимент.

Анализ содержания Государственного образовательного стандарта по специальности 032 900 (“Русский язык и литература”) показывает: теория проектирования заложена Государственным образовательным стандартом при изучении учебной дисциплины “Педагогика” (раздел «Педагогические технологии»), при изучении учебной дисциплины “Психолого-педагогический практикум”, “Русский язык и культура речи” при изучении учебной дисциплины “Теория и методика обучения русскому языку и литературе” (раздел “Аудиовизуальные и интерактивные технологии”). ***При этом предполагается, что заложенные в Государственном образовательном стандарте инновационные технологии должны отражаться по вертикали: в учебном плане, в учебной программе, в рабочем плане.***

Практическое применение метода проектов, их обоснование и планирование начинается на учебных занятиях, предваряющих выполнение курсовых и дипломных работ.

Практическая подготовка включает внедрение проектов на учебных занятиях, в частности по курсу “Русский язык и культура речи”, а также в процессе прохождения педагогической практики в школе.

В процессе прохождения педагогической практики в школе практические знания увязываются с практической деятельностью, создаются предпосылки для приобретения профессиональных умений и навыков.

При разработке модели мы опирались на два основополагающих аспекта: дидактическая и прикладная стороны.

Дидактическая сторона (концептуально-теоретический аспект) позволяет глубже проникнуть в процесс реализации метода проектов средствами гуманитарных дисциплин.

Прикладная сторона (дисциплинарно-технологический аспект) опирается на создание условий развития личности, осознание процессов формирования системы знаний в процессе подготовки будущего учителя к проектной деятельности средствами гуманитарных дисциплин.

При реализации концептуально-теоретического аспекта мы опираемся на принцип целостного творческого развития личности, принцип свободы и самоусложнения творческих проблем, принцип периодической мобилизации, принцип ускорения творческого развития, принцип самотворчества.

Следует отметить, что отбор содержания подготовки студента к проектной деятельности средствами гуманитарных дисциплин должен носить личностно-ориентированный характер, что является основной тенденцией гуманистической педагогики. Своих целей она достигает за счёт создания активизирующей эмоционально-стимулирующей образовательной среды, установления межличностных отношений в процессе проектной деятельности.

При отборе содержания подготовки студентов к проектной деятельности учитывалось, что формирование готовности к данному виду деятельности и её реализация происходит в единой образовательной среде, что данная подготовка происходит в процессе изучения различных дисциплин в вузе, в том числе и гуманитарных. К примеру, наша опытно-экспериментальная работа проходила в процессе изучения курса "Русский язык и культура речи".

В законе Российской Федерации «Об образовании» задача гуманитаризации возведена в ранг государственной политики, реализация которой предполагает значительное увеличение времени, отводимого учебным планом, как на традиционные, так и относительно новые для высшей школы (например, валеология, граждановедение) дисциплины гуманитарного цикла, иными словами, предполагается развертывать гуманитаризацию в логике учебного предмета, т.е. экстенсивным путём (лат. *extensivus* - расширяющий, удлиняющий), в противоположность интенсивному означает не качественное, а лишь количественное увеличение.

Следующая идея, которую целесообразно отразить при проектировании профессиональных образовательных программ - ***теоретизация обучения***. По мнению Е.В. Лобановой, теоретизация обучения сходна с фундаментализацией, только относится не к общему составу содержания обучения, а к методологическому статусу самих компонентов преподаваемого знания. По мнению многих авторитетных исследователей, опережающий характер обучения в высшей школе обеспечивается преподаванием абстрактных теорий и отношений между теориями (В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва, Ю.Г. Татур) [8].

Обоснование теоретизации обучения в вузах состоит в том, что теории являются наиболее универсальной и компактной формой существования знаний.

Тотальная информатизация общества ведёт к тому, что всё больше будет цениться умение искать и воспринимать нужные фрагменты знаний в информационных системах. Однако внутренняя логическая структура этих знаний (сети, фреймы, иерархии, системы упражнений приближаются к структуре теории. Выводом к сказанному может быть, что ключевой, информационной и интеллектуальной способностью (компетентностью) станет умение понимать, оперировать, конструировать новые требуемые теории.

Т.В. Пищулина [89] даёт принципы отбора материала, эффективно используемые при разработке гуманитарных курсов, которые исходят из: *профессиональной направленности*, развития профессиональной мотивации и профессионально значимых качеств; *ориентации на самообразование*,

самореализацию в рамках профессии; *формирование мировоззренческих ценностей*; *гуманитаризации курса* - придания личностного смысла представляемому материалу, опоры на субъективный опыт обучающегося; *вариативности* - учёта психологических особенностей и стиля учебной деятельности, начальной подготовки студентов и др.; *экологической направленности* - формирования экологического сознания, рассмотрения профессиональных задач с точки зрения экологии; *творческой направленности* - вероятности (неоднозначности) предъявляемого материала, создания проблемных ситуаций и др.; *коммуникативной направленности* - развитие навыков делового общения, терпимости к чужому мнению, корпоративности и др.

Речь должна идти о качественно новых целях образования, о новых принципах отбора и систематизации знаний, о создании фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных и гуманитарных дисциплин и их согласовании друг с другом с целью достижения нового качества образованности российского гражданина.

3. Изучение и анализ исследований по дидактике высшей школы, опыта вузов показывает, что основным показателем содержания обучения являются: направленность содержания обучения на обеспечение целостности восприятия научной картины мира; обеспечение системности знаний обучаемых; вооружение их методологией познаний, теорий, законов, научных фактов, экспериментов и др., направленность на формирование профессионального мышления, на конструирование собственной деятельности; формирование способности к синтезу с знаниями из других областей, к овладению междисциплинарным знанием.

Новая образовательная программа должна полнее отражать и другую идею построения профессиональных образовательных программ в высшей школе – ее профессионализацию. Между фундаментальным образованием и профессиональным обучением всегда существовало известное противоречие [8].

Ориентация на узких профессионалов отражает уровень понимания защищенности личности в предыдущие десятилетия. С современных позиций, на которые ориентируемся мы, реально защищенным в социальном отношении может быть лишь мобильный, широко образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с возникшей необходимостью (сменой технологий или требований рынка). Мы не можем не согласиться с мнением Е.В. Лобановой [69] в том, что: 1) узкопрофессиональная подготовка в какой-либо области должно постепенно уходить из системы образования в сферу профессиональной деятельности, дополнительного образования; 2) в образовательном процессе вузов первостепенную роль будут играть междисциплинарные курсы, которые содержат наиболее фундаментальные знания.

В этом же, содержательном блоке, имеется рубрика "Источники получения студентами информации о проектных методах обучения". Чтобы определить, из каких источников черпают знания о проектировании, планировании деятельности, о методах проектов, мы обращались к самим студентам с одним вопросом: "Определите, какие источники информации дают Вам наиболее весомый материал (в %)?" Полученные результаты выглядят следующим образом.

Таблица № 1

Источники получения значимой информации.

Источники информации	Вид информации %			
	Педагогическая	Этническая Полиэтническая	Психологи- Ческая	Культур- Ная
Педагоги, психологи университета	6	5	21	10
ТВ, радио	21	17	25	37
Газеты, журналы	13	29	19	39

Книги	50	33	9	8
Родители	9	60	3	28
Сверстники	22	30	33	15
Учреждения культуры	30	27	30	13
Общественные организации	30	23	30	17

Практическая подготовка включает внедрение проектов на практикумах не только гуманитарного, но и на занятиях педагогического и психологического содержания, а также в процессе педагогической практики в школе.

Психолого-педагогический практикум предполагает конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности, моделирование образовательных и педагогических ситуаций, изучение психолого-педагогических методик прогнозирования и проектирования, выполнение проектных заданий в различных моделях педагогической деятельности.

В процессе *педагогической практики* в школе теоретические знания увязывают с практической деятельностью, создаются предпосылки для приобретения профессиональных умений и навыков.

IV блок нашей модели – **технологический**. В данном блоке нашли своё отражение современные подходы к характеристике инновационных технологий, их структуре и признакам.

”Технология – искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства” – так определяется технология в словаре иностранных слов [105].

Приведённое определение даёт три важные характеристики технологии как феномена и категории:

1. Технология предполагает своего субъекта-носителя, который должен обладать определённым уровнем мастерства в овладении ею.

2. Технология есть совокупность методов деятельности, направленной на какой-либо предмет.

3. Применение технологии изменяет состояние предмета деятельности.

Названные характеристики наиболее общие. Выявление сущностных характеристик педагогических технологий предполагает обращение к исследованиям отечественных и зарубежных авторов.

Анализ работ таких авторов как М.В. Кларин, В.П. Беспалько, В.И. Андреева, В.А. Яковлева, позволяет сделать вывод, что педагогическую технологию нельзя сводить только к конкретным методикам обучения и воспитания.

Сущность педагогических технологий мы рассматриваем в трактовке В.А. Яковлева [134]: "Педагогическая технология, в том числе и технология обучения – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании". В.А. Яковлев выделяет следующие характеристики, которые по степени выраженности отличают педагогическую технологию от методики:

1) целенаправленность (ясность, точность, дидактическая проработанность целей);

2) концептуальность (опора на глубоко разработанную педагогическую теорию), в нашем исследовании – теория метода проектов;

3) системность (цели, содержание, формы, методы, средства, условия проектируются и применяются в целостной системе);

4) диагностичность (оценка исходного, промежуточного и итогового результата проектной подготовки учащихся должна быть не формальной, а качественной). Здесь просматривается прямая связь с таким педагогическим условием проектной подготовки, как её высокое качество;

5) гарантированность качества обучения (т.е. технология является условием успешного обучения);

б) новизна.

В состав технологического компонента нами вводятся педагогические условия реализации метода проектов, этапы реализации метода проектов, формы, методы, средства реализации этого метода. Среди условий в нашу модель вошли такие, как инновационная направленность процесса реализации и новизна самой сущности этого метода.

Современная реформа образования в России – это не просто модернизация учебного процесса. Меняются цели и содержание образования и его ценностные ориентации, оно становится плюралистичным и многообразным, концентрируется на развитии личности каждого учащегося и использует для этого деятельностный подход, в том числе метод проектов. Эта реформа олицетворяет дух времени и имеет глобальное значение, которая перманентно вызовет реформу высшей школы.

Сегодня необходимость модернизации системы отечественного образования совершенно очевидна. На федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях разрабатываются и реализуются программы её развития. Однако, по мнению исследователей этой проблемы, в них не уделяется должного внимания совершенствованию механизмов инновационной деятельности в образовании [73].

Качество образования зависит, прежде всего, от того, как работают образовательные учреждения. Оно не повысится, пока не обновится содержание образовательных программ, пока педагоги не освоят более эффективные педагогические технологии, пока не улучшится система стимулирования качественной работы преподавателей и образовательных учреждений и др.

Изменить что-либо в образовательном учреждении – значит внедрить какое-либо новшество. Специальные исследования, а также экспертные оценки показывают, что инновационная деятельность в основной массе

образовательных учреждений нуждается в совершенствовании. В нашей инновационной проектной деятельности проверялись и внедрялись различные идеи гуманитаризации и фундаментализации образования, трактуемые по-разному, использование многих новаций (сценарий, мозговой штурм и др.) улучшало подготовку студентов. Студентам предлагались различные учебные пособия для учащихся, которые были различны по качеству их исполнения. **Инновационные модели обучения** выстраиваются, в основном, на основе концепции развивающего обучения (в русле личностно-ориентированного подхода) и интенсивнее опираются на активную познавательную позицию обучающегося (в русле деятельностного подхода).

Примерная обобщенная модель инновационного обучения предусматривает:

- 1) *активное участие студента в процессе обучения (а не пассивное усвоение информации);*
- 2) *возможности прикладного использования знаний в реальных условиях;*
- 3) *представление концепций и знаний в самых разнообразных формах (а не только в текстовой);*
- 4) *подход к обучению как и коллективной, а не индивидуальной деятельности;*
- 5) *акцент на процесс обучения, а не запоминания информации.*

Сами условия, на которые мы опирались и моделировали носили инновационный характер (это ещё компетентностный подход и высокий уровень качества проектной подготовки студента). О них мы детально будем говорить в следующей главе, где покажем процесс внедрения и реализации метода проектов. Здесь же, заканчивая анализ третьего условия (инноватики), проиллюстрируем отличия и особенности инновационного подхода.

Таблица № 2

Сравнительные характеристики обобщенных традиционной и инновационной модели обучения [Смирнова: с.9]

Основные характеристики	Традиционная модель обучения	Инновационная модель обучения
Целевой акцент	Результат обучения, усвоение программного объема информации	Процесс обучения (научить учиться)
Роль студента	Преимущественно пассивная	Преимущественно активная
Роль преподавателя	Ведущая (источник знаний)	Консультативная (менеджер, режиссер)
Формы предъявления знаний	В «готовом виде», по образцу, с преобладанием вербальных методов и текстовых форм.	Разнообразные и преимущественно активные (игровые проблемные, инициирование самостоятельной работы, поиска и пр.)
Использование знаний	Преимущественно в типовых заданиях для подготовки к контрольным процедурам	Акцент на прикладное использование знаний в реальных условиях
Преобладающая форма учебной деятельности	Фронтальная (лекции) и индивидуальная подготовка к семинарам и контрольным	Широкое использование коллективных и групповых форм учебной деятельности

Анализ представленной таблицы показывает, что инновационная модель обучения имеет конкретную направленность на развитие умений извлекать информацию о методе проектов, применять ее по необходимости,

использовать в учебном процессе активные методы обучения (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы, поиска и пр.), активизировать там, где уместно, и использование метода проектов.

V блок (технологический компонент) требовал от нас учёта не только условий, но и этапов реализации метода проектов. При этом мы учитывали как многолетние, так и краткосрочные этапы, непосредственно использовавшиеся в процессе эксперимента. С этих позиций мы посчитали невозможным проигнорировать предшествующий опыт студентов и последующие итоги работы, после эксперимента и соответственно выделили три этапа: допроцессный, процессный, постпроцессный этап.

1. *Допроцессный этап* предполагает школьную подготовку к реализации метода проектов, раннюю профилизацию, учёбу на подготовительных курсах, работу с абитуриентами, в ходе которых происходит первоначальное знакомство с методом проектов, его особенностями, приёмами и средствами реализации.

2. *Процессный этап* обеспечения качества проектной подготовки задействует различные ресурсы: а) ресурсы организационного процесса. К ним относят, как правило, внешние параметры обучающего процесса:

- *наличие соответствующей базы;*
- *соответствие учебно-лабораторной, компьютерной и технологической базы современным требованиям и нормам;*
- *организация и проведение всех видов педагогических практик, что предполагает наличие осознанной концепции педпрактики;*

б) содержание обучения, или содержательный ресурс. Он должен отвечать ожиданиям как общества в целом, так и самого индивида. Содержание обучения отражается в Государственном образовательном стандарте (ГОСВПО), который предполагает на уровне вузовского компонента: *учёт интересов студентов, слушателей, а также преподавателей, создание межфакультетского "банка" элективных (по выбору) курсов,*

обеспечивающих наиболее полное и разностороннее развитие у студентов компетентностей по реализации метода проектов.

Важнейшим ресурсом обеспечения качества образовательного процесса в вузе являются кадры.

Цель менеджмента качества в данной компетентностной подготовке нами сформулирована достаточно просто – повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава. Это постоянное обновление их теоретических и методических знаний, непрерывного повышения профессионального мастерства (аспирантура, докторантура, повышение квалификации, участие в конференциях и т.д.). Не менее важна и для преподавателей, и для студентов участие в проведении олимпиад; осознанная подготовка дидактико-методических материалов по читаемым дисциплинам, разработка УМК-Д (учебно-методических комплексов дисциплин), рабочих программ; освоение различных форм проведения занятий (тренинговые, мозговая атака, проективные методы обучения, метод Дельфи и др.); осуществление процесса контроля качества потребления образовательных услуг, которые включают: разработку единых педагогических требований к студентам и слушателям, учёт посещаемости учебных занятий студентами, сдачи ими контрольных, курсовых работ, отчётов по педагогической практике; участие в проведении Интернет-тестирования, контрольных срезов.

3. Постпроцессный этап. Целью этого этапа является общая оценка качества подготовки специалиста в вузе, в том числе и реализация метода проектов. Условно данный этап можно подразделить на две составляющие: итоговые аттестационные мероприятия в вузе и оценка проектной готовности выпускника-стажёра к профессиональной деятельности после окончания учёбы.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы также выделяли три этапа, три стадии развития умений и компетенций реализовывать в педагогической деятельности метод проектов.

Первый этап – низкий уровень, предполагает, что акцент необходимо делать на повышение заинтересованности студентов в проектной деятельности и в получении знаний по осуществлению данной деятельности. В структуре модели на данном этапе главным элементом становится актуализация потребностей к аналитической проектной деятельности, которая формируется через стимулирование интереса к осваиваемой деятельности и учебным предметам. Интерес вызывается расширением объёма знаний, связанных с данной деятельностью, показом проблемных ситуаций, встречающихся в практике работы учителей, решение которых требует аналитических проектных знаний, компетенций, умений и навыков. Основными на данном этапе являются репродуктивные методы: лекции, демонстрации аналитической деятельности учителя на практике и т.д.

На втором этапе, когда потребность актуализировалась, а осведомлённость остаётся на низком уровне, главными элементами модели становятся обучение и контроль. На данном этапе идёт "усиленное развитие" готовности, так как в процессе обучения приобретает основной объём знаний и формируются соответствующие профессиональные качества личности будущего специалиста. Повышается осведомлённость; метод в основном репродуктивно-продуктивные.

Основы знаний и умений для овладения обучающимися механизмами проектной деятельности, её содержательной и операционной сторонами закладываются в ходе изучения различных дисциплин: в данном процессе формируются способности применять теоретические положения педагогики, психологии, методик осуществления метода проектов. В процессе практической подготовки приобретаются первичные умения и навыки проектной деятельности на основе знаний, выступающих их фундаментом, осваиваются действия и операции, выполняемые для достижения предполагаемого результата деятельности.

Лучшей формой специальной теоретической подготовки обучающихся, как показывает опыт, является спецкурс, а практической – практикум и

лабораторно-практические занятия. В процессе теоретической подготовки приобретаются знания для решения задач, связанных с проектной деятельностью, а цель практикума – овладение проектными способами деятельности, включение происходит как непосредственно, так и опосредованно, через "образ жизни учебного заведения". Смысл его в том, что кроме традиционных форм общения преподавателя и студента есть и такие, где превалирует личный контакт, когда передача знаний, профессиональных навыков проектной деятельности происходит не только вербальным способом, а неосознанно, на уровне неявного знания. При таком общении в течение нескольких лет обучения в вузе у студентов формируется положительное активное отношение к данному виду деятельности и проявляется большая заинтересованность в ней. Особо значимым в данном случае являются качества личности самого преподавателя, связанные с его отношением к проектной деятельности.

Третий этап предполагает анализ результатов образовательного процесса, которые находят своё отражение в качестве знаний и уровня сформированности проектных учебных умений, в уровне развития у студентов проектных компетенций, также поиск причин выявленного состояния и определения путей дальнейшего развития (конструктивный анализ).

В подготовке учителя к проектной деятельности, мы считаем, важным структурным компонентом являются: методы, формы и средства, модули обучения, которые также вошли в IV технологический компонент.

Основными формами подготовки студента к проектной деятельности на разных этапах обучения при этом являются: *лекция, семинар, самостоятельная и практическая работа.*

Лекция (от лат. lectio - чтение) была и остаётся одной из ведущих форм обучения в вузе, начиная с XIII - XIV веков, вместе с возникновением в Европе первых университетов. В отечественной высшей школе лектор выступает центральной фигурой обучения. *Лекция - очень эффективная форма*

систематического, живого, непосредственного контакта сознания, чувства, воли, интуиции, убежденности, всего богатства личности педагога с внутренним миром слушателя [38] По дидактическому назначению в научных исследованиях различают:

1. **Лекции вводные**, призванные пробудить или усилить интерес, развить мотивы познания, ознакомить с рекомендуемой литературой, сориентироваться в литературе.

2. **Тематические лекции**, содержащие факты, их анализ, выводы, доказательства конкретных научных положений,

3. **Заключительные лекции** (по теме, разделу, курсу).

4. **Обзорные лекции** (по проблеме).

5. **Лекции - консультации** [44].

Особое значение имеет **проблемная вузовская лекция** - это рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализирующего рассуждения, описания истории открытий, разбора и анализа точек зрения и других способов движения к научной истине. Проблемная лекция призвана дать заряд высокого напряжения для дальнейшей творческой работы, ввести в лабораторию пытливая творческой мысли, дать почувствовать поэзию поиска и радость открытия [38]. Логическими звеньями такой лекции являются создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы. На лекции рекомендуется применять приёмы, способствующие усилению связи лектора с аудиторией, проведение тестовых заданий, бесед с отдельными студентами или группой студентов.

Следующей формой, используемой в процессе подготовки будущего учителя к проектной деятельности является семинар. Семинар (от лат. *seminarium* - рассадник), на наш взгляд, более всех других форм может быть целенаправлен на подготовку учителя к проектной деятельности.

Во-первых, семинар дает студенту систематизировать знания, точно и доказательно выражать свои мысли, высказывать собственное мнение, оценивать факты, вести диалог, дискуссию, оппонировать.

Во-вторых, семинар призван научить связывать научные теоретические положения с практической деятельностью.

Самостоятельная работа является основой вузовского образования, это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им [38].

Аудиторная самостоятельная работа предусматривает умение студента слушать и записывать лекции; критически оценивать выступления коллег на семинаре, групповых занятиях, творчески относиться к своему выступлению, докладу, рецензии и т.д.

Внеаудиторная самостоятельная работа предусматривает работу с книгой, документами, первоисточниками, конспектирование, написание рефератов, подготовку к конференциям, “круглым столам”, выполнение курсовых и дипломных работ, оформлять их и продумывать форму их публичной защиты.

Средства учения также существенно влияют на умственное развитие студентов в процессе выполнения проектной деятельности, в единстве с познавательными действиями и операциями. Это дидактический раздаточный материал, карты, схемы, таблицы, оборудование для лабораторных работ и др. Предмет становится средством учения, когда студент использует его для преобразования условия задачи или других предметов с целью получения ответа или другого продукта.

VI блок. “Результативно-оценочный”. На данном этапе главным становится определение информированности, интереса студентов к методу проектов, выявление их активности во время педагогических практик, во время выполнения заданий проектного характера. Также значимым становится стремление к самореализации, к самосовершенствованию, что способствует повышению умелости, владению и реализации метода

проектов, развитию интереса к проектной деятельности у студентов. Вводится самооценка и оценка компетентности студентов со стороны экспертов. Совершенствуется соответствующая теоретическая подготовка, актуализируется потребность в использовании проектной деятельности, получает развитие понимание того, что не всякий материал учебника или учебного пособия может быть изучен с помощью метода проектов. Формируется понимание того, что метод проектов – неотъемлемая часть профессионально-педагогической деятельности учителя, позволяющая повышать качество образовательного процесса и профессиональной деятельности педагога.

Разработанная нами модель подготовки будущего учителя к проектной деятельности в процессе обучения гуманитарным дисциплинам (“Русский язык и культура речи”) показывает, что конечной целью является подготовка компетентного, владеющего умением конструировать учебный процесс, профессионально автономного учителя. Теоретическая подготовка учителя к проектной деятельности заложена в Государственных образовательных стандартах (педагогика, педагогический практикум, курсовой проект, дипломный проект, методика преподавания дисциплин по профилю специальности). Практическая подготовка учителя к этой деятельности осуществляется в процессе преподавания всех учебных дисциплин (лекционные, семинарские, практические занятия, лабораторные работы). Данная подготовка должна являться сквозной, проходящей в течение всего периода обучения в вузе.

Результаты контроля позволяют вносить коррективы в процесс обучения. В процессе разрешения выявленных противоречий у студента изменяется позиция по отношению к овладению методом проектной деятельности. Тем самым данная модель носит повторяющийся циклический характер, т.е. процесс достижения высокого уровня развития компетентностей по использованию метода проектов, как показала наша модель – задача сложная.

И только применение инновационных технологий может решить заданную проблему.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.

1. Определены важнейшие предпосылки возникновения метода проектов в образовании и интереса современной педагогической науки и практики к инновациям в образовании, в том числе к проективной деятельности. *Одна из главных задач*, имеющих значение и для прошлого, и для настоящего, и для будущего – *направленность на личность*, готовой к осознанию себя как субъекта жизненного пространства, субъекта истории. Личностно-ориентированное образование требует активизации инновационной подготовки обучающихся и одновременно внутреннего ресурса личности. Вторая *предпосылка* отражает новые социально-экономические отношения, диктуемые правилами современной экономики. Они требуют постоянного обновления продуктивных форм, методов, технологий в образовательной деятельности.

Закон интеллектуализации общества диктует всё новые и новые конструктивные требования и стимулирует использование новых либо возрождение ранее использовавшихся методов, становясь *предпосылкой* к их развитию.

Одной из *предпосылок* реализации концепции образования, связанной с проективными методами обучения, является технологизация обучения. В настоящее время, как показал анализ педагогических источников, человечество вступило в технологический этап своего развития. Объективной реальностью XXI века стал переход развитых цивилизаций к технологической культуре.

Анализ исследований позволил в числе важнейших *предпосылок*, выявленных нами, назвать повышение требований к профессионализации педагогической деятельности.

2. Процесс становления и исследования технологий проектной деятельности может быть условно подразделён, как показало исследование, на несколько этапов, которые отличались определённой спецификой.

1-й послереволюционный этап, характеризовавшийся методологическими попытками как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Если первый этап помогал укреплению позиций инноваций в российском образовании, то в отечественной школе на *2-м этапе* вначале наблюдалась *универсализация метода проектов* и развитие *комплексной проектной системы обучения*, затем *политизация образования*, снижение уровня подготовки обучающихся, что в 40-80 годы привело к полному забвению проективного подхода в обучении. В зарубежной педагогике метод проектов получал развитие. *3-ий этап – современный*, позволяющий критически использовать наше педагогическое наследие, создавать в новых современных условиях ценностные концепции реализации метода проектов.

Возвращение к методу творческих проектов в 80-90 годах XX столетия обусловлено потребностями развивающего обучения, поиском средств и методов формирования личности в новых социальных условиях.

3. В исследовании раскрывается сущность понятия метод проектов. Метод проектов рассматривается как способ последовательной смены процедур и действий, характеризующихся новыми задачами, видами деятельности, высокой упорядоченностью учебной информации, ориентированной на самореализацию личности. Проблемы педагогического проектирования и технология конструирования образовательного процесса трактуются следующим образом: а) педагогическое проектирование рассматривается как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития; б) логическим итогом технологии конструирования образовательного процесса является материализация проекта педагогической деятельности в виде плана, плана-конспекта в зависимости от квалификации педагога; в) планирование должно строиться на основе научно

обоснованного прогноза, строго отвечать тем образовательным задачам, которые стоят перед коллективом.

Метод проектов требует от обучающихся умения размышлять, сопоставлять разные точки зрения, формулировать и аргументировать собственную позицию, опираясь на знание фактов и закономерностей изучаемого явления, на свой и чужой опыт. Она формирует способность мыслить эффективно и нестандартно (М. Мосина).

Разработанная нами модель подготовки будущего учителя к проектной деятельности в процессе обучения гуманитарным дисциплинам (“Русский язык и культура речи”) показывает, что конечной целью является подготовка компетентного учителя, владеющего конструктивистскими технологиями, профессионально автономного. Подготовка к проектной деятельности с помощью метода проектов должна быть сквозной, проходящей в течение всего периода обучения в вузе.

Представлены основные *теоретические положения* организации проектных методов обучения: а) принципы проектной деятельности; б) метод проектов как система и технология; в) планирование содержания учебного проекта и этапов его проведения; г) конструирование учебного процесса на основе его модулирования, т.е. проектной деятельности.

Содержание любого метода раскрывается через его принципы.

Определены следующие принципы реализации метода проектов: а) связь идеи проекта с реальной жизнью; б) интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников; в) ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя; г) самоорганизация и ответственность участников проекта; д) нацеленность на создание конкретного продукта и др.

В рамках исследования выявлены и рассмотрены важнейшие особенности учебного проектирования, которые являются подструктурным компонентом модели. Доказано, что успешное формирование личных компетентностей студентов будущих педагогов обеспечивается учётом и реализацией этих

особенностей, которые выступают как направление, черты осуществления проективных форм учебной деятельности, как её признаки и отличия. Среди таких *особенностей* - *направленность (ориентация)* проективной деятельности на продукт (результат), который достигается при решении значимых проектных задач, причём, внешний результат можно актуализировать, применять на практике, а внутренний результат или опыт деятельности становится достоянием учащихся, его ценностью и компетентностью, соединяющей знания и умения.

Также *особенностью* проектирования является ориентация на действительность, поскольку обучение должно приносить пользу каждому человеку и осуществляться в условиях, близких к реальной жизни. При этом интеллектуальная деятельность должна в обучении преобладать, поскольку наше “мышление определяется действительностью”. Только таким путём обучающийся освоится со способами правильного логического мышления. *Исследовательская направленность* метода проектов, его ориентация на интересы учащихся также может быть определена как особенность учебного проектирования. А процесс использования проективных технологий должен осуществляться как целенаправленное интегрирование.

Определяются нами и другие особенности: ответственность каждого студента за свой участок деятельности и постоянный самоанализ своих результатов, доведение работы до конца, самостоятельность, планирование, самоуправление и самоорганизация – эти особенности делают практику проективной учебной работы высоко актуальной для настоящего времени. Следует при этом подчеркнуть, что трактовка и применение происходит уже в ином историческом контексте и опирается на иные педагогические концепции - компетентностного подхода к образованию и конструктивистские технологии.

Перед высшей школой и общеобразовательной средней школой встала задача: обучаться проектированию практически на всех уровнях образования

– в вузе, на курсах повышения квалификации, на методических объединениях и семинарах.

. В исследовании также подчёркиваются ещё две характерные особенности метода проектов (по Е.С. Полат): 1) метод проектов предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, позволяющих решать ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов; 2) метод проектов **как педагогическая технология** включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

В процессе подготовки к проектной деятельности решаются общепедагогические задачи: обучающая, развивающая и воспитательная. Процесс подготовки к проектной деятельности включает теоретическую и практическую составляющие.

Анализ содержания Государственного образовательного стандарта по специальности 032900 (русский язык и литература) показывает: теория проектирования заложена в ГОС при изучении учебных дисциплин "Педагогика" (раздел "педагогическая технология"), "Теория и методика обучения русскому языку" (раздел "аудио-визуальные и интерактивные технологии"). При этом предполагается, что заложенные в ГОС инновационные технологии должны отражаться по вертикали: 1) в учебном плане; 2) в учебной программе; 3) в рабочем плане.

Инновационная направленность метода проектов анализируется как условие его реализации.

Сегодня совершенно очевидна необходимость качественной модернизации отечественного образования. На федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях разрабатываются и реализуются инновационные программы модернизации отечественного образования. Однако инновационная деятельность в основной массе отечественных образовательных учреждений нуждается в

совершенствовании. Причины создавшейся ситуации: а)учитель не ознакомлен с теоретическим обоснованием подготовки будущего учителя к инновационной деятельности; б)учитель не владеет методикой её применения, его не научили этому в вузе.

Обоснованы требования к подготовке будущего учителя: освоить методологию научного поиска, овладеть системным анализом, уметь адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной ситуации. Необходимо избавляться от подготовки узкоспециализированного учителя с технократическим мышлением – нужен специалист широкого общенаучного и общекультурного профиля. Такой учитель в своей профессиональной деятельности опирается не столько на готовую технологию, сколько на умение оценить ситуацию, сделать тот или иной выбор. И, наконец, повышается внимание к формированию исследовательской и экспериментальной деятельности не только учителя, но и ученика.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА И ИТОГОВ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.

2.1. Программа содержания опытно-экспериментальной работы по реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.

Для проведения эксперимента нами следовало решить ряд частных вопросов:

- разработать программу проведения эксперимента;
- провести отбор содержания обучения по учебной дисциплине "Русский язык и культура речи".

Опытно-экспериментальное исследование состояло из подтвердивших себя на практике этапов – поискового, предварительного, констатирующего, формирующего и контрольного. В программу каждого из этапов включалось следующее содержание:

I. Поисковый этап предусматривал:

- *теоретический анализ имеющейся по исследуемой проблематике научной и методической литературы;*
- *разработку исходных теоретических позиций, постановку целей и задач исследования проблемы.*

II. Предварительный этап предусматривал:

- *разработку методики проведения учебного проекта;*
- *определение критериев эффективности подготовки студента к проектной деятельности.*

На этом этапе определялись основные критерии отбора содержания разрабатываемого проекта. В каждой модели это: когнитивный, операционный (практический), эмоционально-мотивационный.

При проведении проектной работы мы опирались на теорию компетентностного подхода как условия успешной реализации содержания разрабатываемого проекта, на качество подготовленности студентов, на инновационную направленность метода проектов.

III. Констатирующий этап предусматривал:

- *определение специфики отношения студентов к проектной деятельности;*
- *выявление эффективности проводимой работы. Использование с этой целью метода опроса, анкетирования, пилотажного исследования.*

IV. Формирующий этап предусматривал:

- *применение экспериментальной методики в учебном процессе;*
- *диагностику и определение достигнутого уровня знаний, умений и навыков в процессе подготовки к проектной деятельности;*
- *контрольный эксперимент-тестирование.*

По мнению Е.С. Полат [92], немаловажное значение имеют параметры внешней оценки проекта;

- *значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;*
- *активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;*
- *коллективный характер принимаемых решений;*
- *доказательность принимаемых решений, умений аргументировать свои заключения, делать выводы, умение отвечать на вопросы оппонентов [91].*

В вопросе формирования профессиональных умений студентов в процессе внедрения проектных технологий мы опираемся на исследование И.А. Зимней, выделявшей в структуре компетентностей профессиональные, общекультурные, личностные умения.

Технологию учебного проектирования мы рассматриваем с позиций характера обучения – преподаватель не преподносит учебную информацию в готовом виде, а ставит перед обучающимися творческие проблемные задачи, в процессе решения которых они должны приобрести инновационные знания, компетентностные [79]. При этом создавались условия, соответствующие характеристикам инновационного обучения, отмеченные нами ранее:

1. Процесс по приобретению инновационных знаний должен быть технологически проработан таким образом, чтобы создать для студентов ситуацию, стимулирующую их к совместной деятельности.

2. Использование ситуации как особого педагогического механизма, который ставит студента в новые условия, требующие от него соответствующей модели поведения, чему предшествует рефлексия сложившейся ситуации.

3. При инновационном проектировании исходной целью развития личностно-развивающей ситуации является выработка у студентов профессиональных умений: ставить проблему и переводить её в систему проектных задач: осуществлять эффективный синтез информации о состоянии всей педагогической системы.

4. Также ситуации не только развивают личностные компетенции, но профессиональные, которые, являясь частью личностного опыта, проектируются в учебную деятельность в виде поставленной задачи.

5. Ситуации имели активизирующий характер, их задача – формирование познавательной активности. Главным является научить студента осознанному поиску решений. В зависимости от выбранного проекта определялся уровень решения проблемы, а также подбирался соответствующий способ её реализации.

6. Алгоритм проектированных действий студентов строился на целенаправленном взаимодействии преподавателя и студента, которое учитывает мотивации и индивидуальные особенности обучаемых. Студенты выполняют весь проект самостоятельно: ставят цель, составляют план, реализуют его, контролируют качество конечного результата.

7. Через учебные проекты разных уровней мы стремились формировать определённые творческие умения, которые стимулируют формирование творческого мышления – формирования проектного мышления: студент выполняет функцию разработчика и исполнителя, преподаватель направляет

и регулирует деятельность студента, выступает координатором при планировании результата в соответствии с поставленной целью.

Работа с учебными проектами проходит в режиме постоянного контроля проектной деятельности студента. Она осуществлялась через тесты достижений, которыми завершался учебный проект.

Модель подготовки проекта, этапы его организации мы рассматривали в I главе [64]. Для организации проекта было необходимо: 1) определить цели и задачи проекта (познавательные, исследовательские, социальные и т.д.); 2) определить область исследования; 3) обсудить содержание проекта со студентами, разбить их на группы (не более 4-5 человек). Допускалась также индивидуальная работа для отдельных студентов; 4) ставились конкретные задачи перед каждой группой; 5) определить сроки выполнения каждой задачи; 6) консультировалась каждая группа по проблемам извлечения информации и решения поставленных задач, анализа, синтеза, обобщения собранной информации и получения конкретных результатов; 7) организовывались промежуточные тематические дискуссии, предварительный анализ и корректировка работы групп; 8) было организовано представление конечных результатов. В целях контроля проводилось компьютерное тестирование; 9. были продуманы аспекты информационно-технологического обеспечения проекта.

Структура подготовки проекта состоит из 4-х основных блоков:

1. Планирования содержания учебного проекта и его проведения.
2. Структуры проекта и конструирования.
3. Принципа подготовки учебного проекта.
4. Информационно-технического сопровождения проекта.

Работа над проектом начиналась на учебном занятии. В выборе тематики проекта принимали участие преподаватель и студенты. Тематика проекта определялась преподавателем с учётом учебной ситуации по своей дисциплине. При этом следует отметить, что выполнение проекта требует привлечения информации не только по одной учебной дисциплине, но и из

разных областей науки. Таким образом достигалась интеграция учебных дисциплин, а как конечный результат – интеграция знаний.

Помимо чёткой временной протяжённости для нашего метода проекта была? характерна строгая структурированность.

Реализовывалось несколько этапов организации проекта:

1. **Планирование работы над проектом** (этап обмена имеющимися знаниями по теме, интересами): высказывание пожеланий и возможных путей разрешения спорных вопросов; обсуждение возникших идей; перечисление интересующих учащихся тем проектов; формулирование темы проекта для всех участников или групп учащихся.

2. **Аналитический этап** (этап исследовательской работы учащихся и самостоятельного получения новых знаний): уточнение намеченной цели и задач; поиск и сбор информации с помощью специальной литературы, средств массовой информации, сети Интернет, использование собственных знаний и опыта учащихся; обмен информацией с другими лицами (учащимися, учителями, родителями, консультантами и др.); интерпретация данных; сравнение полученных данных и отбор наиболее значимых.

3. **Этап обобщения** (этап структурирования полученной информации и интеграции полученных знаний, навыков): систематизация полученных данных; построение общей логической схемы выводов для подведения итогов (в виде рефератов, конференций, видеофильмов, мультимедийной презентации и т.д.).

4. **Презентация полученных результатов** (этап анализа исследовательской деятельности студентов): осмысление полученных данных и способов достижения результата; обсуждение и организация презентации результатов работы над проектом (на уровне школы, округа, города и т.д.).

(Круглова) Презентация включала: вступление; основные тезисы; обзор новой концепции или мнения по вопросу; ссылки на использованные сайты; общее описание работы: цель, ресурсы, ход работы и результаты;

графические изображения, анимационные эффекты; диаграммы и графики; цитаты, список использованных материалов.

Особое внимание обращать на эстетические проблемы, которые часто возникают при использовании медиаматериалов: 1) звуковое и графическое оформление слайдов должно гармонично сочетаться с содержанием замысла автора; 2) музыкальные фрагменты должны быть подобраны таким образом, чтобы они усиливали эмоциональное восприятие текста; 3) контрольные вопросы надо формулировать так, чтобы ответ можно было найти в тексте самого проекта.

Структура оснащения учебного проекта [44]. Учебный проект сопровождался различными дидактическими материалами: опорными конспектами; различными видами раздаточных материалов; наглядными пособиями.

Опорные конспекты содержат краткие сведения, которые должен усвоить каждый обучающийся. Они могут включать информацию, синтезирующую материал нескольких занятий.

В ходе выполнения учебного проекта используются различные виды информационных ресурсов Интернета. В ходе группового обсуждения необходимо составить перечень ресурсов Интернета, которые могут оказаться полезными при выполнении проекта. Это могут быть: текстовые материалы, графические иллюстрации (карты, схемы, фотографии), звуковые файлы, анимационные рамки, видеофрагменты.

Для разработки проекта студентами необходимо составить список ресурсов, среди которых веб-сайты Интернета.

Создание презентации преподавателя.

Преподаватель сам разрабатывал свою презентацию проекта. Продумывалась структура представления своего проекта. Содержание и структуру презентации планируют в форме слайдов. Количество слайдов должно быть небольшим (5-6). Задача преподавателя – убедить в педагогической

целесообразности работы по проекту, заинтересовать и привлечь сторонников.

Презентация преподавателя должна включать организацию проектной работы студента: деление на микрогруппы; планирование работы; определение критериев отбора материалов; изучение материалов СМИ, сайтов Интернет; разработка собственного варианта решения проблемы; определение критериев оценки проекта; представление проекта; рефлексия (лат. reflexio - анализ).

Создание презентации студента.

Основная задача создания презентации студента – сформировать своё понимание того, каким образом может выглядеть представление результатов своей работы. Немаловажное значение при этом имеет умение им конструировать проект, правильно строить его структуру, конкретно выделять задачи и цели проекта, методические приёмы, позволяющие сосредоточить внимание студентов на содержании работы, а не только на использовании ими компьютерных эффектов, ориентировать на конкретные личностные, профессиональные, межкультурные компетентности.

Т.Д. Изотикова) Содержание создаваемой презентации должно отражать самостоятельные исследования студентов, соответствовать их возрастным интересам и потенциальным возможностям, а также реальному уровню их знаний. Необходимо также отобрать материалы, на основе которых будет создана презентация студента – тексты, рисунки, звуковое сопровождение и т.д.

Создавая сценарий презентации, нужно определить количество слайдов (достаточно 6-9). Определить назначение каждого из них, основные объекты, которые должны размещаться на слайдах.

Презентация проекта оценивается согласно разработанным критериям оценки.

Критерии оценивания презентации студентов

Содержание мультимедийной презентации (максимум 20 баллов).	Кол.-во баллов
1. Эффективность обобщения информации.	
2. Увлекательность и творчество подобранного материала.	
3. Цитирование источников.	
4. Количество слайдов (не менее 6).	
Основной дизайн (максимум 18 баллов).	
1. Использование пространства слайдов.	
2. Эффективность использования возможности иллюстративного материала.	
Грамотность материала (максимум 10 баллов).	
1. Грамматические ошибки.	
2. Орфографические ошибки.	

Суммарная оценка (45 баллов).

Оценка отдельных параметров:

5 (отл.);

4 (хор.);

3 (сред.);

2 (требуется доработка).

По результатам презентации студента может быть разработана публикация или буклет – цель такой публикации – подведение итога самостоятельной работы по проекту (исследовательской, поисковой, творческой).

В буклете нужно указать его название, использованные материалы. Мы использовали цветные схемы, различные шрифты, картинки, соответствующие содержанию буклета, цитаты, фотографии, схемы и т.д.

Для оценивания публикации студентов разработаны критерии.

Таблица 4

Критерии оценивания публикации студентов.

Содержание (максимум 20 баллов).	Кол.-во баллов
1. Эффективность обобщения информации. 2. Увлекательность и творчество подобранного материала. 3. Цитирование источников. 4. Использование поэзии.	
Основной дизайн (максимум 15 баллов).	
1. Использование пространства публикации. 2. Эффективность использования возможности иллюстративного материала.	
Грамотность (максимум 15 баллов).	
1. Грамматические ошибки. 2. Орфографические ошибки.	

Суммарная оценка (45 баллов).

Оценка отдельных параметров:

5 (отл.);

4 (хор.);

3 (сред.);

2 (требуется доработка).

Подведение итогов выполнения проекта.

В обсуждении проекта участвуют все студенты. В роли эксперта выступает ведущий дисциплину преподаватель.

I. Студенты освещают вопросы: 1. Чем отличается традиционное занятие от проектного? 2. Понравился ли метод проектов? 3. Какие сложности испытывали при работе над проектным заданием? 4. Пожелания в дальнейшей проектной деятельности.

II. Преподаватель отмечает положительные аспекты проделанной работы:

1. Использование информационных технологий, мультимедийных средств обучения, материалов электронной библиотеки и т.д. 2. Умение ведущим организовать работу микрогруппы – извлекать нужную информацию, аннотировать и реферировать научный текст, подводить итоги.

III. Педагогическая ориентация: 1. Культура речи. 2. Манера держаться.

3. Умение соблюдать чувство времени. 4. Убедительность излагаемого.

IV. Деловые и волевые качества: 1. Ответственное отношение к порученному делу. 2. Стремление к достижению цели.

Визитная карточка проекта [Изотикова: с.125] на наш взгляд, должна быть приложена к каждому разрабатываемому проекту. Визитная карточка включает: имя автора проекта; тему учебного проекта; дидактические цели проекта; формирование компетентности; методические задачи; основополагающие и проблемные вопросы учебной темы; вопросы учебной темы (проблемные); творческие названия проекта; самостоятельные исследования студентов; соответствие пунктам "тематического плана"; предметные области; возраст студентов, на который рассчитаны цели учебного проекта; краткую аннотацию проекта (учебные темы, описание основных теоретических положений и краткое описание того, как ответить на проблемные вопросы); время выполнения проекта (приблизительное количество занятий); программно-техническое обеспечение, необходимое для проведения учебного проекта (техническое оснащение, программное обеспечение, материалы на печатной основе, Интернет-ресурсы и др.); оценивание деятельности студентов (описание условий проведения контроля; разработка критериев и процедур оценивания: опрос, тесты и т.д.).

Представленная программа реализации метода проектов не является каноном. За преподавателем остаётся право менять или дополнять структуру и содержание проекта с учётом подготовленности студентов к проектной деятельности и иных объективных ситуаций.

Проект готов к реализации, если: - сформулирована цель предстоящих действий с ориентациями на компетентности; намечены основные этапы; определены результаты каждого этапа в виде задач; установлены сроки выполнения проекта; определены исполнители; распределены функции каждого участника проекта; намечены источники средств для достижения цели; определена форма отчётности по результатам проекта. В разделе 2.3 мы представили проекты, реализованные нами.

2.2. Условия реализации метода проектов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.

Исследования современных учёных доказывают, что успешные результаты внедрения и методов, и других компонентов обучения в значительной степени зависят от внутренних и внешних обстоятельств, стимулирующих влияние используемых методов. Эти обстоятельства могут быть связаны с содержанием обучения, с характером образования в современной высшей школе, с его целями, структурой, качеством, влияниями внешней среды, могут зависеть от уровня личностного развития обучающихся, сформированности их познавательных функций. Такое понимание определило наши подходы в исследовании условий реализации метода проектов, и поэтому в задачи настоящего раздела мы включили:

- а) выявление условий эффективного применения таких методов преподавания гуманитарных дисциплин, которые дают высокий результат;
- б) моделирование выявленных условий;
- в) определение наиболее ведущих среди них.

При этом под условием мы понимаем философскую их трактовку: "то, от чего зависит нечто другое"; существенный компонент, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Чтобы выявить существенные обстоятельства, от которых зависит высокий результат применения метода проектов, мы проанализировали теоретические источники по педагогике высшей школы, моделирование выявленных

условий, их ранжирование с участием преподавателей университета (см. Таблицу №).

Высокий уровень развития современной педагогической науки, позволяет утверждать, что к настоящему времени ***разработаны самые разнообразные условия успешности педагогических процессов***, в том числе связанных и методическими аспектами, с развитием интеллекта в проектной деятельности. В исследовании Ш.М. Хубиева подчёркиваются ***общесоциальные условия***, т.е. социальный заказ общества школе, который воплощается в требования Государственного Образовательного Стандарта и Закона РФ (52) "Об образовании". Стандарт представляет собой систему предписаний, которые определяют минимальные границы знаний и умений, необходимых в разных областях деятельности. Госстандарт содержит и определённые социо-культурные ориентации, связанные с обучением и воспитанием подрастающего поколения. Поэтому деятельность системы государственного образования определяется господствующими в нашем обществе культурными стандартами, идеологией и политическими установками, которые осуществляются проводимой государством политикой в области образования. Исследуя процесс формирования культуры умственного труда, Ш.М. Хубиев обобщает комплекс условий и выделяет также ***педагогические условия***, среди которых использование учебных планов, программ, содержание учебников, подбор квалифицированных педагогических кадров, разнообразие методов, насыщенную материально-техническую среду, логизацию содержания образования, образования в соответствии с логикой социо-культурных особенностей развития России.

Помимо социальных и педагогических условий, которые представлены в большинстве современных исследований по педагогике, выделяются и другие группы и блоки условий: *психологические, организационные, гигиенические, собственно педагогические, учебно-методические, личностные и ситуативные, внутренние и внешние, зависящие от личности преподавателя, зависящие от деятельности кафедр или школы,*

объективные и субъективные, нравственные, гуманистические, общедидактические, основные и частные, стабильно действующие и вариативные, этнические и национально-региональные, инновационные и традиционные. Из них мы отобрали те, которые наиболее близки нам по проблеме исследования, затем интегрировали их в систему и предлагали экспертам определить наиболее предпочтительные для ранжирования. Княженко Л.П. в своём исследовании [54] *среди различных условий называет необходимость переориентации специалистов на компетентностный подход, на новое мышление, взаимодействие с информационными технологиями, с человеческими ресурсами в рамках организации образовательно-воспитательного процесса в вузе.*

О роли переориентации на компетентностный подход говорит в своей работе Нещадим И.О. [78]. Им доказывается, что в русле формирования компетентности ***особую роль играет учёт особенностей предмета, образовательной области, в русле которой идёт формирование компетентности.*** Им выделяются и более ***частные условия*** такие, как *опора на программу, интегративное развитие всех компонентов компетентности за счёт взаимосвязи всех учебных дисциплин, опора на знания, умения, приобретённые обучающимися ранее, преемственность обучения, опора на разноуровневость компетентностной предметной и межпредметной подготовки обучающихся и др.*

Хотя перечисленные условия касаются компетентностной подготовки в русле одного предмета, *эти условия имеют междисциплинарный характер и могут быть использованы в процессе преподавания любого предмета.* Из перечисленных условий можно сделать вывод, что ***компетентностная подготовка как условие успешности обучения определяется, во-первых,*** целями и содержанием предмета; ***во-вторых*** – особенностями того или иного предмета с позиций компетентностной насыщенности специальным материалом; ***в-третьих,*** особенностями форм и методов обучения тому или иному предмету; ***в-четвёртых,*** характеристиками обучающихся, их

возрастными особенностями, уровнем их компетентностной подготовленности. Близка к мнению вышеперечисленных авторов и точка зрения Харченко В.Н. [122], который среди условий считает **необходимым назвать основанность обучения на компетентностно-ориентированной парадигме**, включающей разработку перечня компетенций выпускника, корректируемого в ходе реализации корпоративного образования на основе учёта результатов обратной связи (мнение работодателей, анализ профессиональных достижений выпускников, карьерный рост выпускников, их роль в корпоративном сообществе); создание творческого портфеля обучающегося по специальным экономическим дисциплинам, предусматривающее возможности совершенствования материалов портфеля в ходе образования специалиста-экономиста в течение всей жизни.

В последние годы появилось много исследований по коммуникативной компетентности, особенно в работах, связанных с преподаванием иностранных языков. При этом утверждается, что только компетентностный подход способен обеспечить эффективность всех компонентов учебной деятельности студентов. Одновременно характеризуются и более частные условия методического и организационного характера, среди которых активные формы и методы обучения, изучение психологических качеств личности обучающихся, мотивация к интеллектуальному труду. Например, М.Б. Текеева [115] пишет: **Процесс формирования коммуникативной компетентности студентов носит деятельностный, рефлексивный и этапный характер. Эффективность данного процесса обеспечивается комплексом организационно-педагогических и методических условий: образовательный процесс строится на основе интеграции специальных (собственно лингвистических) и дополнительных (культурологических, социокультурных) предметных знаний; обучение студентов осуществляется в гуманитарной, развивающей образовательной среде с опорой на применение типологии учебных заданий и культурно-смысловые**

дискурсивные стратегии, позволяющие на когнитивном уровне переводить языковые знания и умения студентов в разряд компетенций.

Среди условий реализации метода проектов мы особо выделяем уровень качества подготовки студентов: их знаний (глубины, объёма, системы, оперативности, умений актуализировать, вариативности, конкретности, обобщённости), их способности к восприятию теории и практики, их волевых усилий, интересов и саморегуляции, их методологической и методической подготовленности. При таких условиях итоговым результатом учебной деятельности или решения учебной задачи является, таким образом, усвоение умений оперирования знаниями и таких действий, когда знания понятны, осмыслены и превращены в умения оперировать ими, стали своими и превратились в некое интеллектуальное умение или способность, инструмент собственной мыслительной деятельности. Необходимо организовать интеллектуальную деятельность таким образом, чтобы она побуждала (активно и умело) добывать эти знания самим, силой собственных аналитико-синтетических действий. Тем самым можно говорить о влиянии наличия качества знаний на сформированность перечисленных компетентностей учителя. По решению данной проблемы в педагогической науке существуют самые различные подходы к исследованию и обоснованию.

Первая группа исследователей в своей трактовке качества образования ориентирована на соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества (С.Е. Шишов, В.А. Кальней, А.И. Моисеев, В.В. Яковлев). При этом качество образования определяется по совокупности показателей результативности и состояния процесса образования (содержания, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и др.).

Вторая группа опирается на сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимые качества личности (Бондаревская Е.В., Редько Л.Л., Санкин Л.А., Тонконогая Е.П.). Параметрами качества

образования выступает социально-педагогические характеристики (цели, технологии, условия, личностное развитие).

Третья группа акцентирует внимание на соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результатов требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности (Байденко В.И., Исаев В.А., Селезнёва Н.А., Субетто А.И.).

Четвёртая группа рассматривает в качестве критерия соответствие результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности (Поташник М.М., Полонский В.М., Панасюк В.П., Крохмалёв А.П.). Качество образования рассматривается как совокупность характеристик образования выпускника.

Пятая группа выделяет способность образовательного учреждения (ОУ) удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности (Бордовский Г.А., Шамова Т.Н., Третьякова П.И., Володина Г.Е.). Качество образования здесь рассматривается как свойство, обуславливающее ОУ удовлетворять запросы потребителей разных уровней [117].

По мнению ряда исследователей компетентностных инноваций (Н.В. Куклёва. Формирование компетентности студентов университета получающих дополнительную квалификацию. Автореф. дисс. канд.пед.н., Ставрополь: 2006.-22с., И.Р. Тарасенко. Формирование социально-духовных ценностей в процессе профессиональной подготовки студенческой молодёжи. Автореф. дисс. канд.пед.н., Ставрополь: 2005.-22с., В.А. Яковлев. Теория и практика инновационной подготовки учителя в системе высшего образования. Дисс.док. пед.наук. Карачаевск: 2000, -348с.) повышение компетентности учителя в значительной степени зависит от внедрения инноваций, основанных на достоверных, проверенных сведениях, поэтому нужно стремиться вводить в систему обучения высшей школы больше апробированных современных конструктивных инноваций, так как они способствуют прогрессу. Новые социально-экономические условия и отношения, диктуемые правилами рыночной экономики, требуют

постоянного обновления продуктивных форм и методов в образовательной и воспитательной деятельности, в том числе метода проектов. Рынок товаров, труда, технологий, интеллектуальных продуктов накладывают свой отпечаток на функционирование и развитие инновационных процессов компетентностного подхода. Среди инновационных условий отмечаются значимость социально-духовных ценностей, вариативность средств и методов формирования компетентностей, активное взаимообучающее взаимодействие в процессе учебно-воспитательной деятельности, овладение опытом применения практических задач, рефлексия смыслоопределения, креативности, автономности, диалог с другими субъектами, учёт состояния психолого-педагогического, духовно-нравственного здоровья обучающихся, их отношения к методам как средству, обеспечивающему формирование компетентностей.

В процессе компетентностного подхода, по мнению Куклевой Н.А., большое значение имеют также применение новых активных форм и методов обучения, усиление практических начал в педагогическом процессе, наличие комплекса диагностических методик, позволяющих вести и учитывать постоянное изучение психологических особенностей личности обучающегося, мотивации к рациональному поведению.

Среди частных условий выделяются также:

Первое: студент должен учиться у квалифицированного преподавателя, ориентированного на результат деятельности.

Второе: студент должен учиться, используя всё современное оборудование, средства обучения, новые технологии, значительно повышающие производительность учебного труда.

Третье: студент должен учиться в "уважающих" его условиях.

Четвёртое: студент должен иметь возможность развиваться в полноценной среде общения с ровесниками [48].

Теоретический анализ помог свести выявленные условия в единую систему, состоящую из четырёх блоков: собственно педагогические,

социально-педагогические, психологические и организационно-методические. Подобная работа помогла выявить наиболее приоритетные условия. Для этого мы обратились к экспертам (преподавателям педагогических кафедр КЧГУ) с просьбой оценить и проранжировать представленные условия от 0 до 4 баллов. Представим использованную систему.

Таблица № 5

**Условия, имеющие приоритетное значение в процессе реализации
метода проектов.**

№	Условия	Оценки				Ранг
		4	3	2	1	
I	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ					
	а) Требования Госстандарта как системы ориентаций в обучении;.			+		3
	б) идеология и государственные установки;				+	4
	в) социальные нормы жизнедеятельности личности;		+			2
	г) способность Вуза соответствовать прогнозируемым потребностям;		+			2
	д) насыщенная материально-техническая среда;		+			3
е) коммуникативная направленность обучения.				+	2	
II	СОБСТВЕННО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ					
	а) соответствие логики содержания образования социокультурным требованиям;			+		3
	б) учёт особенностей предмета;				+	3
	в) опора на программу, межпредметные связи;					
	г) опора на эффективность самостоятельной работы;		+			2
	д) целенаправленность на формирование специальных навыков;		+			2
е) информационная направленность предметной		+			2	

	подготовки;		+			2
	ж) опора обучения на компетентностно-образовательную парадигму;	+				1
	з) качество подготовки и профессиональных достижений студентов;	+				1
	и) гуманитарная развивающая среда;		+			2
	к) высокий уровень квалификации преподавателей;		+			2
	л) использование новых технологий, значимо повышающих результаты учебного труда; инновационная направленность обучения.	+				1
III	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ					
	а) этапность в использовании новых методов обучения;			+		3
	б) опора на типологии учебных заданий и умения переводить знания в разряд компетенций;			+		2
	в) совершенствование материала ”творческого портфолио”					
IV	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ					
	а) опора на личность, изучение студента, изучение уровня и качества его готовности к восприятию метода проектов, на характеристики образованности студентов;	+				1
	б) мотивация к интеллектуальному труду.			+		2

Анализ представленных результатов показывает, что эксперты (преподаватели вуза) на первые позиции выводят компетентностный подход в обучении (дословно ”опора обучения на компетентностно-образовательную парадигму”), качество подготовленности студентов к восприятию метода проектов, инновационную направленность обучения. Все перечисленные

условия входят в состав собственно педагогических. 1-е место в психологическом блоке условий занял личностно-ориентированный подход, изучение уровня и качества готовности студентов к восприятию метода проектов, на характеристики образованности студентов. Фактически здесь повторяется педагогическое условие, предполагающее анализ качества подготовки и профессиональных достижений самими студентами. С выбором, представленным в нашем ранжировании, трудно не согласиться, так как в современных исследованиях ориентации на компетентностный подход в обучении, на качество образования рассматриваются как ценностные. ***То же самое касается инновационной направленности образования и ценности информационных технологий в образовании.***

Рассмотрим эти условия. Компетенции в процессе обучения студентов могут выполнять разные роли. Процесс их формирования так же, как и сами компетенции, могут быть и целью, и результатом, и условием успешного использования различных технологий и методов обучения, в том числе метода проектов. Нас они интересуют как условие успешной реализации метода проектов. Рассмотрим выявленные условия. Компетентностный подход как первое условие реализации метода проектов предполагает:

- выдвижение, обоснование и осуществление специальных целей и целенаправленной активной деятельности по формированию профессиональной, личностной и социальной компетенциями с помощью и активным привлечением метода проектов;

- проектирование и отбор такого содержания гуманитарной дисциплины при использовании метода проектов, которое может быть сгруппировано по дидактическим единицам и алгоритмизировано в соответствии с требованиями компетентностного подхода;

- выбор такой организации обучения, форм и методов учебной деятельности, которые могут быть конкретизированы в соответствии с разработанным нами "Перечнем проектно-педагогических умений студентов" (см. Приложение №1).

Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу обозначило важную проблему реформирования системы высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода. При этом требования к профессии превращаются в своего рода "пакеты компетенций", так как на рынке труда оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определённые функции.

В этой связи всё чаще возникает *вопрос о формировании в процессе образования некоторого набора специфических субъективных качеств, определяемых как "компетентности" и "компетенции"*. Интерес к этой теме в российском научно-педагогическом сообществе нарастает. Для реализации метода проектов компетентностный подход также имеет значимость.

В интерпретации этой проблемы мы опираемся на научно-методические публикации известных отечественных и зарубежных специалистов (В.И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Яковлев, С.Ф. Пачко, М.М. Шалашова). Возможности метода проектов можно обозначить, если рассмотреть его понятия и сущность с позиций самореализации личности.

В настоящее время в педагогической литературе отличительные знаки понятий "компетенция" и "компетентность" не обозначены чётко, что приводит иногда к рассмотрению их как синонимичных. Однако *"данные понятия являются взаимодополняющими и существуют самостоятельно*, что важно учитывать при организации компетентностно ориентированного обучения" [127].

*Компетенция (от лат. *competentia*)* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом.

В современной Российской педагогике компетенции стали пониматься как "личностно составляющая профессионализма" (Т.Ю. Базаров), как результат и критерии качества подготовки специалистов (А.Г. Бермус, А.И. Зимняя), практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский), базовые компоненты педагогической деятельности

преподавателя (Т.Е. Исаева), а также как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской) [46].

”Компетентность – это обобщённые способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [40], по сути – это требования, предъявляемые к уровню подготовки будущих специалистов. Смысл, который вкладывается в эти понятия – концепты, всё в большей степени задаётся теоретическим дискурсом, в частности, так называемым **”компетентностным подходом”** к образованию. При этом из относительно локальной педагогической теории он постепенно превращается в общественно и личностно-значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы образовательной политики. Речь идёт, в частности, чтобы осуществить модернизацию российского образования на **”компетентностной основе”** [16].

Практически во всех публикациях на эту тему заметно стремление подчеркнуть, что **”компетентностный подход” имеет кардинально инновационный характер**. М.М. Шалашова достаточно конкретно проясняет трактовку понятия **”компетентностный подход”** через призму понимания этого концепта американскими специалистами. Учебными центрами профессионального образования и подготовки к трудовой деятельности штата Огайо **”компетентность” понимается как конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки (ЗУНы),** необходимые для эффективной деятельности личности в выбранной области. Американский исследователь Р. Майерс под **”компетентностью” подразумевает не только соответствие определённым критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве** [135]. Таким образом, в данную дефиницию включается **деятельностный компонент, формирование и самореализация личности,** что расширяет границы её применения.

Итак, **компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя ещё и**

личностную, мотивационную, социальную и поведенческие составляющие. Она характеризует самореализацию и интегрированные качества личности как результат обучения.

Исходя из вышеизложенного, мы не можем не согласиться с М.М. Шалашовой в определении понятия "компетентность". Под **компетентностью** должно понимать *"интегральное качество личности, характеризующее готовность самостоятельно решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей [127]."*

В трактовке О.Л. Жук, "Под **компетенцией** целесообразно понимать *единство знаний и опыта, а под **компетентностью** – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем"* [36].

К настоящему времени в публикациях зарубежных и отечественных авторов (Дж. Равен, В. Гутмахер, К. Скала, В.А. Болотов, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.В. Хуторской, В.Г. Беспалько, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур и др.) наметилось основное направление компетентностного подхода – усиление практической ориентации образования, выход за пределы ограничений "ЗУНовского" образовательного пространства. Теперь же, судя по соответствующим публикациям, наступает новый этап: компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках.

Многочисленные исследователи природы компетенций различают два подхода к изучению этого явления: философский и практический. Философские подходы отражают место компетенций в структуре личности, её роль в приобретении опыта жизнедеятельности, в степени приобщения к мировой культуре. Практические подходы (механический, бихевиористический, деятельностный и др.) используются, когда нужно определить компетенции, которые можно оценить, измерить и др.

Особенность, и тех, и других компетенций состоит в том, что они отражают не только способность личности использовать полученные знания, приобретённые умения, навыки, методы, приёмы, способов педагогической деятельности, но и свидетельствует о её способности к самореализации, т.е. создавать новые смыслы информации в процессе непрерывного личностного самосовершенствования.

Метод проектов влияет на *формирование новых компетенций*. В научных исследованиях по проблемам компетентностного подхода к образованию выделяют следующие основные компетенции:

1. Адаптационно-цивилизационные компетенции. Это – совокупность интеллектуальных, физических, психомоторных навыков, знаний человека об окружающем мире, отношений к природе, адаптации к изменяющейся среде, сохранение природных богатств и т.д.

2. Социальные компетенции. И.А. Зимняя отмечает, что ”все компетентности??? социальны, в широком смысле слова, ибо они вырабатываются в социуме” [42]. Многообразие и сложность социальных отношений человека требуют от него владения большим спектром социальных знаний и способностей, связанных с его отношением к миру, обществу, узкому окружению [70].

3. Социально-организационные компетенции. Это – совокупность знаний, рефлексивных умений и способностей личности, которые он может применить для решения возникающих конкретных социальных ситуаций.

4. Профессиональные компетенции. Это – совокупность знаний, умений, навыков (ЗУНы), методов обучения, избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель. Метод проектов является одним из ведущих среди них.

5. Коммуникативные компетенции.

6. Ценностно-смысловые компетенции. Они представляют устойчивость личности к внешним воздействиям, обеспечивают человеку сохранение собственного достоинства в любых условиях. Через них реализуется

способность личности не только адаптироваться в условия постоянно меняющейся действительности, но и изменять это будущее, самореализоваться. И.А. Зимняя представила и другую классификацию компетентностей: общекультурные, профессиональные, личностные???

Из всех форм компетенций наиболее значимыми являются профессиональные компетенции.

Во всём мире профессиональные компетенции становятся центром внимания всех без исключения образовательных учреждений, независимо от их направленности и приверженности тем или иным формам получения образования (классическое, открытое дистанционное и пр.). Именно профессиональные компетенции и их формирование являются ”знаком качества”, признаком классности и статусности учебного заведения.

В образовательном процессе у студентов формируются и развиваются профессиональные компетенции. В педагогической науке понятие ”профессиональная компетентность” рассматривается по-разному. Имеющееся разнообразие и разноплановость определений обусловлены выбором за основу различных подходов (лично-деятельный, системно-структурный, знаниевый, культурологический) в контексте решаемых исследований, научных задач.

Компетентность – это не только содержание обучения. Различные виды производственных и педагогических практик, стажировки, выполнение курсовых и научно-исследовательских работ позволяют также использовать метод проектов для формирования компетентности будущего специалиста [127]. ***Поэтому можно утверждать, что метод проектов способен влиять не только на содержательную, но и на организационную подготовку выпускника.***

Для того чтобы принять решение об уровне компетентности выпускника вуза, необходимо иметь сведения об успешности его деятельности в профессиональной сфере, с которой он почти не сталкивается, а именно

практика помогает в этом. Влияние метода проектов на формирование компетенций отчётливо проявляется в таких формах обучения, как:

- составление портфолио студентов;
- применение в учебном процессе практикоориентированных и ситуационных заданий;
- обязательная публичная защита курсовых работ; введение в практику промежуточного контроля комплексных экзаменов;
- включение в итоговый государственный экзамен интегрированных задач профессиональной направленности;
- увеличение количества практикумов, позволяющих студентам демонстрировать свои компетенции;
- разработка тестов минимальной компетентности; использование кейс-измерителей. характер компетентности выпускника треб

Интегрированный характер компетентности выпускника требует разработки целостной системы средств измерения. Для суммирования различных показателей удобно применять структурную матрицу комплексной оценки [127]. Она может быть представлена в виде таблицы, где в столбцах указываются базовые и вариативные дисциплины, виды деятельности, включая практики, НИР и др., способствующие формированию компетентности будущего учителя.

Педагогу важно понять, как с помощью предложенных средств можно оценить компетентность студентов, что актуализирует вопрос о критериях измерения уровня сформированности компетенций.

Сложившаяся компетентностная модель специалиста призвана отвечать на вопрос, какие профессиональные задачи должен уметь решать специалист определённого ранга.

В научной литературе различают *три блока* компетентностной модели выпускника [76]:

- 1) профессиональные компетенции;
- 2) личностные компетенции;

3) общекультурные компетенции.

В первом блоке компетентностной модели представлены знания и умения, касающиеся квалификации, формируемой в процессе подготовки будущего специалиста в вузе. Эта часть модели играет роль квалификационной характеристики выпускника.

Во втором блоке представлены личностные компетентности специалиста, сформированность которых позволяет выполнять профессиональную деятельность, успешно самореализовываться. Это, прежде всего, способность к инициативе, выраженная ответственность за качество своего дела, воля к успеху [76]. В модель подготовки компетентного учителя мы бы отнесли также подготовку специалиста профессионально автономного, способного адаптироваться к педагогическим инновациям. Самостоятельно осуществлять выбор и принимать ответственные решения, ставя цели и вырабатывая свои индивидуальные стратегии их достижения.

Третий блок общекультурной компетентности включает базовую структуру личности студента, умеющего сохранять физиологическое здоровье. Предполагается сформированность качеств гражданина, отвечающих социальному заказу общества. При этом следует чётко определиться с тем, что методологической основой технологии компетентностного подхода становится модель специалиста-выпускника.

В нашем эксперименте модель проектирования технологии компетентностного подхода к подготовке специалиста (В.Л. Моложавенко и др.) [76] служила целям организационно-педагогического конструирования образовательного процесса. Руководствуясь содержанием модели проектирования технологии компетентностного подхода подготовки специалиста, предлагаемой в педагогической литературе мы даём своё понимание этой проблемы.

Таблица № 6

**Проектирование процедур технологии компетентностного подхода
подготовки специалиста.**

Процедуры	Компонент	Основания и детализация процедур
Проектирование модели специалиста.	Принципы: связь с жизнью, взаимодействие, индивидуализация обучения, демократизация, открытость, активность и др. Треб.: системность методологии, прогнозирование развития, умение адаптироваться к ситуации.	Компетентностная модель специалиста-выпускника, преподавателя.
Проектирование ближайших отдалённых результатов на основе компетентного подхода.	Диагностический компонент. Ориентация на практику исследования, направленность на создание значимости продукта, деятельности и др.	Формирование конкурентоспособности специалиста-выпускника в соответствии с компетентностной моделью.
Диагностика компетентностной готовности студентов.	Когнитивный, эмотивный, операционный.	Определение типологических групп и уровней студентов.
Проектирование целей подготовки компетентного учителя	Целевой компонент. Общекультурные, профессиональные, личностные.	Дифференцирование целей по уровням деятельности, способствующих становлению требуемых компетенций студентов.
Проектирование содержания подготовки.	Содержательный компонент.	Выделение необходимого и должного количества

	Темы курса ”Русский язык и культура речи”.	дидактических единиц в той или иной дисциплине, определение содержания и соответствия гостребованиям работодателей.
Выбор методов компетентностного подхода.	Технологический компонент. Метод проектов.	Использование инновационных методов и технологий обучения.
Выбор форм учебной деятельности.	Информационные.	Фронтальный, групповой, коллективный, индивидуальный.
Выбор средств.		Наличие специально оборудованной аудитории; средств обучения для данного занятия.
Реализация оценочного компонента.	Результативно-оценочный компонент.	Тестовый контроль, рейтинг, аудит, мониторинг.
Определение качества подготовки студентов.	Тестирование, самооценка, ранжирование, рейтинг, оценка экспертных судей.	Результаты выполнения всех видов учебных занятий и всех видов тестового контроля; уровень усвоения компетенций; рейтинг студента в межсессионной аттестации и его динамика; результаты итоговой аттестации; востребованность специалистов в отрасли.

Анализ представленной таблицы даёт возможность сделать некоторые выводы: модель компетентностного подхода к проектированию процедур обучения должна трактоваться как сеть совокупных процессов и ресурсов образовательного учреждения. Модель компетентностного подхода на основе реализации метода проектов можно рассматривать как такой процесс усовершенствования обучения, который ориентирован на конечный результат – формирование компетентностей – профессиональных знаний,

умений, навыков, способности переносить их в производственную сферу; способности самоусовершенствования в течение всей жизни.

Реализация предложенных условий содержания компетентного подхода и других компонентов обучения, а особенно метода проектов, позволила сформировать в процессе обучения гуманитарным дисциплинам не только общекультурные (коммуникативные, гражданские, социального взаимодействия) компетентности или личностные (мотивационные, эмоциональные, поведенческие), но и профессиональные (навыки работы над учебником, самостоятельное тестирование, реферирование, а также научно-информационный опыт по специальности) навыки реализации метода проектов в группе.

Вторым условием успешной реализации метода проектов в процессе ранжирования обозначено качество образования.

Качество образования как условие реализации метода проектов предполагает:

- а) понимание качества образования с позиции внутренней его характеристики, как уровня сформированности компетентностей;???
- б) опору уровня проектной компетентностной подготовки студентов; проведение контрольных процедур с этой целью;
- в) учёт следующих критериев готовности студентов к реализации и осуществлению метода проектов при изучении гуманитарных дисциплин: когнитивный, операционный и личностный.

Понятие качества образования по-разному представлено в педагогической литературе. Можно привести как пример понятие качества образования данное В.А. Тестовым: "Качество образования – это сложные и многоаспектные явления, подчиняющиеся как внутренним законам развития, так и внешним потребностям. Все попытки игнорировать первые чреваты отрицательными последствиями, но не менее важно учитывать и вторые"[117].

В наибольшей степени внутренние и внешние обстоятельства учитываются в определении пермских учёных: ”Под качеством образования на уровне ученика будем понимать определённый уровень освоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения” [23].

Итак, качество образования рассматривается на различных уровнях с позиции:

- субъектов образовательного процесса с учётом иерархии социально-значимых характеристик;
- самого образовательного учреждения (поставщика), представляющего комплекс услуг, адекватных требованиям государственного образовательного стандарта, запросам личности и общества (и потребителей) с учётом прогноза его деятельности в будущем.

Приведённый анализ подходов к определению качества образования позволяет выявить:

- 1) основания их систематизации;
- 2) различные акценты в трактовке ”качества образования” как в узком, так и в широком смысле.

В мониторинговых исследованиях качество образования в узком смысле рассматривается как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего: уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков студентов; уровень интеллектуального развития, социальных качеств личности; особенности ценностных ориентаций, определяющих мировоззрение и интересы; активность и ответственное творческое отношение к действительности.

Качество образования, в широком смысле, предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса (реализация его целей, современных технологий), а также условий, необходимых для достижения динамики положительных результатов [23]. При этом качество образования должно опираться на **три ключевых основания**:

- *цели и содержание образования;*
- *уровень профессиональной компетентности преподавательского состава и организации их деятельности;*
- *состояния материально-технической и информационной базы процесса обучения.*

К сказанному можно добавить следующее: исходя из мнения отечественных и зарубежных исследователей, цели и содержание образования следует строить в контексте исповедуемых обществом социокультурных ценностей, идеалов и целей общественного развития и, более всего, развития науки и культуры [19].

Для нашего исследования понятие качества образования как условие реализации метода проектов имеет значение с позиций узкого его понимания применительно к конкретной личности, к конкретному студенту, как уровень сформированности компетентностей. Мы понимаем под качеством образования студента определённый уровень знаний и умений, умственного и нравственного развития, которого достигли студенты образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [106]. Особое значение при рассмотрении качества образования студента как условия успешной реализации метода проектов имели компетентности, связанные с сущностью метода, интересом к нему, с умениями его использовать.

Обучение студентов методу проектов предусматривает учёт критериев готовности к организации и её осуществлению.

В научной литературе различают следующие критерии готовности к организации и осуществлению проектной деятельности: **когнитивный, операционный и личностный.**

1. **Когнитивный критерий** имеет личностный и социальный контекст (знания для себя и для других). Он включает такие показатели, как знания о проектной культуре, способах преобразовательной деятельности, понимание важности владения проектным методом в практической работе преподавателя, структурирования учебного процесса. Среди показателей осведомлённости о требованиях к методу проектов, принципах его использования, об особенностях и истории развития. Показателями когнитивного критерия могут служить те, с помощью которых можно оценить некоторые интеллектуальные процессы:

- отвечающий умеет обобщать сказанное, подводить итоги, осуществить самооценку;
- студент демонстрирует готовность к дальнейшему обучению и развитию.

Перечисленные критерии и показатели рекомендуется доводить до сведения студентов на первых занятиях (вывешиваются на информационных стендах или внутреннем сайте вуза). В качестве индикаторов измерения компетенций предлагаются задания практикоориентированной направленности.

2. **Операционный критерий** - это развитие проектных умений, направленных на реализацию искомого процесса, обучения студентов творческой проектной деятельности, применения традиционных и нетрадиционных методов обучения, навыкам проектирования. По-другому этот критерий называют практическим, канативным, поведенческим. На него мы ориентировались, разрабатывая свои проекты. Показателями могут также служить самостоятельность в выполнении проекта, умения довести проект до реализации целей, ответственность при использовании проектов, умение работать без подсказки группы или преподавателя, саморегуляция, умение дать самооценку своему проекту, владению методом проектов.

Результат подготовки будущего учителя к использованию метода проектов может быть прогнозируемым (готовность будущего учителя к организации и осуществлению проектной деятельности, конструктивистским технологиям и непрогнозируемым – саморазвития, самосовершенствования, самореализации).

3. Личностный критерий включает личностные качества будущего учителя. Чтобы обучать творческой проектной деятельности, у будущего учителя должна быть сформирована ориентация на творчество, умение конструировать учебный процесс. Это критерий по-другому называют эмотивным, эмоционально-мотивационным. Показателями могут служить также те, с помощью которых оцениваются эмоциональные процессы:

- *студент демонстрирует умение эмоционально использовать учебный и научный материал для решения поставленной задачи, способность проявлять интерес и устанавливать внутри и межпредметные связи в содержании;*

- *отвечающий умело привлекает личный опыт в качестве иллюстрации или аргументации тех или иных теоретических положений;*

- *ответ содержит собственное мнение по вопросу, студент аргументировано и увлекательно отстаивает свою позицию;*

Все перечисленные критерии были использованы нами для определения уровня сформированности компетентностей у будущего учителя по курсу "Русский язык и культура речи". Подробнее о методах и оценках в соответствии с когнитивным, эмотивным, когнитивным критериями мы расскажем в параграфе 2.3. этой главы. Здесь уместно сказать о роли тестирования при использовании указанных критериев.

В зарубежной и отечественной практике предпринимаются попытки определить уровень компетенций с помощью тестирования. Так называемые **minimum competency test** (тесты минимально допустимой компетенции) выполняли все выпускники, допущенные учебным заведением к аттестации. Недостатком таких тестов было, во-первых, предъявление им минимальных

требований. Результаты такого тестирования не позволяли установить наличие знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Не выявляли потенциальных возможностей будущего учителя.

В практике высшей школы стали применяться так называемые квалификационные тесты – это **mastery tests**. Позитивная сторона таких тестов заключается в том, что они разделяют тестируемых на группы подготовленных и не подготовленных, на оценку уровня подготовленности каждого испытуемого. Выявление у него необходимого уровня сформированности профессиональных компетенций. Он определяется с учётом требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОСВПО). Однако компетентность предполагает более высокий уровень подготовленности, чем соответствие требованиям ГОС ВПО, не только знания и умения выпускника, но и опыт его деятельности, ориентированности в современном мире, личные качества. С этой же целью составляются кейс-измерители в виде специальных проблемных задач, в которых студенту предлагают осмыслить жизненную или профессиональную ситуацию. При решении он должен использовать понятия и методы из разных учебных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность. Совокупность таких ситуационных моделей называют кейсом. Работа над ним может осуществляться как в самостоятельном режиме, так и в сотрудничестве с другими студентами. В решении подобных задач могут быть использованы проективные методы обучения (о которых речь пойдёт ниже).

Предлагаются следующие критерии оценивания выполняемых заданий [127]:

- **0 баллов** – студент не может сформулировать проблему, представленную в задании;

- **1 балл** – студент формулирует проблему, сформирована база знаний, но слабо развиты внутри и межпредметные знания и умение применять полученные знания, в результате чего допущены ошибки в решении;

- **2 балла** – задание выполнено, студент применяет интегрированные знания для решения поставленной проблемы, но не сформированы компетенции, вследствие чего обучающийся испытывает затруднения в демонстрации способов решения задачи;

- **3 балла** – задание выполнено как в теоретическом, так и в практическом плане, студент демонстрирует свою компетентность по данному вопросу.

В педагогических ситуациях могут быть использованы различные виды проверочных заданий:

- *ориентированные на выявление коммуникативных и методических компетенций;*

- *имитирующие действия, приближённые к реальным.*

Эффективным средством оценки компетентности является анализ портфолио студента, работа над которым начинается уже с I курса. В структуру портфолио входят в основном следующие виды работ [127]:

- результаты курсовых и выпускных квалификационных работ (при этом указываются темы исследований, к ним даётся краткая аннотация. При необходимости возможно приложение текста в печатном или электронном варианте);

- *результаты защиты научно-исследовательских работ (в портфолио могут быть представлены работы в реферативной форме или в виде отчёта по эксперименту);*

- *результаты обучения на элективных курсах (обязательно даётся названия курса, его продолжительность);*

- *результаты практики (трудовая, педагогическая, производственная и др.);*

- *сведения об участии в олимпиадах, конкурсах, конференциях, учебных семинарах (указывается вид мероприятия, тема, время проведения, название*

организации, проводившей данный форум, достигнутый студентом результат);

- спортивные и иные достижения.

На основе комплексной оценки, осуществлённой с помощью рассмотренных средств измерения, можно сделать вывод о сформированности компетентности выпускников педагогического вуза.

Решение данного вопроса может подготовить учитель, способный удовлетворить социальный заказ общества и повысить качество образовательного процесса, как в школе, так и в вузе. Лозунг современного общества *"learn – relearn - delearn"* полностью соответствует духу времени в образовании.

Третьим условием реализации метода проектов в обучении студентов гуманитарным дисциплинам в итогах ранжирования называется ***инновационная направленность обучения.***

Инновационная направленность обучения как условие эффективности метода проектов в преподавании гуманитарных дисциплин предполагает:

а) понимание метода проектов как инновационного способа и носителя новых подходов к обучению, в основе которых лежит его технологизация;

б) учёт традиционных основ метода проектов, главными из которых являются групповые, совместные действия, а с другой стороны, самостоятельные индивидуальные действия студентов с презентацией результатов;

в) использование метода проектов как в различных инновационных моделях обучения (контекстное, имитационное, модульное и др.), так и в системе с другими инновационными методами обучения (структуризация, мозговой штурм, морфологический, метод "Дельфи" и др.).

Мы не можем не согласиться с тем, что действительно важным обстоятельством успешности метода проектов для повышения уровня их профессиональной компетенции в системе университетского образования является использования инновационных педагогических технологий.

Понятие “технология” является одним из новых понятий в педагогике. Разнородность содержания вкладываемого в это понятие различными авторами, говорит о том, что оно ещё не достигло необходимой для правомерного использования степени сформированности. Понятие “технология” пришло в науку вместе с развитием компьютерной техники и внедрением компьютерных технологий. В педагогике появилось специальное направление (в вузах – учебный предмет) – педагогическая технология. Оно зародилось в 60-е годы XX века в США и Англии и в настоящее время распространилось практически во всех странах мира.

Под *инновационными педагогическими технологиями* понимается процесс создания и применения педагогических новшеств в области технологии обучения и воспитания. Следует учитывать, что исследователи проблем инновационных технологий [108] и авторы учебников [85] по педагогике практически делят *существующие модели обучения на две группы - традиционные и инновационные*. И.Э.Смирнова высказывает свое видение этой проблемы [108]. Она считает, что такое деление представляется спорным, так как не отражает сущности каждой из них. Так называемые инновационные модели не исключают существенной опоры на традиционные основы и используют (в значительном объеме) формы, методы и приёмы, используемые в традиционных методах обучения. Мы согласны с ее мнением, что традиционная модель (иногда ее называют классической, объяснительно иллюстративной или репродуктивной) должна рассматриваться как исходная, другие модели обучения - как ее производные, модернизированные под сегодняшние цели и задачи высшего образования.

Инновационные модели обучения выстраиваются, в основном, на основе концепции развивающего обучения (в русле личностно-ориентированного подхода) и интенсивнее опираются на активную познавательную позицию учащегося (в русле деятельностного подхода). Как нельзя лучше решает задачи высшей школы в подготовке учителя нового поколения метод

проектов. Е.С. Полат трактует современное понимание метода проектов следующим образом: “Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить”. Как раз этот тезис современного понимания метода проектов привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [92].

Развитие и воспитание личности будущего учителя в процессе подготовки к проектной деятельности происходит на основе творческого взаимодействия преподавателя и студента, предполагающего организацию общения и сотрудничества с целью формирования самостоятельности в осуществлении проектной деятельности.

Одной из черт инновационного обучения является ”способность к совместным действиям в новых ситуациях. Инновационность – это открытость чужому мнению. Сотрудничество предполагает отказ от менторского диктата и утверждение совместности, не отказ от самостоятельности, а отказ от позиции, будто твоё мнение, подход является единственно правильным”.

Среди черт, характеризующих инновационное обучение, мы также отмечаем такие, как:

- активное участие студента в процессе обучения (а не пассивное усвоение информации);

- возможности прикладного использования знаний в реальных условиях.

Мы считаем, что эти черты получают своё лучшее отражение в методе проектов. Метод проектов предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решать ту или иную проблему в результате сочетания совместных и самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов. Метод проектов как педагогическая технология **включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов**, творческих по своей сути.

В практической инновационной деятельности мы использовали следующие модели обучения [108]:

1. Контекстное обучение: форма обучения основывается на интеграции различных видов деятельности студентов: учебной, научной, практической. Такая форма обучения вводит студента в контекст будущей профессии уже в процессе обучения в вузе.

2. Имитационное обучение: в его основе лежит имитационно-игровое моделирование в условиях обучения процессам, происходящим в реальной системе, в то время как в контекстном обучении предпочтение отдаётся разнообразным практикам.

3. Проблемное обучение: обучение представляет собой подобие научного поиска. Осуществляется на основе инициирования самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию (преподавателем) учебного материала. Требуется особая организация и мастерства преподавателя в постановке проблемной задачи, предполагает творческое усвоение знаний.

4. Модульное обучение: представляет собой разновидность программированного обучения. Содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимально полного усвоения, сопровождаясь обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту. Модульное обучение предусматривает организацию учебного материала в наиболее сжатом и понятном для студента виде.

5. Полное усвоение знаний: Результаты обучения фиксированы, параметры условий обучения (время, способ подачи учебного материала) меняются в зависимости от способностей обучающихся. Мы на занятиях, исходя из необходимости достичь полного усвоения знаний каждым обучающимся, составляли перечень конкретных результатов, обращали внимание на компетентности как результат обучения, тесты для проверки достижений, разрабатывает различные способы проработки учебного материала для учащихся с разными способностями.

Инновационная модель обучения имеет конкретную направленность на развитие умений извлекать информацию, применять ее по необходимости, использовать в учебном процессе активные методы обучения (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы, поиска и пр.)

При построении научно-методического сопровождения инновационной деятельности целесообразно использовать следующие методы моделирования [66]:

- метод «сценариев», обеспечивающий согласование представлений всех субъектов моделирования о проектируемой системе;

- графические методы (в том числе сетевое моделирование);

- метод структуризации, заключающийся в расчленении сложной проблемы

со значительной степенью неопределенности на более мелкие, поддающиеся анализу в большей степени. Расчленение моделируемой системы во времени позволяет выделить сетевые структуры, в пространстве - иерархические;

- метод «дерева целей» (как особый метод структуризации), обеспечивающий расчленение общей цели проекта на подцели, а их, в свою очередь, на подцели нижележащих уровней системы;

- морфологический метод, предполагающий выделение в проектируемой системе подсистем, с последующим их моделированием;

- методы генерирования альтернатив: деловые игры, мозговой штурм, коллективная генерация идей, конференция идей;

- метод "Дельфи" (дельфийского оракула), метод синектики (ассоциативного мышления) и др.

В процессе обучения нами использовались более частные знания, цель которых заключалась в ориентациях на общекультурные или профессиональные компетенции. Студенты готовились выступать на презентации проекта, на семинаре по проблемам метода проектов. В проектах, которые представлены в нашей диссертации есть задания на знания содержания сущности компетентности (в частности, их особенностей), на

усвоение некоторых компетенций культуры речи. Этому посвящён следующий параграф.

Немаловажным фактором реализации метода проектов является технология обучения. Под термином **”технология обучения”** подразумевается процесс, который выражается в виде соответствующей методики обучения, реализуемой в определённой последовательности действий обучаемого и педагога с целью приобретения обучаемым знаний и опыта, соответствующих определённому уровню требований [29].

Исследователи проблемы педагогических технологий Беспалько В.А., Селевко Г.К., Слостёнин В.А., Маврин С.А. и др. отмечают, что в настоящее время существуют педагогические технологии, которые различаются по целям, задачам, структуре (методики ускоренного обучения, групповое обучение, обучающие игры, дистанционное обучение) и т.д.

Следует отметить, что универсальной технологии обучения, опираясь на которую каждый педагог мог бы сформировать идеальную личность, не существует.

Сегодня можно говорить только об элементах технологизации обучения, использование которых делает учебный процесс более эффективным.

Особое место при внедрении инновационных технологий занимают педагогические технологии в области методов, приёмов, средств обучения.

Понятие **”педагогическая технология”** обозначает **”совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методологический инструментарий педагогического процесса”** [37]. Если, при традиционных формах обучения: лекциях, семинарах обучение построено по авторитарной схеме – **”педагогика требований”**, то инновационные технологии предусматривают вариативность методик, активизирующих умственную деятельность студентов: проблемные вопросы, тренинги, деловые игры, дискуссии, диспуты и др. Среди инновационных педагогических технологий наиболее

эффективными в процессе подготовки будущих специалистов являются проблемные, модульные, тренинговые.

2.3. Структурно-типологическая характеристика технологий метода проектов, конструирование в процессе опытно-экспериментальной работы и итоги.

Одним из важных вопросов является типология проектов. [91].
Общедидактические типологии проектов осуществляются по ряду признаков:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочные (информационные).
2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области); межпредметный проект.
3. Характер координации проекта: непосредственный (жёсткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
5. Количество участников проекта.
6. Продолжительность выполнения проекта.

В соответствии с первым признаком выделяют следующие типы проектов:

1. Исследовательские.

Такие проекты требуют тщательно продуманной структуры. Эти проекты полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближённую или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

2. Творческие.

Любой проект по своей сути является творческим процессом. При определении типа проекта выделяется доминирующий аспект. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально разработанной структуры

совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, интересам участников проекта.

3. Ролевые, игровые.

Участники принимают на себя определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями.

4. Ознакомительно-ориентировочные (информационные).

Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы.

5. Практико-ориентированные (прикладные).

Эти проекты отличают обозначенный с самого начала результат деятельности его участников. Причём этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников с определением функций каждого из них, чётких выводов.

7. Монопроекты и межпредметные проекты.

По второму признаку предметно-содержательной области можно выделить следующие два типа: 1) Монопроекты. 2) Межпредметные проекты.

Как правило, такие проекты (монопроекты) проводятся в рамках одного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы в ходе серии уроков. Однако следует отметить, что работа над монопроектами предусматривает подчас применение знаний из других областей для решения той или иной проблемы. Но сама проблема лежит в русле физического или исторического знания. Подобный проект также требует тщательной структуризации по урокам с чётким обозначением не только целей и задач

проекта, но и тех знаний, умений, которые ученики должны предположительно приобрести в результате. Заранее планируется логика работы на каждом уроке по группам, форма презентации, которая выбирается участниками проекта самостоятельно.

8. Межпредметные.

Межпредметные проекты выполняются во внеучебное время. Это – либо небольшие проекты, затрагивающие два предмета, либо достаточно объёмные и продолжительные, общешкольные, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта. Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, скоординированной работы многих творческих групп, имеющих чётко определённые исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

По характеру координации различают проекты:

1. ***С открытой, явной координацией.*** В таких проектах координатор проекта выполняет свою собственную функцию, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя, в случае необходимости, отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его исполнителей.

2. ***Со скрытой координацией.*** В таких проектах координатор не обнаруживает себя в деятельности групп участников в своей функции, он выступает как полноправный участник проекта. Примером подобных проектов могут служить известные телекоммуникационные проекты, организованные и проведённые в Великобритании. Для исследования некоторых исторических фактов в проект был введён профессиональный археолог. Он, выступая в роли престарелого, немощного человека, но опытного специалиста, направлял ”экспедиции” участников проекта в разные регионы планеты и просил сообщать ему обо всех интересных фактах, найденных ребятами при раскопках, задавая время от времени “провокационные вопросы”, которые заставляли исполнителей проекта ещё глубже вникать в проблему.

По характеру контактов проекты бывают разных типов:

1. ***Внутренние или региональные*** (в пределах одной страны). Эти проекты, организуемые либо внутри одной школы – междисциплинарные, либо между школами, классами (внутри региона, страны).

2. ***Международные*** (участники проекта являются представителями разных стран). Эти проекты представляют собой исключительный интерес, поскольку для их реализации требуются средства информационных технологий. По количеству участников различают проекты:

- личностные;
- парные;
- групповые.

В последнем случае очень важно правильно с методической точки зрения организовать групповую деятельность участников проекта. Роль педагога здесь особенно велика.

По продолжительности выполнения проекты бывают:

- ***Краткосрочными***, которые могут быть разработаны на нескольких уроках по программе одного предмета или как междисциплинарные.

- ***Средней продолжительности*** (от недели до месяца).

- ***Долгосрочными*** (от одного до нескольких месяцев)..

Что касается проектов *средней и долгосрочной* продолжительности, то они – обычные или телекоммуникационные, внутренние или международные, содержат достаточно крупную проблему или несколько взаимосвязанных проблем. Такие проекты, как правило, проводятся во внеурочное время, хотя их можно проводить и на уроках.

В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов.

Каждый тип проектов характеризуется тем или иным видом координации, сроками исполнения, этапностью, количеством участников. Поэтому,

разрабатывая тот или иной проект, надо иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них.

Данную классификацию можно дополнить: *результат проектной деятельности – материальный продукт (материальные проекты) и социальный "продукт" (социальные проекты).*

Результатом материального проекта является материальный продукт, социального проекта – социальный "продукт" (проект). Материальный продукт – это конкретный предмет, который может быть использован на производстве в процессе работы. Социальный "продукт" способствует духовному развитию общества, к примеру, проведение фестивалей, праздников и т.п. Имеется и другая типология проектов.

По содержанию В.Д. Симоненко классифицирует проекты следующим образом:

1. **Интеллектуальные.** Описание новых технологий обработки материалов, почвы, программ ЭВМ, дизайнерские разработки и др.

2. **Материальные.** Изготовление инструментов, приспособлений, бытовых устройств, средств малой механизации и автоматизации, учебно-наглядных пособий, упаковок, одежды, контролирующих устройств.

3. **Экологические.** Очистка загрязнённых производственных помещений, лесохозяйственных угодий, водоёмов, бассейнов, сбор и использование вторичного сырья.

4. **Сервисные.** Сбор, оформление и представление информации, обслуживание и ремонт оборудования, оказание услуг.

5. **Комплексные,** включающие интеллектуальные, материальные, экологические, сервисные составляющие. Например, оформление деловых бумаг, сервировка стола, оформление интерьера квартиры, моделирование причёсок и др.

В процессе изучения учебных дисциплин студенты разрабатывают также и социальные проекты. Мы выделили следующие виды учебных проектов: литературно-творческие; естественнонаучные; экологические; языковые

(лингвистические); культуроведческие; спортивные; географические; исторические; музыкальные.

Социальные проекты оказывают большое воспитательное воздействие на студентов: на формирование мировоззрения, нравственных качеств личности, формирование отношений и оценочных суждений будущих учителей, отношение к общественно-полезной деятельности. Социальные проекты дают также возможность проявить самостоятельность и организаторские способности студентов, способствуют развитию творчества и коллективизма.

На современном этапе развития общества трудно представить проектную деятельность без использования телекоммуникационных технологий.

Под учебным телекоммуникационным проектом Е.С. Полат понимает совместную учебно-познавательную, творческую деятельность участников-партнёров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности [44].

Существуют целые программы телекоммуникационных проектов. К числу таких программ можно отнести программы Национального географического общества США. Все проекты этой программы проводятся в рамках виртуальной телекоммуникационной сети National Geographic Kids Network, головной компьютер, которого находится в учебно-методическом центре Географического общества. (NGS).

Таким образом, использование метода проектов в практике обучения любому предмету способствует разностороннему развитию личности.

В процессе подготовки будущего учителя к проектной деятельности мы применяли различные формы обучения (проблемное, программированное, модульное), средства обучения (материальные и идеальные), методы проективного образования, различные методические приёмы. Однако эффективность подготовки зависит от комплексного их использования в процессе обучения гуманитарным дисциплинам.

По области применения результатов проекты, выполняемые обучающимися, мы делили на учебные и проекты педагогические [58] и при этом считаем, что педагогический проект – это тип практико-ориентированного проекта, выполняемого смешанной проектной группой, состоящей из учителей и учащихся старших классов, результат, которого можно использовать в учебном процессе. При этом ориентировали студентов на следующие характерные черты педагогического проекта:

1. ”Заказ” на осуществление проектной деятельности исходит от учителя как лица, наиболее полно представляющего проблему и больше всех заинтересованного в выходном продукте.

2. Учитель должен организовывать деятельность так, чтобы её результат в перспективе способствовал повышению эффективности, как собственного труда, так и учебного процесса в целом.

3. Учитель выступает не просто как заказчик, организатор работ и консультант, а как один из исполнителей, ответственный за определённый участок работы, т.е. член проектной группы, наравне с учащимися отчитывающийся перед коллективом за выполненную работу.

4. Автономия и самостоятельность учащихся при реализации педагогических проектов носит ограниченный характер, но способствует более тесным контактам между членами проектной группы.

Проектная задача должна быть сформулирована таким образом, чтобы студенты поняли, что проектный продукт актуален и будет востребован, однако учитель не сможет решить проблему его создания собственными силами, без их помощи. Такая сфера применения потенциала учащихся, в которой ”почти любой из них даёт фору своим учителям“, она лежит в области информатизации образования: создание современной образовательной среды учебного заведения средствами информационно-коммуникативных технологий (И-КТ), когда определяющим становится интеграция образовательных и информационных подходов к содержанию, методам и технологиям обучения [79].

Под учебным использованием метода проектов мы понимаем целенаправленную деятельность субъектов образовательного процесса по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование.

Мы исходили из того, что учебное проектирование не только деятельность, но и процесс последовательной смены состояний, характеризующихся новыми задачами, видами деятельности, степенью упорядоченности информации.

Главной характеристикой учебных проектов является их проблемность: в технологии учебного проекта мы не давали учебную информацию в готовом виде, а ставили перед обучающимися творческие задачи, решение которых способствует приобретению инновационных знаний. Такие знания являются более прочными, так как приобретают личностный смысл и формируют профессиональные компетентности.

Данный процесс по приобретению инновационных знаний технологически прорабатывался нами таким образом, чтобы создать для студентов ситуацию, стимулирующую их к совместной работе с педагогом.

При инновационном проектировании исходной целью развития личностно-развивающей ситуации является выработка у студентов профессиональных умений: ставить проблему и переводить её в систему проектных задач; осуществлять саморазвитие собственных потенциальных возможностей.

Эксперимент показал, что учебный проект должен иметь синтетический характер и соединять в себе элементы обучения и исследования, воссоздавать посредством имитации моделирования содержания будущей профессионально-педагогической деятельности. При этом, студент выполняет функцию разработчика и исполнителя. Преподаватель направляет и регулирует деятельность студента, выступает координатором при планировании проекта в соответствии с поставленной профессиональной задачей. Исходя из нашего опыта, мы сделали два основных вывода:

1. *Технология учебного проектирования, т.е. метод самостоятельно выполненных проектов, способствует формированию инновационно-профессионального мышления проектного типа, компетентностей знания о методе проектов, его особенностях, критериях, структуре.*

2. *Создание инновационных технологий обучения с использованием в качестве методологической основы методов инновационного проектирования позволит в значительной степени повысить эффективность обучения.*

Проблема планирования содержания учебного проекта и его этапов является одной из сложных задач.

В разработке этой проблемы мы опираемся на исследование О.П. Осиповой [83] поскольку оно, на наш взгляд, наиболее квалифицированно охватывает задачи проектных технологий. Мы представляем исследование этой темы в авторском варианте, собранной в таблицу (см. таблицу).

Преподаватель, обучающий студента проектированию, безусловно, сам должен иметь проектную подготовку, и в этом нам оказала существенную помощь, приведённая таблица.

Таблица № 7

Технология подготовки и реализации проекта

Наименование этапа	Содержание деятельности
1.Замысел педагогической инициативы.	Преподаватель выбирает предмет, учебный раздел, часть стандартного учебного курса в соответствии с программой учебного предмета.
2. Планирование проекта презентации.	Преподаватель: - формулирует основную идею, дидактические и методические цели и задачи проекта (для чего разрабатывается проект? Какие задачи решает преподаватель, используя разработку в электронном виде?); - собирает информацию об аудитории (сколько обучающихся планируется на занятии и каковы психологические особенности развития этого курса

	<p>группы?);</p> <ul style="list-style-type: none"> - подбирает информацию; - выбирает логику подачи материала и конструирует структуру презентации.
3. Определение условий демонстрации проекта.	<p>Преподаватель фиксирует технические условия демонстрации проекта: отчёт, лекция, знакомство с новым материалом, закрепление; презентация в качестве раздаточного (электронного) материала (диагностика, повторение материала, описание предстоящей лабораторной работы, справочные материалы) и т.д.</p>
4. Выявление уровня мотивации учащихся.	<p>Преподаватель анализирует актуальное состояние класса, в котором планируется использовать электронный продукт:</p> <ul style="list-style-type: none"> - каков уровень знаний учащихся по предмету? - причины использования на уроке презентации. - есть ли у учащихся опасения? Какие? - каковы их ожидания? - ценят ли они юмор? - насколько хорошо они знают преподавателя?
5. Подбор информации для создания презентации.	<p>Преподаватель ищет, анализирует, собирает содержательную информацию, графические иллюстрации; статистику; диаграммы и графики, аудио- и видеоматериалы, экспертные оценки, примеры, сравнения, цитаты и т.д.</p>
6. Разработка сценария.	<p>Преподаватель выбирает форму и порядок подачи отобранной информации (в хронологическом порядке, в порядке приоритета, в тематической последовательности, структурирование по принципу "проблема - решение" и т.д.).</p>
7. разработка структуры презентации.	<p>Преподаватель доводит задачу под ключ, комбинируя информацию (из каких частей состоит проект-презентация? Какова логика их чередования (горизонтальная логика)? ... Какие слайды раскрывают содержание проекта? Заголовки слайдов, названия параграфов, раскрывающие их содержание.</p>

8. Разработка дизайна проекта.	Преподаватель оформляет продукт (сочетаются ли цвета? Не перегружена ли презентация элементами анимации, эффектами мультимедиа?).
--------------------------------	---

Безусловно, ценным в технологии содержания учебного проекта является:

- планирование информационно-технического оснащения проекта – аудио- и видеоматериалов;

- подбор информации для создания презентации (графические иллюстрации, статистика, диаграммы и графики, экспертные оценки, примеры, сравнения, цитаты и пр.).

Анализ представленной таблицы показывает, что учитель создаёт для студента такую ситуацию, которая стимулирует его к совместной работе с педагогом. Он не даёт учебную информацию в готовом виде, а ставит перед студентом творческие задачи, соединяющие в себе элементы обучения и исследования.

В интерпретации конструирования технологии мы опирались на исследования Е.А. Аленичевой и И.В. Мамугиной [1]. Научить студента широко и системно мыслить можно лишь при условии реализации системного подхода в преподавании учебной дисциплины. Одним из эффективных приёмов, способствующих этому, выступает обучение студентов системному конструированию учебного процесса на основе его модулирования, т.е. проектной деятельности. Мы согласны с мнением Е.А. Аленичевой и И.В. Мамугиной, что овладение методами конструирования педагогических систем не только поможет будущему специалисту – руководителю производства (в нашем случае - учителю) грамотно организовать процесс обучения подчинённых, но и даст мощный толчок к непрерывному самообразованию. Структуру любой канонической педагогической системы можно представить в виде взаимосвязанной совокупности инвариантных элементов, в качестве которых выступают цель обучения, содержание обучения, методы, средства и формы обучения,

обучающийся и обучающий. В силу их системности, эти элементы не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Поскольку цель обучения первична по отношению к остальным компонентам системы, её воздействие на остальные компоненты системы очевидна.

Метод проектов мы неразрывно связывали с информационными технологиями.

Использование новейших информационных технологий в образовании способствует формированию современного человека, автономного в своих действиях, умеющего самостоятельно мыслить, обрабатывать полученную информацию, ориентироваться во всём многообразии информационных достижений человека. Будущий педагог должен свободно пользоваться текстовыми редакторами, архиваторами, программами для вычислений, Интернетом и прочими информационными средствами.

Мы ориентировались [120] на следующие семь признаков демократической школы *информационной эпохи*:

1. Интерактивность.

Учащиеся признают ценность информации в обществе и взаимодействуют с различными членами сообщества. У них постоянный доступ к медиатеchnологиям.

2. Самостоятельное обучение.

Учащиеся занимаются самообразованием, задают вопросы, участвуют в исследованиях с использованием медиатеchnологий.

3. Изменение роли преподавателя.

Чтобы развивать самостоятельное обучение школьников, роль преподавателя должна сильно отличаться от ампула фармацевта готовых фактов, гида и справочника.

4. Медиаспециалисты и специалисты-технологии как основные участники.

Они осуществляют в школе двойную функцию. Работая с учащимися, они – помощники в проектах, полностью знакомы со школой и информационными

ресурсами района, могут обеспечивать доступ учащихся к мультимедийным материалам. Работая с преподавателями, они – учебные проектировщики – будут партнёрами в составлении расписания и планирования модулей обучения.

5. Непрерывная оценка.

Все признают, что потребность в непрерывной оценке учебных успехов не ограничена намеченными стандартами. Нужны высокий уровень самоанализа, информационные ресурсы, эффективность информационного поиска и качества информационного выбора и оценки, исследование качества программ и презентаций.

6. Изменение среды.

Школа века информации отличается от традиционной школы. Методы обучения связаны с информационным поиском. Информационные технологии легкодоступны, не замкнуты в специальных медиакабинетах и лабораториях. Проекты и работы учащихся распространяются как ресурсы для других учащихся и информация для будущих исследований. Очень важно, что большинство вопросов для исследований поступают от учащихся.

7. Критическая медиаграмотность.

Обусловлена привычкой к критическому осмыслению воздействия медиатехнологий на нашу жизнь и обучение (образовательные технологии). Критическая медиаграмотность – особое важное дополнение к использованию новых информационных технологий в обучении.

Итак, демократическая школа информационной эпохи предусматривает необходимость медиаобразовательной деятельности обучающихся и учителя. Меняется роль учителя и преподавателя как основного источника информации, он выступает в роли консультанта.

Говорить о новой информационной технологии обучения можно в том случае, если она решает задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически или практически решены. При этом средством подготовки и

передачи информации обучаемому является компьютер. Этому в нашей работе служили:

- 1) различного рода *медиапрограммы*;
- 2) методы конструирования учебного процесса.

Именно этими проблемами, на наш взгляд, будет заниматься электронная педагогика, которая находится на стадии разработки.

По мнению А.В. Фёдорова, при подготовке будущих педагогов к *медиаобразованию* обучающихся нужны показатели не только *медиаграмотности* или *медиакомпетентности* самих студентов – будущих педагогов, но и показатели профессиональных знаний и умений [120]. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для *медиаобразовательной* деятельности, разработанной А.В. Фёдоровым, вполне соотносится с готовностью будущего педагога к развитию информационной культуры.

Первый показатель, по его мнению, - **это мотивационный**. Расшифровка его содержания включает мотивы *медиаобразовательной* деятельности (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.); стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области *медиаобразования*.

Второй показатель – информационный. Расшифровка его содержания включает уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области *медиаобразования*.

Третий показатель – метод. Содержание его включает методические умения в области *медиаобразования*, уровень педагогического артистизма.

Четвёртый показатель – креативность. Содержание показателя – это уровень творческого начала в *медиаобразовательной* деятельности. Согласно В.П. Джаджа [31], использование компьютера и мультимедийных технологий действительно становится важным органичным элементом в процессе обучения, причём в рамках традиционных методов. В основе этой модели лежит погружение в мультимедийную среду при изучении определённой

темы или раздела учебного курса, названное методом тематического погружения на основе комплексного использования мультимедийных технологий.

Мы взяли на заметку следующую концепцию В.П. Джаджа:

1. В основе любого погружения как метода лежит создание особой среды обучения, влияющей на восприятие, запоминание и воспроизведение учебного материала.

2. Он включает в себя четыре основных компонента: традиционно-методический комплект, программно-аппаратный комплект "Интерактивная доска", библиотеку мультимедийных компьютерных моделей, программно-аппаратное обеспечение мониторинга и оперативного контроля учебного процесса и средств коммуникации.

Современная информационная технология, по мнению Г.К. Селевко [100], может быть использована в трёх вариантах:

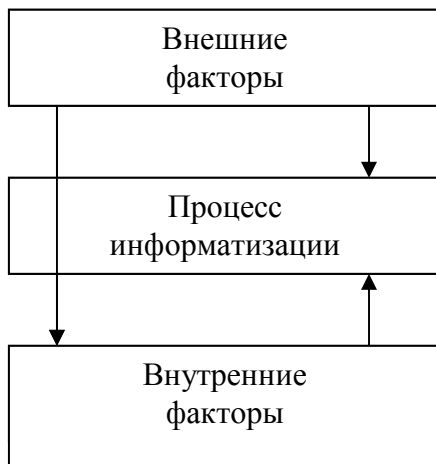
1) как "*проникающая*" (использование компьютера и мультимедийных технологий при изучении отдельных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач);

2) как *основная* (наиболее значимая в используемой педагогической технологии);

3) как *монотехнология* (когда всё обучение и управление учебным процессом, включая все виды диагностики, контроля и мониторинга, опираются на применение компьютера).

Перед школой встала непростая задача – подготовить новых граждан в информационном обществе.

В исследовании этой проблемы А.Ю. Уваров, Г.М. Водопьян рассматривают решение её как многоэтапный процесс. По их мнению, решение этой проблемы определяется двумя группами объективно действующих факторов: *внутренних и внешних факторов* и *процесс информатизации*. Графически авторы изображают это следующим образом (см. микроописание процесса информатизации школы):

Схема № 1

Внешние факторы по отношению к образовательной системе задают условия функционирования школы; внутренние – определяют готовность и способность общеобразовательных учреждений воспринимать достижения научно-технического прогресса и использование их для решения своих задач.

Внешние факторы обусловлены процессами, которые невозможно контролировать в рамках системы образования. Эти факторы характеризуют достигнутый уровень развития информационной индустрии, распространённость использования ИКТ во всех сферах жизни общества. От них зависит:

- изменение общественных ожиданий, претензии к результативности работы школы;
- требуемая общеобразовательная подготовка и уровень информационной культуры выпускников;
- доступность и качество используемых средств ИКТ и цифровых информационных ресурсов.

Исследователи проблемы (А.Ю. Уваров, Г.М. Водопьян) считают, что внутренние факторы обусловлены процессами, которые в значительной степени контролируются в рамках системы образования. Они связаны: 1) с текущим уровнем развития педагогической науки и инновационной практики; 2) способностью образовательной системы откликаться на ожидания и запросы общества; 3) воспринимать и осваивать новые

инструменты (средства) работы с информацией для решения новых и старых образовательных задач.

Эти процессы характеризуются:

- разработанностью вопросов изменения содержания образования, методов и форм учебной работы, требующих включения ИКТ в учебный процесс;
- имеющимся научно-методическим заделом в области цифровых образовательных ресурсов в комплекте с необходимыми учебными и методическими материалами;
- достигнутым уровнем профессиональной подготовки специалистов образования, их способностью использовать ИКТ в своей профессиональной работе;
- гибкостью системы управления образовательными учреждениями.

Теоретическое обоснование проблемы использования метода проектов позволило нам перейти к изучению продуктивности использования метода проектов в системе подготовки компетентного учителя. Для этого моделировались педагогические условия, обозначенные нами в гипотезе данного исследования и рассмотренные в этой главе.. Экспериментальное исследование проводилось в процессе изучения учебной дисциплины "Русский язык и культура речи" (Физико-математический факультет Карачаево-Черкесского государственного университета). Эксперимент проводился с учётом обеспеченности отделения аудио-видео средствами обучения, интерактивной доской, компьютерным классом.

Экспериментальную выборку составили студенты I и II курсов Института филологии и физико-математического факультета, которые не имеют ещё глубоких психолого-педагогических знаний, у них ещё не сформированы профессионально-педагогические умения, нет навыков конструирования учебного проекта.

Собеседование со студентами II курса подтвердило наше предположение о недостаточном развитии у них навыков самостоятельной работы, поисковых, исследовательских, познавательных способностей, студенты показали

неумение конспектировать учебную литературу, реферировать научный текст, вычленять главное в информации, пользоваться информационными технологиями.

Наше исследование показало, что в методической копилке (см. Глава I, 1.1) имеется уже достаточное количество научных исследований, подтверждающих гипотезу об эффективности метода проектов.

В процессе работы нами решались новые задачи с целью подготовки компетентного учителя, умеющего использовать метод проектов, среди которых:

- 1) внедрение инновационных проектных методов обучения в учебный процесс;
- 2) целенаправленное развитие у студентов навыков самостоятельной работы - поисковых, исследовательских, познавательных способностей;
- 3) подготовка студентов к выполнению курсовых и дипломных проектов, умение конструировать учебный процесс, использовать в своей практической работе (на педагогической практике и педагогической деятельности) проектных методов обучения;
- 4) использование при разработке метода проектов информационных технологий.

Исследование теоретических и практических публикаций по проблемам инновационных технологий дало нам возможность разработки и внедрения нескольких проектных занятий с целевой установкой изучить их эффективность на практике.

Проект I.

Организация проектной работы (минипроект).

Приступая к выполнению проекта, преподаватель знакомит студентов с ключевыми терминами такими, как "компетентность", "компетентностный", "учебный проект", "рефлексия" (результативность как фундамент для новых исследований), "педагогическая технология" (одной из которых и является проектная методика).

Преподаватель проводит беседу о происходящих в образовании процессах, о целях и задачах современного образования [136], подчеркивая, что на современном этапе развития образования акцент в обучении переносится с "усвоения знаний" на формирование "компетентности", переориентации её на личностно-ориентированный (гуманистический) подход, противоположный знаниево-ориентированной, безличностной педагогике.

Целевая установка экспериментального проекта – формирование профессиональных, личностных, общекультурных компетентностей, развитие навыков самостоятельной работы: реферирование научного (учебного) текста, конспектирование учебной литературы, умение выделять главное в информации, использование информационных технологий согласно программы Intel (обучение для молодых, соответствующей минимальным требованиям по их использованию).

Преподаватель знакомит студентов с понятиями "реферирование", "аннотация", "реферат". (Реферирование – извлечение основной информации из текста (научного, учебного), аннотация – краткая характеристика книги, статьи, рукописи, раскрывающая её содержание, назначение и т.п., реферат – краткое изложение содержания книги, статьи и т.п., а также доклад с таким изложением).

Визитная карточка проекта.

Автор проекта – преподаватель.

Время проведения проекта – сентябрь 2009 года.

Учебная дисциплина – Русский язык и культура речи.

Факультет – физико-математический, Институт филологии.

Курс – первый, второй.

1. Тип проекта – практико-ориентированный.
2. Предметно-содержательная область – монопроект.
3. Характер координации – проект с открытой, явной координацией.
4. Характер контактов – внутренний.
5. Продолжительность – краткосрочный (1 неделя).

6. Количество участников – групповой.
7. Вид проекта – учебный.
8. Тема учебного проекта – реферирование учебного (научного текста).
9. Дидактическая цель проекта – обучение реферированию учебного (научного) текста, объяснение понятия ”ключевые слова”, формирование компетенций: профессиональной (развитие навыков работы с учебным научным текстом), личностных (ответственность, самостоятельность, расширение информированности в области компетентностного подхода, умений обобщать и др.), общекультурных (взаимодействие с группой и др.)

Ход работы над проектом (минипроект).

1. Преподаватель даёт теоретическое обоснование проекта – значение понятий ”реферат”, ”реферирование”, ”ключевые слова”, опираясь на исследование В.И. Максимовой ”Аннотирование и реферирование” [71].

2. Преподаватель объясняет смысловые части реферата и используемые языковые средства для пояснения этих частей [Максимова: с. 399].

Таблица № 8

Таблица смысловых частей и используемых языковых средств.

Смысловые части	Используемые языковые средства
Название реферлируемой работы (или выходные данные).	Русский язык и культура речи. Учебник (под ред. В.И. Максимовой, 2-издание, стереотипное. М.: Гардарики, 2005, с. 413).
Композиция реферлируемой работы.	Статья состоит из ... делится на ... начинается с ... кончается ... (чем?).
Проблематика и основные положения работы (или её части).	Книга (статья) посвящена теме (проблеме, вопросу)... Автор книги (статьи) ставит (рассматривает, освещает, поднимает) следующие вопросы (проблемы) ... показывает значение (чего?) ...

	раскрывает сущность (чего?) ... касается следующих вопросов: ...
Аргументация основных положений работы.	Автор приводит (что?)... примеры (факты, цифры, данные). В подтверждение своей точки зрения автор приводит (что?) доказательства (аргументы, ряд доказательств, ряд аргументов), примеры, иллюстрации, конкретные данные.
Выводы, заключения	Выполненные исследования показывают, что ... Полученные данные приводят к выводу, что ...

3. Преподаватель даёт языковые средства для выражения согласия или несогласия с точкой зрения автора.

Таблица № 9

Таблица языковых средств

Согласие (положительная оценка)	Автор справедливо указывает ... Мы разделяем точку зрения (мнение, оценку) автора ... можно согласиться с автором, что ...
Несогласие (отрицательная оценка)	Автор не раскрывает содержания ... упускает из вида Мы придерживаемся другой точки зрения ... не можем согласиться (с чем?) Дискуссионно (сомнительно, спорно), что

Обучение реферированию выполняется с опорой на тексты: "Письма о добром и прекрасном" [Д.С. Лихачёв] (для аудиторного реферирования), "Как говорить" (Д.С. Лихачёв, для самостоятельного, домашнего реферирования).

4. Преподаватель даёт методические указания к выполнению проекта: прежде чем приступить к реферированию текста необходимо разобраться с

теоретическим обоснованием научного текста (ознакомиться с исследованием В.И. Максимовой "Аннотирование и реферирование текста" [71]); найти в тексте ключевые слова (слова-носители главного смысла текста).

5. При выполнении проектного задания применяются полученные знания, вырабатываются критерии оценки выполненного проектного задания: правильно ли выделены ключевые слова в тексте; как отражены при реферировании текста ключевые слова; удалось ли исполнителям проектного задания передать основное содержание текста в соответствии с рекомендациями В.И. Максимовой; в какой форме исполнители выразили своё отношение к содержанию реферированного текста.

6. Презентация учебного проекта проводится на учебном практическом занятии (2 часа): реферированный студентами научный текст с выделенными ключевыми словами проецируется на экран (используется проектор); обсуждается качество выполнения проектной работы участниками проекта, в качестве эксперта выступает ведущий дисциплину преподаватель; подведение итогов выполненной проектной работы (обсуждается).

7. Основные выводы: навыкам реферирования научного (учебного) текста студенты не обучались ни в школе, ни в вузе; при реферировании текста студенты не умеют вычленять его суть; допускается дословное переписывание текста; студенты не умеют выделять абзацы; студенты не умеют выписывать ключевые слова – этому их никто не учил; студенты не умеют использовать необходимые языковые средства для реферирования текста;

8. В заключение даётся вариант правильно выполненного проектного задания. Текст интерпретируется.

Проект II

Визитная карточка проекта

Автор проекта – ведущий дисциплину преподаватель.

Время проведения проекта – октябрь 2009 года.

Учебная дисциплина – Русский язык и культура речи.

Факультет – филологический.

Курс – первый.

Тип проекта – практико-ориентированный:

1. Предметно-содержательная область – монопроект.
2. Характер координации – проект с открытой, явной координацией.
3. Характер контактов – внутренний.
4. Продолжительность – краткосрочный (2 недели).
5. Количество участников – групповой.
6. Вид проекта – учебный.
7. Дидактическая цель проекта - реферирование и аннотирование учебного (научного текста).
8. Формирование компетентностей?: профессиональных (расширение знаний о культуре речи, развитие навыков работы над учебным текстом /реферирование, аннотирование/, работы с компьютером и др.); личностных (ответственность, умение довести работу до логического результата, самостоятельность и др.); общекультурных (умение общаться с ведущим, с группой, с преподавателем).

Ход работы над проектом.

1. Преподаватель даёт теоретическое обоснование проекта – значение понятий ”реферат”, ”реферирование”, ”ключевые слова”, опираясь на исследование В.И. Максимовой ”Аннотирование и реферирование” [Максимова: с.397]. При этом в качестве образца аннотирования берётся аннотация на титульном листе учебника.

2. Группа делится на микрогруппы (не более 2-3 человек), в каждой микрогруппе назначается ведущий. Микрогруппа получает текст для самостоятельного реферирования и аннотирования.

- а) Микрогруппа 1 – Д.С. Лихачёв, с. 553-554. Будьте осторожны со словами.
- б) Микрогруппа 2 – Д.С. Лихачёв, с. 548-549. О памяти.
- в) Микрогруппа 3 – Д.С. Лихачёв, с. 551-552. Заметки и наблюдения.
- г) Микрогруппа 4 – Д.С. Лихачёв, с. 541-542. Как выступать?

3. Даются методические указания к выполнению проекта: прежде чем приступить к реферированию и аннотированию, прочитайте текст и постарайтесь понять его суть; найдите в тексте ключевые слова (слова-носители сути текста); запомните – реферированный текст передаёт основное его содержание.

Умение аннотировать прочитанную литературу помогает овладевать навыками реферирования.

4. Вырабатываются критерии оценки выполненных проектных заданий: когнитивный - правильно ли выделены в тексте ключевые слова; как они отражены при аннотировании и реферировании текста; операционный - какова взаимосвязь аннотирования и реферирования текста; эмотивный, мотивационный - какие языковые средства применяются при аннотировании и реферировании учебного (научного) текста; способы выражения своего отношения к содержанию аннотированного и реферированного текста.

5. Презентация учебного проекта проводится на учебном занятии (2 часа): реферированный студентами научный текст с выделенными ключевыми словами проецируется на экран (используется проектор); обсуждается качество выполнения проектной работы участниками проекта. Экспертом выступает преподаватель;

6. Дается оценка проделанной работе:

90% студентов умеют сделать выборку ключевых слов при реферировании текста и выполнения аннотации к тексту; студенты используют учебную литературу по проблематике (смысловые части реферата, используемые языковые средства, выражение согласия или несогласия с оценкой реферата и аннотации); однако при реферировании и аннотировании текста не ощущается убедительности в излагаемой информации; студентам предстоит учиться оформлять введение и заключение реферлируемого текста; студентами допускаются грамматические и орфографические ошибки.

Минипроjekt каждой микрогруппы должен состоять из введения, основного содержания, заключения и списка используемой литературы. Реферат не

должен быть более 7 машинописных страниц. Таблицы, графики, цитирование источников входят в эти 7 страниц.

Методические указания к выполнению практического проектного задания.

1. Ознакомьтесь с рекомендуемой выше научной и учебной литературой, отберите необходимую информацию, извлеките рекомендованную Интернет-информацию, научитесь делать ссылки на сайты.

2. При реферировании научных публикаций, учебных текстов используйте полученные навыки реферирования и аннотирования научных и учебных материалов (проекты I, II).

3. Используйте навыки извлекать Интернет-информацию, научитесь делать ссылки на сайты.

Разработка проектной программы.

Систематически проводятся промежуточные обсуждения полученных данных в микрогруппах, обсуждаются формы презентации, оформление проектных заданий. На их основе составляется программа проведения всего проекта.

Ведущие каждой микрогруппы отчитываются за проделанную работу; разрабатываются критерии оценивания презентации проекта.

Таблица № 10

Оценивание презентации проекта с позиций компетентностного подхода и качества подготовленности студентов.

№	Содержание презентации	
I.		
1.	Качество проекта: композиция, полнота представления результатов работы, аргументированность, убедительность.	
2.	Нацеленность на профессиональные компетенции: умение извлекать научную информацию, выделять главное в	

3.	полученной информации.	
4.	Умение делать выводы.	
5.	Умение высказывать своё мнение.	
6.	Умение использовать Интернет-информацию.	
7.	Эстетичность оформления проекта.	
8.	Использование таблиц, схем, графиков и т.п. Умение стилистически грамматически правильно оформлять проект.	
II.	Нацеленность на личностные компетенции: умение индивидуально работать, довести проект до конца.	
III.	Нацеленность на взаимодействие, совместность с группой, с преподавателем, т.е. межкультурные компетенции.	

Бумажный вариант проектных заданий представляются преподавателю по учебной дисциплине на рецензию. Обсуждаются достоинства и недостатки работы, даются рекомендации к исправлению недостатков.

Проект III

I. Поисковый этап

Визитная карточка проекта

Тема проекта – Русский язык конца XX века. Новые явления в русском языке.

Автор проекта – преподаватель.

Время проведения проекта – октябрь 2009 года.

Учебная дисциплина – Русский язык и культура речи.

Факультет – физико-математический, Институт филологии

Курс – первый, второй.

Тип проекта – практико-ориентированный:

1. Предметно-содержательная область – монопроект.

2. Характер координации – проект с открытой, явной координацией.

3. Характер контактов – внутренний.
4. Продолжительность – долгосрочный (3 месяца).
5. Количество участников – групповой.
6. Вид проекта – учебный.
7. Дидактическая цель проекта – формирование исследовательской, познавательной и экспериментальной деятельности.
8. Формирование компетенции: профессиональных – развитие исследовательских, познавательных навыков, навыков использования информационных технологий, личностных.

Организация проектной работы.

Преподаватель даёт теоретическое обоснование проекта (20 минут), раскрывает историю возникновения проектных методов обучения: причины актуальности методов проектов в 80-х годах XX века; какие основные проблемы образовательной политики решает метод проектов (воспитание личности самостоятельной, имеющей своё мнение, приспособленной к жизни, умеющей извлекать из массы современной информации нужное, необходимое для практического использования, личности, владеющей информационными и инновационными технологиями), преподаватель подчёркивает важность формирования у студентов проектного мышления; студент выполняет функцию разработчика и исполнителя проекта, преподаватель – направляет и регулирует деятельность студента, выступает координатором при планировании результата в соответствии с поставленной задачей и целью.

Группа делится на микрогруппы (2-3 человека). Назначается ведущие микрогрупп, объясняются обязанности ведущего (ответственность за работу микрогруппы, распределение заданий между членами микрогруппы, оформление проекта).

II. Предварительный этап.

Содержание проектных заданий:

I микрогруппа – Способы нормирования русского литературного языка. Виды и причины речевых ошибок и коммуникативных неудач. Языковые ошибки, допускаемые студентами карачаевской и балкарской национальностей. Вопросы билингвизма.

II микрогруппа – Официальные и неофициальные ситуации общения. Подготовленная и спонтанная речь. Устная и письменная речь. Монолог и диалог (полилог).

III микрогруппа – Функциональные стили (научный, официальный, публицистический. Слова-сорняки в современной русской речи).

IV микрогруппа – Жанры-полилоги: собрание, совещание, переговоры, интервью. Начало и окончание собрания. Представление докладчика. Повестка дня. Протокол собрания. Поздравления.

Предлагается список рекомендуемой научной и учебной литературы:

1. Е.С. Полат. Новые и информационные технологии в системе образования. М.: "Academia", 2000.
2. О.Я. Гойхман. Русский язык и культура речи. М.: Инфра-М, 2004.
3. Е.В. Ключев. Речевая коммуникация. Рипол Классик, М., 2002.
4. Д.С. Лихачёв. Русский язык. Культура речи.
5. М.Р. Львов. Основы теории речи. "Academia", 2000.
6. Н.А. Ипполитова. Русский язык и культура речи. Проспект. М., 2002.
7. В.И. Максимова. Русский язык и культура речи. М., Гардарика, 2005.
8. Д.Э. Розенталь. Культура речи. Изд-во Московского университета, 1959.
9. М.Ю. Сидоров, В.С. Савельев. Русский язык и культура речи. Изд-во "Проект", М., 2002.
10. Л.И. Скворцов и др. Культура русской речи. М., "Academia", 2003.
11. Intel. Обучение для будущего при поддержке Microsoft. М., 2005.

Материалы Интернет:

1. Ю.В. Фоменко. Слова-сорняки в современной русской речи. <http://www.philology.ru.linguistics/fomenko-04.html> 0402.

2. С.А. Шаповал. Современный или устаревший. <http://www.philology.ru.linguistics/shapovals-98.html>.

3. Г.Н. Скляревская. Слово в меняющемся мире; русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы. <http://www.philology.ru.linguistics/sklyarevskaya-01.html>

4. Л.П. Крысин . О некоторых изменениях в русском языке конца XX века. <http://www.philology.ru.linguistics2/krysin-00.html>

Презентация учебного проекта III.

Презентация учебного проекта проводится на учебном занятии (2 часа). Проектные задания проецируются на экран.

Ведёт и направляет проектную работу преподаватель-предметник. На защиту проектной работы каждый ведущий проектного задания имеет 7 минут, на обсуждение – 10 минут, 30 минут отводится на подведение итогов.

Информация излагается по подготовленному плану (см. выше).

В информации микрогруппы I на научном уровне представлены проблемы билингвизма. Рассматриваются языковые ошибки, допускаемые представителями карачаево-балкарской национальности: "карёл" вместо король, "предподаватель" вместо преподаватель, "инистутут" вместо институт, "вабше" вместо вообще" и т.д. Разъясняются закономерности этого явления. Информация вызывает у студентов интерес к этой проблематике.

В проектной работе микрогруппы II была раскрыта тема "Форма бытового диалога".

В проектной работе микрогруппы III дана Интернет-информация "Словосорняки", которая вызвала дискуссию по этой информации.

С большим интересом был принят реферат IV микрогруппы "Служебная документация".

Подведение итогов выполненного проекта.

В процессе обсуждения выполненного проекта были отмечены положительные моменты: уместное использование в проектной работе рекомендованной научной и учебной литературы, Интернет-информации,

наличие в информации схем, таблиц, умение делать выводы. При этом подчеркнута, что студентам предстоит ещё продолжать учиться интерпретировать текст, высказывать своё мнение по содержанию реферируемого текста, конструировать проект, делать ссылки, использовать цитаты, делать выводы и заключения и т.д.

С учётом результатов обсуждения студенты сами дали оценку каждой работе согласно выработанным критериям.

III. Констатирующий этап

Таблица № 11

Оценка презентации проекта.

№	Критерий – когнитивный	Баллы микрогруппы			
		I	II	III	IV
	Содержание проекта				
1.	Умение извлекать научную информацию	4	3	4	4
2.	Умение выделять главное в полученной информации	4	3	5	3
3.	Умение использовать цитаты	4	3	4	4
4.	Умение делать ссылки	4	3	4	4
5.	Умение высказывать своё мнение	4	3	4	3
6.	Умение использовать информационные технологии	4	3	4	3
7.	Умение эстетично оформлять проектную работу (использование диаграмм, графиков, таблиц, схем)	5	4	5	4
8.	Грамотность оформления проекта	4	3	4	4
9.	Полнота раскрытия содержания исследуемой проблемы	4	3	4	4
	Итого	37	28	38	33

Суммарная оценка – 45 баллов

Оценка отдельных параметров:

высокий - 35-45

средний - 26-34

низкий - до 25

Оценка презентации проекта показывает, что микрогруппы справились с проектным заданием. Лучшие результаты показала микрогруппа III, наиболее слабые показатели в микрогруппе II.

По результатам выполненных проектов был сделан опрос студентов (критерий эмотивный):

“Что Вы можете сказать о выполненных Вами проектах? Подчеркните, что Вам понравилось или не понравилось”:

- а) мне нравится такой вид работы.
- б) я запомнил (а) информации больше, чем на традиционном занятии.
- в) я научился (лась) извлекать информацию.
- г) я научился (лась) извлекать информацию из Интернет.
- д) я научился (лась) пользоваться мультимедийными технологиями.
- е) я научился (лась) реферировать и аннотировать текст, находить ключевые слова.
- ё) мне такая форма занятия не понравилась.
- ж) такая форма занятия требует много времени для подготовки.
- з) Студент, слабо подготовленный, чувствует себя растерянным, неуверенным в своих знаниях.

Оценка результатов проективных методов по эмотивному критерию дала следующие результаты (каждый студент получил представленный вопросник):

Из 16 студентов (участников эксперимента) только одна студентка подчеркнула последние три пункта вопросника: 1. мне такая форма занятия не понравилась; 2. такая форма занятия требует много времени для подготовки; 3. студент, слабо подготовленный, чувствует себя растерянным, неуверенным в своих знаниях.

IV. Формирующий этап.

Студентам были предложены тесты, отражающие содержание выполненных проектов.

Подчеркните правильный ответ:

1. Реферат – это:

- а) пересказ текста.
- б) краткое изложение содержания книги, статьи ...
- в) научное исследование.
- г) вопросы и ответы по тексту.

2. Реферирование - это

- а) дословная передача содержания текста.
- б) извлечение основной информации из текста.

3. Аннотация – это:

- а) краткая характеристика книги, статьи, рукописи, раскрывающая её содержание ...
- б) ответы на вопросы по тексту.
- в) диалогическая речь.
- г) публичное выступление.

4. Ключевые слова - это

- а) ответы на вопросы по тексту.
- б) слова-эпитеты.
- в) носители основного содержания текста.
- г) выводы по тексту

Выполненное тестирование показало, что содержание проектных заданий студентами усвоено.

Чтобы убедиться в достоверности итогов опытно-экспериментальной работы, мы использовали ещё ряд дополнительных методов: анкетирование, тестирование, самооценку. Критериями оценки были по-прежнему когнитивный (при этом проверялась осведомлённость, знание особенностей проектного метода); личностно-эмоциональный (проверялось с помощью оценки увлекательности метода проектов); деятельностный или практический

метод (проверялось умение использовать, применять проективный метод на практике). Эта же методика использовалась на констатирующем этапе.

Для проверки осведомлённости студентов использовался тест с вопросом "Назовите известные Вам особенности, отличия метода проектов". Оценивался тест следующим образом: 4 балла получали студенты, назвавшие не менее четырёх особенностей метода проектов; 3 балла – назвавшие не менее трёх особенностей; 2 балла – не менее двух особенностей; 1 балл – не менее одной особенности; 0 баллов – не давшие ответа. Полученные результаты представлены в таблице №...

Таблица № 12

Первоначальные и итоговые данные по исследованию осведомлённости о проектном методе у студентов.

Критерий	КОГНИТИВНЫЙ									
	до эксперимента					после эксперимента				
%	4	50	20	20	6	-	10	20	30	40
Баллы	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Таблица показывает, что рост знаний студентов об особенностях, т.е. о сущности проектного метода весьма интенсивен, например, по высшему баллу (4) с 6% до 40%, т.е. на 34%, что убедительно свидетельствует о результативности нашей опытно-экспериментальной работы.

Кроме количественных данных, нами также использовались наблюдения, аттестационные листы, интервью со студентами, применение которых также подтвердило положительную динамику в уровне осведомлённости студентов по проектному методу.

Примерно, такую же положительную динамику мы увидели по личностно-эмоциональному (или эмотивному) компоненту. Для проверки отношения (интереса) студентов к методу проектов использовалась самооценка. Вопрос: "Считаете ли Вы для себя участие в проектной деятельности увлекательным

занятием?” Оценки выставлялись следующим образом: 4 балла получали студенты ответившие ”да, мне очень интересно участвовать в такой работе”; 3 балла - ”интересно”; 2 балла - ”скорее интересно...”; 1 балл ”неинтересно”; 0 баллов - ”нет ответа”. Полученные результаты представлены в таблице № 10.

Таблица № 13

Первоначальные и итоговые данные по эмотивному компоненту.

Критерий	ЭМОТИВНЫЙ									
	до эксперимента					после эксперимента				
%	10	25	45	15	5	-	10	15	40	35
Баллы	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Таблица наглядно и убедительно показывает, как растёт мотивация студентов, например, по оценке ”3” от 15% до 40%, а по высшее оценке ”4” – от 5% до 35%, что доказывает высокую эффективность нашей экспериментальной деятельности.

Учитывая, что чаще всего студенты недостаточно умело выполняют деятельность, связанную с реализацией проектов, в процессе формирующего этапа, как говорилось выше, основные акценты мы стремились расставлять именно на практической стороне подготовки студентов. Как показала экспериментальная работа, это более или менее успешно нам удалось сделать.

По практическому компоненту студенты отвечали на вопрос: ”Сможете ли вы самостоятельно участвовать в проектной деятельности?” Оценки выставлялись по той же ранговой шкале, что и ранее, а именно: 4 балла - ”(уверенно) смогу”; 3 балла - ”смогу”; 2 балла ”скорее смогу ...”; 1 балл - ”не смогу”; 0 баллов - ”нет ответа”.

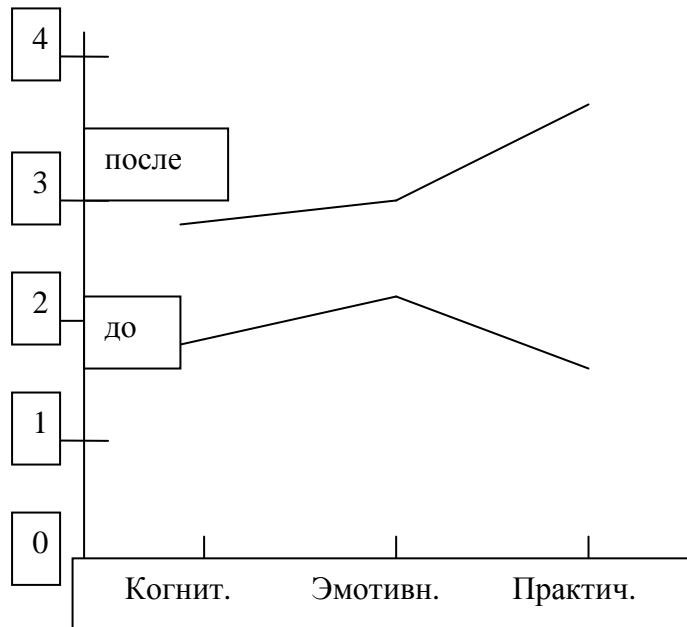
Таблица № 14

Первоначальные и итоговые данные по эмотивному компоненту.

Критерий	ПРАКТИЧЕСКИЙ									
	до эксперимента					после эксперимента				
Время опроса										
%	15	20	50	10	5	-	10	15	30	45
Баллы	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Мы высчитывали средний балл по каждому из критериев по следующей формуле: $\frac{X \times 1 + X \times 2 + X \times 3 + X \times 4}{100\%} = \text{хор.балл}$, где X – количество студентов, получивших тот или иной балл. До эксперимента средние баллы оказались следующими: по когнитивному компоненту 1.74 балла, по эмотивному – 1.8 балла, по практическому (самый низкий) – 1.74 балла. После эксперимента, наоборот, по практическому критерию оказался самый высокий балл – 3.1, а по когнитивному и эмотивному – по 3 балла. Представим полученные цифровые итоги по номограмме.

Итоги экспериментальной работы по всем критериям в соответствии с тестированием и самооценки студентов.



О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк [28] указывают, что способы сбора информации при исследовании педагогических процессов требуют привлечения не только самооценочных анкет с прямыми вопросами, на которые должны ответить обучающиеся (хотя обработку должен произвести педагог или психолог), объективных тестов, которые мы, как и самооценку студентов, использовали в своём эксперименте,, но также и экспертные оценки, которые могут осуществляться с помощью методов педагогической диагностики другого порядка.

Для того, чтобы получить экспертные оценки, мы обратились к группе экспертов, состав которых представляли кураторы студенческих групп, работники библиотеки, а также члены педагогических кафедр КЧГУ. При этом нами были поставлены задачи:

а) исследовать отношение и интерес студентов к инновационным (в том числе метод проектов) методам обучения в вузе и в школе, т.е. эмоционально-мотивационный критерий;

б) определить информированность студентов к инноватике не только в курсе, который читался нами, но в других курсах, изучавшихся в университете (когнитивный критерий);

в) выявить активность студентов в использовании во время педпрактик и в процессе учебных занятий педагогических инноваций и их актуализации в обучении школьников (операционный или практический критерий).

Для решения первой и второй задачи использовалась разработанная нами анкета, содержания ряда вопросов, который нацеливали на проверку информированности и мотивации, в частности, отношений студентов к инновациям. В анкету вошли вопросы:

1. Какую (специальную, педагогическую, методическую, художественную, этнорегиональную, по культуре речи и др.) литературу чаще всего берёт в библиотеке или кабинете студент и что предпочитает в процессе чтения?

2. Любит работать при подготовке к занятиям в группе или предпочитает самостоятельную работу?

3. Организован ли? Умеет ли планировать свою работу: к учебным занятиям, для себя лично, в процессе выполнения проекта в группе?

4. Умеет ли на занятиях по Вашему предмету вносить инноватику в свои суждения, методы деятельности?

5. Какие мотивы считает предпочтительными при выборе метода ответа (увлекательность, а поэтому стремление использовать метод, прагматический, интерес, чтобы расслабиться и развеселить окружающих).

6. Каких авторов по проектным методам прочёл в последнее время студент?

7. Ссылался ли в своих ответах на проектный метод?

8. Использовал ли (и сколько раз) в процессе ответов по Вашему предмету метод проектов.

Использованная нами анкета для экспертных судей позволила более точно определить уровни качества подготовки студентов к реализации метода проектов в соответствии с указанными ранее критериями. Там, где это было возможно, нами использовались количественные оценки, но основное внимание уделялось качественному анализу опроса. На каждого студента составлялась карто-схема, макет которой мы представили ниже.

Схема.№ 2

Карто-схема для оценки студентов.

№	Показатели и критерии для оценок	Оценки в баллах				
		4	3	2	1	0
I.	Когнитивный: а) информированность о методе проектов; б) знает авторов по проектному методу, начитанность.			+		
					+	

Анализ ответов на нашу анкету показал довольно высокий уровень качественной подготовки студентов по сравнению с первоначальными баллами, приведёнными ранее.

Оценка, к примеру, по когнитивному критерию шла следующим образом: если эксперты называли свыше 4-5 источников по методам проектов, знакомы тому или иному студенту, ставилась оценка "4", если 3 – то ставился соответствующий балл. То же самое касалось и эмоционально-мотивационного критерия (стремление – 4 балла, интерес – 3 балла, прагматические мотивы – 2, другие мотивы – 1 балл). Наконец, если студент проявлял достаточно высокое, ярко выраженное умение применять метод проектов, то соответственно ставились баллы: "4" - за умелое применение метода; "3" – способность использовать его только в нашем учебном проекте; "2" – за старание пользоваться методом; "1" – за слабое умение использовать

метод; ”0” – если ни в одном предмете или деятельности метод проектов студентом не использовался.

Можно представить оценки компетентностных судей в следующих таблицах. Результаты оказались значительно выше первоначальных.

Таблица № 15

Оценка экспертными судьями уровня информированности студентов.

№	Критерий	Результаты			
		До эксперимента	После эксперимента	Баллы	Уровни
	когнитивный				
1.	Широкое знакомство с источниками по методу проектов	10%	60%	4	Высокий
2.	Знают 3-4 источника	20%	20%	3	Достаточно высокий
3.	Имеют ситуативные знания	50%	15%	2	Средний
4.	Знают не более 1 источника.	10%	5%	1	Низкий
5.	Не имеют представления о методе проектов.	10%	0%	0	Низкий

Эти результаты дают представление об уровнях компетентностной подготовки студентов, особенно профессиональных компетентностях (начитанность о методе проектов, знание авторов по проблеме, представления о сущности метода). Мы видим по оценкам, что уровень компетентности возрастает после применения нашей технологии с 10% до 60% в соответствии с высшей оценкой (4) и снижается с 20% до 5% по самым низким оценкам (0 и 1), что свидетельствует об эффективности технологии, в которой заложены ориентации на реализацию метода проектов с целью формирования компетентностей.

Та же динамика наблюдается и при определении уровня компетентностной подготовки по другому критерию, касающемуся эмоционально-мотивационного критерия, о чём свидетельствует Таблица № 16.

Оценка экспертными судьями отношения студентов к методу проектов.

№	Критерий	Результаты			
		До эксперимента	После эксперимента	Баллы	Уровни
	мотивационный				
1.	Желание и стремление использовать в группе метод проектов.	15%	70%	4	Высокий
2.	Интерес как к методу, так и к работе в группе.	25%	20%	3	Достаточно высокий
3.	Прагматические мотивы	40%	10%	2	Средний
4.	Другие мотивы отрицательной направленности..	10%	0%	1	Низкий
5.	Не имеют представления о и не любят инновации.	10%	0%	0	Низкий

Анализ представленной таблицы свидетельствует, что уровень положительных оценок отношения к методу проектов значительно растёт: группа студентов с высоким уровнем выросла с 15% до 70%, а с низким уровнем сократилась с 20% (с оценкой 1 и 0) снизилась до 0. Одновременно по этим же параметрам возрастает уровень взаимодействия студентов в группе. В целом таблица свидетельствует о высоком развитии коммуникативных компетентностей под влиянием нашей технологии ориентацией на реализацию метода проектов с целью формирования компетентностей у студента, будущего учителя.

Активность в применении студентами метода проектов также получила оценку экспертизы, о чём свидетельствует Таблица №. 14

Таблица № 17

№	Критерий	Результаты			
		До эксперимента	После эксперимента	Баллы	Уровни
1.	Умело использует метод проектов в любой деятельности.	5%	50%	4	Высокий
2.	Способен применить метод только при изучении нашего курса.	10%	30%	3	Достаточно высокий
3.	Старается использовать метод проектов.	50%	10%	2	Средний
4.	Ситуационно использует метод проектов.	30%	10%	1	Низкий
5.	Не умеют использовать метод проектов.	5%	0%	0	Низкий

Таблицы показывают, что более яркий скачок наблюдается по когнитивному и эмоционально-мотивационному компоненту, чем по практическому (или операциональному), хотя и здесь, по крайней мере, по высокому уровню.

Анализ всех представленных результатов свидетельствует о серьёзной динамике, свидетельствующей о росте уровня компетентностной подготовки студентов, участвовавших в опытно-экспериментальной работе: от 5% до 50% по операциональному критерию, от 10% до 60% по когнитивному критерию, от 15% до 70% по высокому уровню. Точно также от начала эксперимента к его окончанию по низкому уровню количество студентов снизилось по эмоционально-мотивационному критерию с 20% до 0, по когнитивному критерию с 20% до 5%, по операционному критерию с 35% до 10%. Всё это убедительно свидетельствует об эффективности нашей технологии, модели и тех условий успешности реализации метода проектов, которые мы разработали в процессе эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ.

1. Одним из условий успешности проективного обучения является переориентация его на компетентностный подход. Компетентностный подход в высшем образовании предполагает особую организацию образовательного процесса вуза (в исследовании этой концепции мы опираемся на её трактовку О.Л. Жук). На основе компетентностного подхода создаются и проходят утверждение стандарты по специальностям, учебные планы, типовые учебные и рабочие программы дисциплин, в которых в обновлённом виде представлены не только цели, задачи и результаты профессиональной подготовки, но содержание и технологии обучения. При этом отмечается, что усилены практический, межпредметный, прикладной аспекты образования. Это достигается за счёт переориентации их содержания от декларативных занятий к процедурным и ценностно-смысловым. Акцент делается на развивающих, проблемно-модульных, игровых, проектно-исследовательских технологиях – педагогическая подготовка рассматривается как важнейшая составляющая выпускника университета.

В нашем исследовании мы рассматриваем понятие "компетенция" (от лат. *competentia* - принадлежность по праву) как круг вопросов, в которой человек хорошо осведомлён, обладает познанием и опытом, как обобщённые способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Смысл, который вкладывается в эти понятия – концепты, всё в большей степени задаётся теоретическим дискурсом, вошедшим в образование как "компетентностный подход" и который становится концептуальной основой образовательной политики. Речь идёт, в частности, о том, чтобы осуществить модернизацию российского образования на компетентностной основе.

Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя ещё мотивационную, социальную и поведенческие составляющие. Она характеризует интегрированные качества выпускника вуза, т.е. результат обучения.

В исследовании называются основные виды компетенций (адаптационно-цивилизационные, социальные, социально-организационные, коммуникативные, ценностно-смысловые, профессиональные). При этом подчёркивается, что наиболее значимыми являются профессиональные компетенции. Именно профессиональные компетенции и их формирование являются ”знаком качества”.

Формы, методы и средства измерения уровня сформированности компетенций, оценивание выполняемых заданий, применение в этих целях тестирования рассматриваются в исследовании как один из важных аспектов компетентностного подхода к подготовке учителя.

Одним из главных условий эффективности метода проектов в обучении является качество современного образования. Качество современного образования рассматривается нами с 2-х сторон: в широком понимании, исходя из факторов, обуславливающих его социальную активность как включающее лучшие достижения духовной культуры и опыта в той или иной сфере деятельности; и в узком смысле слова как высокая компетентность работников, как качество образования студента, как определённый уровень подготовленности студентов в соответствии с целями обучения.

Качество современного образования как процесс подготовки специалистов высшей квалификации рассматривается в русле исследования, критериях его оценки, как когнитивный, эмотивный, операционный, которые были использованы в исследовании. Одним из условий выявленных нами, является также инновационная направленность образования. И действительно, сегодня совершенно очевидна необходимость качественной модернизации системы отечественного образования.

На федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях разрабатываются и реализуются программы её развития. Однако инновационная деятельность в основной массе образовательных учреждений нуждается в совершенствовании. Определяются причины этого положения на основе анализа исследований,

так, в исследовании, проведенном Институтом инновационной деятельности РАО (Российская Академия Образования), анализируется качество инновационной деятельности в средних общеобразовательных школах. Директора школ утверждают, что инновационная деятельность в школах ведётся на основе программ развития, но экспертиза этих программ показывает, что цели в них определены неудовлетворительно, а планируемые изменения не во всём соответствуют декларируемым целям. Руководители школ отмечают объективные и субъективные причины создавшейся ситуации: а) педагоги сопротивляются внедрению предлагаемых им новшеств; б) педагоги имитируют инновационную активность, фактически мало что, изменяя в своей работе; в) инновационная деятельность требует применения новых информационных технологий, в том числе компьютерных. Применение их требует новых форм учебной деятельности, таких как "мозговой штурм", "мозговая атака", внедрения новых педагогических технологий, в том числе проективных методов обучения. По мнению самих директоров школ, причинами создавшейся ситуации являются: а) учитель не ознакомлен с теоретическим обоснованием подготовки будущего учителя к инновационной деятельности; б) учитель не владеет методикой её применения.

В связи с этим мы рекомендуем и используем как инновации инструмент измерения компетентности специалиста (О.Л. Жук, М.М. Шалашова): а) составление портфолио студентов; б) "применение в учебном процессе практико-ориентированных и ситуационных заданий; в) обязательная публичная защита курсовых работ, введение в практику промежуточного контроля комплексных экзаменов; г) включение государственный экзамен интегрированных задач профессиональной направленности; д) увеличение качества практикумов, позволяющих студентам демонстрировать свои компетенции; е) разработка тестов минимальной компетентности; ё) использование кейс-измерителей.

В главе также представлены результаты и процесс эксперимента и внедрению метода проектов с целью формирования профессиональных и других компетентностей, которые свидетельствуют об его успешности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленное исследование ориентировано на решение теоретического обоснования и практической реализации подготовки компетентного учителя в процессе реализации метода проектов.

Проведённый нами анализ зарождения, становления и развития в мировой педагогической теории и практике идей проектного обучения позволяет нам понять современный подход к его сущности, выявить его положительные возможности в активации самостоятельной познавательной деятельности обучаемых и опираться на них в разработке проблемы повышения эффективности профессионально-педагогической подготовки студентов.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы отмечается: обновившаяся система общего среднего и высшего образования поставила перед педагогами ряд новых задач, связанных с разработкой принципиально новых подходов к построению учебного процесса, с его научно-методическим обеспечением и дидактическим сопровождением. В связи с заданными задачами требуется: 1) осмысление сущности изменений, происходящих в образовании; 2) изучение и внедрение новых условий, учитывающих уровень готовности учителей к нововведениям и стимулирующих педагогов к собственному образованию; 3) повышение педагогической квалификации, связанной с использованием современных инновационных и информационных технологий.

Представленное исследование показало, что подготовка компетентного учителя является основной задачей высшей школы. Лишь компетентный учитель может решить проблему подготовки личности самодостаточной, знающей, что нужно ей для жизнедеятельности.

2. Анализ решения проблем компетентного подхода к подготовке учителя в отечественной и зарубежной практике показывает, что происходит постепенный переход от структурно-количественного "знаниевого" подхода к определению целей и оценке образовательных ресурсов, подхода, основанном на оценке значимости получаемого образования для развития личности, её социализации и самореализации. В рассматриваемых странах уже давно возникла необходимость получить новое качество образовательных ресурсов. Объясняется это непростой ситуацией, которая сложилась вследствие возникших **противоречий между необходимостью повысить качество образования и невозможностью решить эту проблему за счёт увеличения объёма информации**, подлежащей усвоению.

Формирование одних лишь знаний не является целью образования. Знания рассматриваются как одна из составных частей образования в силу их необходимости для решения проблем, возникающих в конкретной деятельности.

Внедрение инновационных технологий в образовательных системах зависит от подготовки компетентного учителя. Подготовка компетентного учителя во многом зависит от качества образования.

В исследовании подчёркивается, что **содержание образования в процессе обучения охватывает не только учебный материал, но и организацию учебной деятельности:** технологии, методы, формы обучения.

3. В исследовании подчёркивается, что инновационное образование, в целом, - это не какая-то определённая модель, инновационный подход в образовании определяется не через использование какой-то одной модели, а через способность проектировать и моделировать нужный вузу учебный процесс с использованием различных моделей. В практической инновационной деятельности применяют различные модели обучения [108]: 1) контекстное; 2) имитационное; 3) проблемное; 4) модульное; 5) модель полного усвоения знаний; 6) дистанционное обучение.

Подготовка компетентного учителя нового поколения – задача сложная. И только применение инновационных технологий может решить данную проблему и, как нельзя лучше решает задачи высшей школы в подготовке нового поколения учителей метод проектов. В процессе подготовки к проектной деятельности решаются общепедагогические задачи: обучающая, развивающая и воспитательная.

Процесс подготовки к проектной деятельности включает теоретическую и практическую составляющие. Анализ содержания Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности 032900 (Русский язык и литература) показывает: теория проектирования заложена ГОС ВПО при изучении учебных дисциплин "Педагогика" (раздел "Педагогические технологии"), "Теория и методика обучения русскому языку и литературе" (раздел "Аудиовизуальные и интерактивные технологии"). При этом предполагается, что заложенные в ГОС ВПО инновационные технологии должны отражаться: а) в учебном плане; б) в учебной программе; в) в рабочем плане. Практическое применение метода проектов, его обоснование и планирование начинается на учебных занятиях, предваряющих выполнение курсовых и дипломных работ, на уроках-практикумах, а также в процессе прохождения педагогической практики в школе.

Основными формами подготовки студента с помощью метода проектов на разных этапах обучения являются лекция, семинар, самостоятельная и практическая работа.

Обучение будущего учителя проектной деятельности предусматривает учёт критериев готовности к организации и осуществлению проектной деятельности: а) когнитивный критерий. Он имеет личностный и социальный контекст (знания для себя и других); б) операционный критерий – это развитие проектных умений, направленных на реализацию искомого вопроса; в) эмотивный критерий – он включает отношение студентов к инновациям, личностные качества будущего учителя, умение конструировать.

Мы считаем, что результат подготовки будущего учителя к проектной деятельности может быть прогнозируемым (готовность будущего учителя к организации и осуществлению проектной деятельности, конструированию учебного процесса) и непрогнозируемым – саморазвитие, самосовершенствование и самореализация.

Трактовка и анализ содержания образования, форм, методов и средств проектной деятельности позволили нам составить модель подготовки учителя к проектной деятельности. Разработанная модель подготовки будущего учителя к проектной деятельности в процессе обучения гуманитарным дисциплинам (Русский язык и культура речи) показывает, что конечной целью является подготовка компетентного учителя, владеющего конструктивистскими технологиями, профессионально автономного. Подготовка к проектной деятельности с помощью метода проектов должна быть сквозной, проходящей в течение всего периода обучения в вузе.

Одним из важных вопросов является типология проектов. В трактовке типологии проектов мы исходили из разработанной по этой проблеме концепции Е.С. Полат. В исследовании рассмотрены учебные и педагогические проекты.

В проведённых нами экспериментах использованы учебные проекты, так как они более соответствуют моделированию социального содержания будущей профессиональной деятельности. Проблема планирования содержания учебного проекта и его этапов рассматриваются как одна из сложных задач, до настоящего времени находящаяся в стадии разработки.

Технология учебного проектирования, т.е. самостоятельно выполненных учебных проектов, **способствует формированию инновационно-профессионального мышления проектного типа. Основная характеристика учебного проекта – это саморегуляция** учения в инновационном процессе обучения.

4. В исследовании рассматривается проблема конструирования учебного процесса (Е.А. Алейничева, И.В. Мамугина). Мы считаем, что научить студента широко и системно мыслить можно лишь при условии системного подхода в преподавании учебной дисциплины. Одним из эффективных приёмов, способствующих этому, выступает обучение студентов системному конструированию учебного процесса на основе его модулирования, т.е. проектной деятельности.

Отбор содержания образования является важным компонентом при конструировании педагогического процесса. Мы считаем, что это может быть компетентностный подход как условие реализации метода проектов.

Обучение студента системному конструированию учебного процесса, предполагающему совершенное владение методом проектов, является одним из обязательных условий продуктивной профессиональной деятельности компетентностного учителя.

Использование проектных технологий предусматривает хорошо продуманное обоснование сочетания методов, форм и средств обучения. Для этого учитель должен [64]: 1) владеть всем арсеналом исследовательских, поисковых методов; 2) умением организовывать исследовательскую работу обучающихся; 3) владеть информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ).

Исследование теоретических и практических публикаций по проблемам инновационных технологий дало нам возможность разработки и проведения нескольких занятий с целевой установкой изучить влияние метода проектов и его эффективность на практике. Экспериментальную выборку составили студенты I и II курсов Института филологии и физико-математического факультета Карачаево-Черкесского государственного университета, у которых ещё не были заложены проектные навыки. У них прослеживалось недостаточное развитие навыков самостоятельной работы, поисковых, исследовательских, познавательных способностей, студенты демонстрировали неумение конспектировать учебную литературу,

реферировать научный текст, вычленять главное в информации, пользоваться информационными технологиями.

Для проведения экспериментальной работы был решён ряд частных вопросов: а) разработана методика проведения эксперимента; б) проведён отбор содержания обучения по учебной дисциплине "Русский язык и культура речи".

Опытно-экспериментальное исследование состояло из подтвердивших свою значимость этапов – поискового, предварительного, констатирующего, формирующего и контрольного.

При разработке и реализации проектных технологий нами соблюдалась технология учебного проектирования, суть которого – преподаватель не преподносит учебную информацию в готовом виде, а ставит перед обучающимися творческие, проблемные задачи, в процессе решения которых они должны приобрести инновационные знания.

4. В исследовании отражены: 1) модель подготовки проекта; 2) проблема планирования содержания учебного проекта; 3) принципы проектной технологии; 4) структура построения проекта; 5) использование информационных технологий в проектной деятельности.

5. Чтобы убедиться в достоверности итогов опытно-экспериментальной работы, мы использовали ряд дополнительных методов: анкетирования, тестирования, самооценки, ранжирования экспертизу судей. Критериями оценки были: а) когнитивный метод (проверялась осведомлённость, знания особенностей проективного метода); б) личностно-эмоциональный (оценка увлекательности метода проектов); в) деятельностный или практический компонент (проверялось умение использовать, применять проектный метод на практике). Для проверки результативности проведённых проектов использовалось тестирование.

Наше исследование показало, что в методической науке по проблемам проектных методов обучения имеется уже достаточное количество научных исследований, подтверждающих гипотезу эффективности метода проектов в

обучении. Однако практическое выполнение учебных проектов, обучающих проектным технологиям, остаётся на уровне теоретического решения проблемы заложенных в Государственном образовательном стандарте учебных дисциплин "Педагогика" (раздел "Педагогические технологии"), "Методика преподавания русского языка и литературы", "Психолого-педагогический практикум", на уровне экспериментальных исследований, и в большей мере творческой деятельности преподавателей-энтузиастов.

Обучение проектной технологии должно иметь практическую направленность и решаться, на наш взгляд, через учебную дисциплину "Психолого-педагогический практикум". При этом должна предусматриваться тесная взаимосвязь проектных технологий с электронной педагогикой и конструктивистскими технологиями.

Мы считаем, что при разработке и внедрении проективных методов проектов в обучении следует учитывать следующие факторы:

1. Человек будущего в современной трактовке – это реализовавшаяся личность.
2. Новый образовательный идеал XXI века опирается на четыре принципа: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе, учиться жить.
3. В современных условиях востребована не модель узконаправленной подготовки выпускника вуза, а модель интегрального типа.
4. Традиционная модель обучения должна рассматриваться как исходная, другие модели обучения – как её производные, модернизированные под сегодняшние цели и задачи высшего образования.
5. Основными педагогическими условиями, обеспечивающими повышение результатов подготовки компетентного учителя с помощью проектных методов, являются переориентация на компетентностный подход в обучении, опора на качество компетентностной готовности студента, использовании инноваций, в том числе проектных технологий, методов, средств, форм учебной деятельности, их гуманистическая направленность.

6. На современном этапе развития образования педагог, незнакомый с информационными технологиями будет испытывать серьезные затруднения в организации учебного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алейничева: с.60
2. Андреев В.И. Диалектика восприятия и самовосприятия творческой личности. Каз. 88, 240, с.157-158
3. Андреева, А. Знания или компетенции / А. Андреева // Высшее образование в России. – 2005. - № 2. - С.5.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М.: 1980, 368с. 3
5. Асмолов, А. Образование как ценностное полагание: диалог между педагогикой и культурно-исторической психологией / А. Асмолов // Народное образование. - М., 2006. - С.49.
6. Астафьева О.В. О формах и методах организации самостоятельной работы студентов филологического факультета, Р. Ун-т, 1974, 54с.
7. Атутов, П. Р. Политехническое образование школьников / П.Р.Атутов // Педагогика.- М., 1986. - С.176.
8. Байденко, В.И. Опережающий стандарт образования как теоретическая и практическая проблема. Проблемы качества образования / В.И. Байденко, Н.А.Селезнева. - М. - Уфа.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2000. – Ч.2. - С. 9-14.
9. Байрамкулов, А.М. Учебник по родному языку для IV года обучения в школе I ступени Карачая и Балкарии / А.М.Байрамкулов. - Кисловодск, 1932. - С.5.

10. Белых, И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления / И.Белых // Высшее образование в России. - 2006. - № 11. - С.48.
11. Бернштейн, М.С. По педагогической Америке / М.С. Бернштейн. - М., 1930. - С.4.
12. Блонский, П.П. Задачи и методы новой народной школы / П.П.Блонский. - М., 1972. - С.236.
13. Блонский, П.П. Как организована школа в Западной Европе и Америке / П.П.Блонский. - М., 1917.
14. Блохин, А. И. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дис. ... кан. пед. наук / А.И.Блохин. - Ростов-н/Д, 2005. - С.15, 16,47.
15. Богословский, В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход В.Богословский, Е.Караева, Ф. Шехонина // Высшее образование в России. – 2007. - №10. - С.6.
16. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В.Сериков // Педагогика.- М., 2003. - №10. - С.10.
17. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - М., 1994, Ростов-на-Дону,1999.
18. Борисенков, В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985-2005)/ В.П. Борисенков // Педагогика. - М., 2006. - С.15-16.
19. Вислова, А. Личность XXI века: вектор развития / А.Вислова // Учитель. – 2008. - №3. - С.79.

20. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь / С.М. Вишнякова. - М., . - С.121.
21. Вопросы просвещения на Северном Кавказе.- Ростов-н/Д, 1926. - №1. - С.87.
22. Воробьева, Г.Г. Школа будущего начинается сегодня / Г.Г. Воробьева. - М., 1991. - С.12.
23. Воротилов, В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В.Воротилов, Г. Шапоренкова // Высшее образование в России. – 2006. - № 11. - С.49.
24. Высоцкий, В.Б. Сопротивление инновационной деятельности / В.Б. Высоцкий // Народное образование. - 2008. - №5. - С.108- 109.
25. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Введение в психологию. М.: 1976, 150с.
26. Горенков, Е. Сельский учитель / Е.Горенков // Высшее образование в России. - № 9. - С.144.
27. Горшкова, В.В. Интерпретация педагогической концепции Д. Дьюи в Российской педагогике 20-30 годов XX века / В.В. Горшкова // Педагогика. - М., 2009. - №1. - С.60 - 71.
28. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б., Теория обучения. М.: 2003, 334с.
29. Гуленко с.15
30. Джужук, И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Джужук. - Ростов-н/Д, 2004. - С.25-26.
31. Джаджа
32. Дмитриев, Г.Д. Конструктивистский дискурс в теории содержания образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. - М., 2008. - №3. - С.91.
33. Дьюи, Д. Впечатления о Советской России. История философии / Д.Дьюи. - 2000. - №5. - С.242 - 263.

34. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи // Педагогика. - М. : Пресс, 2000. - 384с.
35. Дьюи, Д. Школа будущего / Д. Дьюи. – 1926. - С.54.
36. Жук, О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов / О.Л. Жук // Педагогика. - М., 2008. - № 3. - С.99.
37. Жукова, Т.А. Технологии обучения как условие повышения качества подготовки специалистов в системе университетского образования / Т.А. Жукова // Инновации в образовании. - 2007. - № 11. - С. 107.
38. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб.пособие для студентов высших пед.уч.заведений / В.И. Загвязинский. - М.: Издат.центр «Academia», 2001. - С.192.
39. Закон Мерфи. Принцип Питера или почему дела идут вкривь и вкось / перевод с англ. Степанова Л.В. - ООО Попурри, 1997. - С.79.
40. Зеер, Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э.Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. 2007. - №2. - С.40.
41. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. - М., 2004.
42. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. - М., 1999.
43. Иванова, Е.О. Актуальные проблемы инновационного содержания общего среднего образования / Е.О. Иванова // Инновации в образовании. - М., 2006. - №4. - С.22.
44. Изотикова, Т. Д. Подготовка будущего учителя к проектной деятельности в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Изотикова. - Брянск, 2006. - С.21, 84,87,88.

45. Ильин, Г.А. Научно-педагогический подход / Г.А. Ильин. - М., 1999. - С.51.
46. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е.Исаева // Педагогика. – 2006. - №9. - С.55.
47. Калина, Исаак. Четыре условия качественного образования / Исаак Калина // Российское образование. – 2007. - № 3. - С.15.
48. Калинина Т.М. (Оренбургский государственный университет)
 Организация самостоятельной работы студентов университета.
[orenport.ru>docs/281/work_stud...kalinina.htm](http://orenport.ru/docs/281/work_stud...kalinina.htm) копия ещё
49. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. История педагогики: хрестоматия / П.Ф. Каптерев. - М., 1999. - С.295.
50. Каунтс, Дж. Теория воспитания в Америке / Дж.Каунтс; под ред. А.П. Пинкевича. - М.- Л., 1931. – С.???
51. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под. ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. - М., 1978. (из Тестова).
52. Килпатрик, У.Х.. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. - Л.: Брокгауз – Эфрон, 1925. - С.43.
53. Килпатрик, У.Х.. Основы метода / У.Х. Килпатрик. - М.: Госиздат, 1928. - С. 115.
54. Княженко Л.П. Методическое управление инновационными процессами в вузе. Афтореф. дисс. канд.пед.н. Карачаевск,2009,с.22
55. Коллингс, Э. Опыт работы американской школы по методу проектов / Э. Коллингс. - М.: Новая Москва, 1926. - С. 288.

56. Концепция технологического образования. Школа и производство. - 1999. - №1. - С.3.
57. Коротаева, Е.В. Качество подготовки будущего педагога / Е.В. Коротаева // Педагогика. – 2008. - № 9. - С.61.
58. Корчажкина О.М. с.29-30.
59. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К.Крупская ; под ред. Н.К Гончарова. - 1958. - Т.3. – С. 261- 390.
60. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К.Крупская. - М., 1957. - С.207.
61. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К. Крупская. - М., 1957. - С.190.
62. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах / Н.К. Крупская. – М., 1957. - Т.10. - С.479.
63. Крупская, Н.К. О воспитании и обучении / Н.К.Крупская.- М. : Учпедгиз, 1946. - С.191-192.
64. Круглова И.В. с.41-43
65. Куклёва Н.В. Формирование компетентности студентов университета получающих дополнительную квалификацию. Автореф. дисс. канд. пед. н., Ставрополь:2006.-22с.
66. Ларина, В. П. Проектирование системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ / В.П.Ларина ; под ред. В. П. Борисенкова // Педагогика. – 2005. - №9. - С.38.
67. Левин, Л. Новые пути школьной работы / Л. Левин. - М., 1926.
68. Лихачёв Д.С. Русский язык и культура речи.
69. Лобанова, Е.В. О подходах к проектированию образовательных программ высшего профессионального образования в современных условиях / Е.В. Лобанова // Инновации в образовании. - М., 2004. - №2. - С.5.
70. Мазуренко, А. В. Педагогические условия становления и развития социальных качеств студенческой молодёжи в

культурно-образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук / А.В.Мазуренко / Ростов-н/Д, 2006. - С.12-13.

71. Максимова В.И. Русский язык и культура речи. М., Гардарики, 2005.
72. Малкова, М.Н. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США / М.Н. Малкова // Педагогика. – 2008. - №2. - С.75 - 77.
73. Мартиросян, Б.П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях / Б.П.Мартиросян // Педагогика. – 2008. - №7. - С.25.
74. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш ; под ред. В.В Рубцова. - Мозырь: РИФ Белый ветер, 2000. - С.286.
75. Митяева, А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А.М. Митяева // Педагогика. - М., 2008. - № . - С.59.
76. Моложавенко, В.Л. Компетентностная модель выпускника вуза как основа проектирования технологии компетентностного подхода к образованию / В.Л. Моложавенко // Вестник Университета Российской академии образования. - 2008. - № 3. - С.81 - 85.
77. Мосина: с.68
78. Нецадим И.О. Иноязычная подготовка как средство формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза. Афтореф. дисс. канд.пед.н.Ставрополь:2004, с.22
79. Новикова, Е.Н. Инновации в учебном проектировании / Е.Н. Новикова // Инновации в образовании. - М., 2007. - №4. - С.23.
80. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С.Полат. - М.: Academia, 2005. - С.66 - 67.

81. Новые программы Единой трудовой школы I ступени.- М.: Гос. изд-во,1924. - С.24.
82. Ожегов, С. И. Энциклопедический словарь / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. - 2001.
83. Осипова О.П. с.116.
84. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И.Пидкасистого. - М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
85. Педагогика : учебное пособие для студентов педвузов и педколледжей / под ред. П.И. Пидкасистого Педагогическое общество России. - М.,1998.
86. Педагогический энциклопедический Словарь. М.:2003, 528с.
87. Пинкевич, А.П. Краткий очерк истории педагогики / А.П. Пинкевич. - Харьков, 1927.
88. Пинкевич, А.П. Советская педагогика / А.П.Пинкевич. - М., 1986. - С.388.
89. Пищулина, Т.В. Принцип отбора содержания базовых курсов в вузах / Т.В. Пищулина // Педагогика. - М., 2008. - №4. - С.60.
90. Плаксий, С. Парадоксы реформирования российского высшего образования / С. Плаксий // "Alma mater" (Вестник высшей школы). - М., 2005. - № 10. - С.10.
91. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С.Полат // Иностранные языки в школе. - М., . - №3. - С.270
92. Полат, Е.С. Новые информационные технологии в образовании / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина. - М., 2005. - С.4.
93. Полонский, В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М. Полонский // Инновации в образовании. - 2007. - № 2. - С.4.

94. Пономарёв, И.Л. Закономерности образовательной инноватики / И.Л.Пономарёв, Б.М.Смирнов // Инновации в образовании. – 2003. - № 4. - С.4.
95. Попков, В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: учеб.пособие для студентов вузов / В.А. Попков, А.В. Коржуев. - 2-е изд., исп. и доп. – М. : Академия, М., 2004.
96. Программы ФЗС, ГИЗ. - Сс.25.
97. Пульбере, А.И. Мониторинг качества знаний в условиях личносно-ориентированного образования / А.И. Пульбере ; под ред. В.П.Борисенкова // Педагогика . - 2005. - №.9. - С. 34.
98. Рос.пед.энц.М.:1993,668с.,с.568.
99. Саранцев, Г.И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях / Г.И. Саранцев ; под.ред. В.П.Борисенкова // Педагогика . - М., 2006. - №7. - С.65.
100. Селевко Г.К.
101. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетики дизайнерского творчества : дис. ... д-ра искусствоведения / В.Ф. Сидоренко. - М., 1990. - 424 с.
102. Симоненко, В. Д. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ / В.Д. Симоненко. - Брянск, 1996. - С. ?.
103. Симоненко, В.Д. Основы технологической культуры в образовании. Культурно-технологическая концепция развития общества и образования / В.Д. Симоненко. - Брянск : БГПУ, 2001. - С.135.
104. Ситаров
105. Словарь иностранных слов
106. Словарь согласованных терминов в области образования. Под. ред. Н.А. Селезнёвой, 2004, 168с.

107. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб.пособ. для студентов высших пед.уч.заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, М., 2001.
108. Смирнова, И.Э Модели обучения в системе высшего образования / И.Э. Смирнова // Инновации в образовании. - М., 2006. - №1. - С. 7 - 13.
109. Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов. – СПб., 1913. - С.591-592.
110. Стенографический отчёт II краевой конференции по вопросам культуры и просвещения горских народов Северного Кавказа. - Ростов-н/Д., 1926. - С.87.
111. Сяомань, Чжу. Реформа содержания образования в Китае / Чжу Сяомань // Педагогика. - 2005. - №1. - С.96 - 98.
112. Талькова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Талькова // Иностранные языки в школе. - М., 2003. - С.94.
113. Тарасенко И.Р. Формирование социально-духовных ценностей в процессе профессиональной подготовки студенческой молодёжи. Автореф. дисс. канд.пед. н.Ставрополь:2005.-22с.
114. Татур, Ю.Г. Концепция опережающего стандарта высшего образования / Ю.Г. Татур. - С. 22-23.
115. Текеева М.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку. Афтореф. дисс. канд.пед.н.Карачаевск:2009, с.22
116. Тесликов, А.Г. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный корпус / А.Г. Тесликов, А.Г. Чернявская, С.А. Щенников. - М., 2004. - С.60-61.
117. Тестов, В.А. Некоторые методологические проблемы определения качества образования / В.А.Тестов ; под. ред. В.П. Борисенкова // Педагогика. - 2008. - № 4. - С.28.

118. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / под.ред В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н.Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997.
119. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. - М. : Учитель, 2006. - №3. - С.3 - 5.
120. Фёдоров А.В. с.38-41
121. Халилова, С.А.-К. Проблемы всеобуча в истории Карачаево-Черкесской национальной школы : дис. ... канд. пед.наук / С.А.-К Халилова. - М., 1976.
122. Харченко В.Н. Условия и факторы развития экономического образования в негосударственном высшем учебном заведении. Автореф. дисс. канд.пед.н.Ставрополь:2006, с.25
123. Хотунцев, Ю.Л. Пути совершенствования концепции и программ образовательной области "Технология" / Ю.Л. Хотунцев // Педагогика. - М., 2008. - №4. - С.58.
124. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. - М. : Просвещение, 1986. - С.324-325.
- 125.Худолий, Н.Г. Повышение качества профессиональной подготовки специалистов в инновационном высшем образовательном учреждении / Н.Г. Худолий // Инновации в образовании. – 2004. - № 5. - С.6-7.
126. Чистякова, В.М. Основы интегративного подхода к содержанию профессиональной подготовки / В.М.Чистякова // Инновации в образовании. - М., 2008. - №3. - С.11
127. Шалашова, М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М. Шалашова // Педагогика. – 2008. - №7. - С.54 - 58.
128. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. - М., 1980. - Т.1. - С.10 - 33.

129. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т.Шацкий - М.: Педагогика, 1998. - Т.1.- С.30.
130. Шацкий, С.Т. Изучение жизни и участие в ней (по поводу программ ГУСа). Хрестоматия по ист. Советской школы и педагогики / С.Т.Шацкий ; под ред. А.Н. Алексеева. - М., 1972. - С.218.
131. Шацкий, С.Т. Опыт применения программ ГУСа в школах I ступени. О работе над программами. Педагогические сочинения в 4-х томах / С.Т. Шацкий ; под ред. И.А. Каирова. - М., 1964. - Т.2. - С.306 – 312; 330-349.
132. Шульгин, В.Н. Основные вопросы социального воспитания / В.Н.Шульгин. - М., 1926.
134. Яковлев В.А. Теория и практика инновационной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования. Дисс. док.пед.наук. Карачаевск:2000, 348с, с.160
135. Development and implementing local educational standarts (Ed by Meyers R. Eric Clearing House on Assesment and Evaluation). – 1998. - P.15.
136. Intel: Обучение для будущего. При поддержке Microsoft. с.9
137. Hänsel, D. Die Wahrheit über die Proektmethode / D. Hänsel // Pädagogik. -1993. - Heft 7-8. - P.65.
138. Jacobsen, D.A. Philosophie in classrum teaching / D.A. Jacobsen. - №7. - P. 89.
139. Lenzen, D. Pädagogische Grundbergergriffe (Hg) / D. Lenzen.. Hamburg : Verlag GmbH Reinbeck , 1989. – В. 2. - S. 1272-1280.
140. Wink, J. Critical pedagogy / J. Wink. - N.V., 2005. - P. 115.
141. <http://paidagogos/com?p=95>
142. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
143. <http://sipk.html/konferencii/files/16.htm> Е.А. Корсакова. Теоретические основы проектного обучения.