

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Т.А. Султанова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Монография

Рекомендовано к изданию Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург
2011

УДК 377.3
ББК 74.57
С89

Рецензенты

профессор, доктор педагогических наук В.Г. Гладких
профессор, доктор педагогических наук И.Д. Белоновская

С89 Султанова, Т.А.
Формирование проективных умений студентов : монография / Т.А. Султанова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 176 с.
ISBN

В монографии изложены и обобщены результаты исследований автора, посвященных проблеме формирования проективных умений студентов колледжа. Охарактеризовано содержание процесса формирования проективных умений студентов, описаны условия его реализации. Книга адресована научным работникам, преподавателям и студентам вузов.

УДК 377.3
ББК 74.57

ISBN

© Султанова Т.А., 2011
© ОГУ, 2011

Содержание

Введение.....	5
1 Теоретические аспекты формирования проективных умений студентов в проективном образовании.....	9
1.1 Проектное образование студентов как педагогическая проблема.....	9
1.2 Сущность проективных умений в обучении студентов педагогического колледжа.....	30
1.3 Модель процесса формирования проективных умений будущих учителей....	49
2 Формирование проективных умений будущих учителей.....	61
2.1 Цель, задачи и содержание опытно-поисковой работы.....	61
2.2 Апробация модели процесса формирования проективных умений будущих учителей.....	83
2.3 Сравнительный анализ, оценка и интерпретация результатов опытно-поисковой работы.....	102
Заключение.....	113
Список использованных источников.....	117
Приложение А Критерии и показатели сформированности проективных умений студентов.....	144
Приложение Б Характеристика уровней сформированности проективных умений студентов.....	145
Приложение В Программа опытно-поисковой работы по формированию проективных умений студентов педагогического колледжа.....	148
Приложение Г Диагностические материалы.....	150
Приложение Д Методика изучения отношения к педагогическим стереотипам...	156
Приложение Е Определение однородности выборки статистическим методом....	157
Приложение Ж Фрагмент рабочей программы спецкурса «Проективное образование студента».....	159

Приложение И Основные требования к оформлению проекта.....	164
Приложение К Методические рекомендации по созданию портфолио проблемно-исследовательского типа.....	165
Приложение Л Методические рекомендации по подготовке к презентации социально-педагогического проекта.....	167
Приложение М Методические рекомендации по составлению рефлексивной карты социально-педагогического проекта.....	168
Приложение Н Материалы первого промежуточного среза.....	169
Приложение П Материалы второго промежуточного среза.....	172
Приложение Р Материалы итогового среза.....	174

Введение

Социально-экономические преобразования в стране, интеграция России в европейское культурно-образовательное пространство, российская доктрина образования, представленная национальным проектом, ориентируют на качественно новый уровень подготовки учителя, развитие его интеллектуального потенциала, разработку и поддержку его инновационных проектов.

В сложившихся условиях педагогическое образование наполняется новым содержанием и предполагает формирование проективных умений будущих учителей, организованное по непрерывной траектории, сочетающей практико-ориентированное обучение на этапе среднего профессионально-педагогического образования и фундаментальную подготовку в ВУЗе. С этой целью необходима научно обоснованная система подготовки студентов педагогического колледжа к проективной деятельности и ее учебно-методическое обеспечение.

Анализ состояния современной науки показал, что недостаточно разработанными остаются аспекты, связанные с совершенствованием проективного образования: содержательно-смысловое наполнение, процессуальная характеристика и методическое обеспечение проективной деятельности учителя.

И в то же время современная практика обучения в педагогическом колледже не всегда ориентирована на реализацию потенциальных возможностей образовательного процесса по формированию проективных умений студентов. Ограниченно используются обеспечивающие их формирование эффективные способы проектировочной деятельности. Вместе с тем проблема формирования проективных умений студентов педагогического колледжа в педагогической науке до настоящего времени не рассматривалась.

В современной науке накоплен определенный фонд знаний, необходимый для постановки и решения изучаемой проблемы. Теоретические основы организации педагогического процесса в общем и профессиональном образовании исследованы С.И. Архангельским, Н.Н. Булыньским, Б.П. Есиповой, В.И. Земцовой, Н.В.

Назаровым, П.И. Образцовым, И.М. Осмоловской, П.И. Пидкасистым, А.В. Усовой, А.И. Уманом.

Значительный вклад в разработку теории педагогического проектирования и определение его сущности, особенностей, эффективности проектировочной деятельности внесли труды М. Азимова, В.И. Гинецинского, Дж. Джонса, П. Хилла. Взаимосвязи проектирования и творческого потенциала его субъекта посвящены исследования Г.С. Альтшуллера, Г.Я. Буша, П.К. Энгельмейера. Ценностный аспект прогнозирования в рамках социального проектирования представлен в работах И.В. Бестужева-Лады, Н.С. Розова.

Особенности проектирования образовательных систем раскрыты в исследованиях В.А. Анищенко, И.И. Буевой, В.Г. Гладких, Н.К. Зотовой, Е.И. Машбица. Проблеме проектирования образовательного процесса посвящены труды В.П. Бедерхановой, Е.С. Заир-Бек, И.А. Колесниковой, В.Е. Родионова, Н.Н. Суртаевой. Теоретические основы использования метода проектов в современном образовательном процессе исследованы В.В. Гузеевым, Е.С. Полат, Г.К. Селевко. Концептуальные основы проективного образования представлены в работах Г.Л. Ильина, Е.А. Крюковой, О.Е. Ломакиной, А.М. Новикова, Н.П. Петровой, В.А. Чернобытова. Анализ процессов формирования и развития проективных умений студентов предпринят в исследованиях О.А. Ивановой, Т.К. Стаценко.

Анализ научной литературы, передового педагогического опыта, современного состояния образовательного процесса колледжа свидетельствует об актуальности исследуемой проблемы, суть которой заключается в выявлении потенциала образовательного процесса педагогического колледжа по формированию проективных умений будущих учителей. В то же время теоретические и методические основы процесса формирования проективных умений студентов педагогического колледжа до сих пор предметом специального исследования не являлись.

Актуальность решения проблемы формирования проективных умений студентов педагогического колледжа также обусловлена рядом противоречий, среди которых мы в первую очередь выделяем следующие.

Во-первых, это противоречие между потребностью общества в личности, способной к осуществлению проектирования, и недостаточной разработанностью научно-обоснованных подходов ее формирования.

Во-вторых, противоречие между потенциальными возможностями образовательного процесса колледжа по формированию проективных умений студентов и отсутствием эффективных способов их реализации в подготовке будущих учителей.

И наконец, в-третьих, противоречие между необходимостью образовательной практики педагогического колледжа в целенаправленном формировании проективных умений студентов и отсутствием учебно-методического обеспечения исследуемого процесса.

Исходя из указанных противоречий, нами была сформулирована цель исследования: теоретически обосновать и апробировать педагогические условия формирования проективных умений студентов педагогического колледжа.

В монографии представлены результаты исследовательской работы автора и обобщены итоги разработки теории и практики формирования проективных умений студентов педагогического колледжа.

В первой главе «Теоретические аспекты формирования проективных умений студентов в проективном образовании» представлены философские, социологические, историко-педагогические предпосылки возникновения проективного образования в современном обществе, его сущность, цели, задачи, результат, принципы реализации, сфера применения. Уточняется педагогическое понимание сущности понятий «умения», «проективные умения»; раскрывается структура проективных умений; описывается процесс их формирования. Также представлена модель процесса формирования проективных умений будущих учителей.

Во второй главе «Формирование проективных умений будущих учителей» раскрывается программа опытно-поисковой работы по формированию проективных умений студентов, а именно ее цель, задачи, этапы исследования, принципы и условия организации. Описан формирующий этап и педагогические условия эксперимента, представлена математическая и графическая интерпретация результатов опытно-поисковой работы.

1 Теоретические аспекты формирования проективных умений студентов в проективном образовании

1.1 Проектное образование студентов как педагогическая проблема

Предпосылки возникновения проективного образования

Основная миссия образования на каждом историческом этапе менялась в зависимости от принятой человеческим сообществом системы ценностей. И вместе с представлениями о том, по каким законам осуществляется развитие человека через образование, определяла адекватную образовательную парадигму, а именно содержание, формы и методы обучения и воспитания, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, уклад жизни учебных заведений.

Современное общество определяется учеными как телекоммуникационное, проективное, информационное [2, 95, 132, 231, 277, 286]. Его предшественником является «индустриальное общество», система образования которого - это «своего рода поточная система, которая служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само стремится быть хорошо отлаженной индустрией по производству кадров» [195, с.89].

Переход к образовательной парадигме информационного общества означает:

- во-первых, отказ от понимания образования как процесса получения готового знания;
- во-вторых, отказ от представления о педагоге как носителе готового знания.

Обратимся к характеристике образования современного информационного общества и его информационной культуры [60, 77, 118, 232].

Во-первых, образование в информационном обществе должно способствовать становлению субъекта информационной культуры, который позиционируется как саморазвивающаяся, самоуправляющаяся личность, отвечающая за свои поступки, свободно реализующая себя в динамичном мире, обладающая гибким и конвергентным мышлением.

Во-вторых, образование в информационном обществе ориентировано на формирование у студентов интегративного, комплексного представления о мире.

В-третьих, ведущие позиции в информационном обществе занимает взаимодействие субъектов. Формированию коммуникативных навыков студентов способствует полилогичное, дискуссионное, проективное обучение, построенное на активности субъектов учения.

В-четвертых, информационное общество динамично, поэтому идея законченного образования («образование на всю жизнь») трансформируется в идею открытого образования, предусматривающего формирование способности обучаемых к проектированию будущего («образование через всю жизнь»).

В таблице 1 представлены основные сравнительные характеристики образовательных моделей индустриального и информационного общества.

Таблица 1 - Характеристики образовательных моделей индустриального и информационного общества

Критерии	Характеристики образовательных моделей	
	Индустриальное общество	Информационное общество
Ценности	Образование для общественного производства	Образование для самореализации человека в жизни, личной карьеры
Цель как выражение социально-педагогического идеала	Человек с навыками социально-групповой профессиональной деятельности, обладатель коллективно-группового типа сознания	Человек, адаптирующийся к жизни в динамичных социокультурных условиях, требующих способности к саморазвитию, творчеству и т.д. обладатель автономно-гуманистического типа сознания
Содержание образования	Педагогически адаптированные научные знания	Педагогически адаптированный опыт культуросообразной жизнедеятельности
Способы получения знаний	Инструкция	Продуктивно-творческая содеятельность
Формы обучения	Урок	Мастер-классы, творческие мастерские

В исследованиях Г.Л. Ильина современное образование определяется как открытое и ориентированное на формирование готовности личности к постоянным изменениям в обществе, а также способности к сотрудничеству человека с другими

людьми. Таким образом, современное образование становится достоянием самой личности, средством ее самореализации, построения карьеры. Соответственно ценности, нормы, цели, содержание, способы получения такого образования отличаются от традиционного.

Смыслообразующим началом образования в информационном обществе является философская концепция человека. Именно понимание сущности, основных свойств и качеств человека определяют модель обучаемого, которая является ключевой при постановке целей проективного образования.

Уже начиная с древних времен, мыслители пытались определить место, которое занимает человек в мироздании. Исследуя проблему человека, они стремились не только прояснить, что он есть на самом деле, но и то, чем он должен быть, каковы возможности его самосовершенствования. Первыми философскими взглядами на проблему человека можно считать выводы, сложившиеся на Древнем Востоке. Одна из максим Конфуция гласит о необходимости творческого самоосознания, которое позволит «открыть присутствие Пути собственной жизни человека». Прохождение такого Пути сделает его возвышенным и мудрым [140, с.43].

Философия Античности сформулировала принцип разумного миропонимания, пришла к открытию человека как самостоятельной ценности и признала за ним право на активность и инициативу [261].

В трактатке основоположника гуманистических воззрений Гераклита человек, самостоятельно становящийся на путь познания, обретает свободу и гармонию за счет постоянного продвижения к пониманию истины. Одним из первых философов-гуманистов, который поставил вопрос о ценностях личности, был Сократ. Он призывал человека заниматься познанием самого себя и самосовершенствованием. Используя беседы, Сократ создавал среду, способствующую самостоятельному поиску смысла истины. Великий ученик Сократа Платон в труде «Государство» говорит о необходимости осмысления человеком пути к осознанному преобразению самого себя. Однако особенностью этой эпохи является тот факт, что

самоценность, индивидуальность человека были лишь «средством максимальной включенности в полисный уклад жизни» [287, с.97].

Философское обоснование организации обучения и воспитания с материалистических позиций также берет свое начало с эпохи Античности[82]. Аристотель определил методологию такого образования. Процесс познания, по Аристотелю, это изучение объективной, т.е. сугубо внешней по отношению к человеку деятельности.

Такие методологические установки, как закрытость знаний, их отчужденность от ученика, приоритеты объективных воздействий над субъективными факторами развития не могут определять методологию разработки и применения проективных технологий в образовании в силу неприятия материализмом первостепенности категорий субъектности и самости. Тем не менее, такие признаки материалистического образования как систематичность, последовательность, законченность необходимо учитывать как составляющие части познания в проективном образовании.

В эпоху Возрождения продолжила свое развитие античная тенденция усиления внимания к живому человеку, его жизни. В своих работах Р. Агрикола, Х. Вивес, М. Монтень, Ф. Рабле пытались «уяснить и обосновать способность и право личности быть индивидуальностью» [287, с.67].

Философы и педагоги эпохи Просвещения А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо критиковали формализм и схоластику обучения, ничтожный круг сообщаемых знаний, подавление интереса к самостоятельности. Проблема организации обучения выдвинулась на первый план [136].

Педагоги Нового времени попытались приблизить учебный процесс к потребностям личности путем индивидуального обучения. В трудах Э. Кей, С. Френе доминирует идея активности самой личности в обучении.

В XIX в. внимание философов и педагогов было направлено на поиск путей преодоления разрыва теоретического знания и практики. Так О. Конт считал, что современное общество нуждается в позитивном образовании, так как только оно

учит "видеть, чтобы предвидеть", т.е. дает молодым людям совокупность позитивных понятий обо всех главных видах естественных явлений и возможность с их помощью влиять на ход жизненных событий.

В трудах Г. Спенсера идеал образованности – это человек, вооруженный знаниями, практически полезными во всех основных видах деятельности: «1)...которые непосредственно ведут к самосохранению; 2)...которые только посредственно влияют на самосохранение; 3)...которые имеют целью воспитание и обучение потомства; 4)...которые способствуют поддержке надлежащих социальных и политических отношений; 5)...которым человек посвящает свободное время для удовлетворения своих вкусов и чувств» [256, с.6].

В истории русской педагогики идеи организации образования в интересах личности находят отражение в трудах Н.Ф. Бунакова, Н.Ф. Лесгафта, М.В. Ломоносова, революционеров – демократов Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского [30, 98, 290], Л.Н. Толстого [270, 271], К.Д. Ушинского [275]. В реформировании они видят средство демократизации школы, обосновывают необходимость ее построения на научной основе, что позволяет говорить о конструктивном практическом решении проблем образования и обучения.

Таким образом, обращение философов и педагогов к проблеме человека, его внутреннего бытия, многогранности процессов его развития и саморазвития свидетельствует, что односторонние ориентации (только на процесс организации) в образовании недостаточны. Выход из кризиса видится в оформлении нового идеала образованности, основой которого является самостоятельность, автономность, внутренняя свобода личности и ее социальные права, и создании моделей ее успешной реализации в жизни.

В последние годы ученые проявляют интерес к разным аспектам образовательного пространства информационного общества, а в педагогической практике уже появились прообразы модели образования, характеризующей информационную культуру. Одной из таких моделей является проективное образование, особенности которого будут рассмотрены ниже.

Из истории развития педагогического проектирования

Изучая вопрос о природе проективного образования как отрасли научного знания, необходимо обратиться к истории развития педагогического проектирования в целом.

Проектирование как особый вид деятельности сформировался в середине XIX века. Однако, как область поиска оно берет свое начало в глубокой древности. Более двух тысяч лет назад великий древнегреческий врач Гиппократ написал книгу «Прогностика». В общем смысле это понятие означало формулирование диагнозов и прогнозов различных процессов и явлений. Искусство предвидения того времени базировалось на интуиции прорицателей, а чаще – на приметах, догадках и других столь же «научных» основаниях [309, 310].

В более поздние периоды идеи проектирования выражались в конструировании моделей мира в трудах философов И. Канта и Г. Лейбница, в работах Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна [256]. Духовно-ценностное проектирование, представленное работами Ф. Аквинского, А. Аврелия, Н. Кузанского, русских философов Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского, В.С. Соловьева, нашло свое выражение в создании идеала религиозно-этических систем, воплощающего представление конкретной культуры о человеческом совершенстве.

Наиболее ярко идеи проектирования прослеживаются в работах философов-экзистенциалистов Н. Аббаньяно, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассета, Ж.П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса. Человек, по их мнению, изначально экзистенциален, поскольку экзистенция – это способность строить проекты и планы на будущее посредством выбора возможностей.

Сартр рассматривает все акты деятельности как элементы определенной структуры и расценивает в зависимости от задач личностного самоосуществления индивида. Человеческая деятельность у Сартра лишена корней объективности в той мере, в которой она является свободной и творческой. Концепция свободы разворачивается у Сартра в теории «проекта», согласно которой индивид не задан самому себе, а проектирует, «собирает» себя в качестве такового [242].

На рубеже XIX-XX веков в философии техники впервые появился термин «инженерное проектирование», который был введен теоретиком П.К. Энгельмейром. Он означал создание опережающей проекции того, что затем будет сделано в «натуре», в то время как знания фиксируют и описывают уже существующие объекты, проекты изображают и представляют то, чего еще нет [305].

Сформировавшись под воздействием новых научных открытий и технических изобретений, проектирование переориентировалось на человека, на моделирование процессов жизнедеятельности, условий труда, организации обучения и т.д. Перечисленные выше примеры проектов не дают возможности утверждать, что педагогическое проектирование носило системный, устойчивый характер.

Таким образом, в начале XX века произошло «проникновение» технического проектирования в гуманитарные сферы. Появилось организационное, дизайнерское, экономическое, профессиональное, экологическое, педагогическое и другие виды социального проектирования. Это дало возможность управлять сложными социальными процессами, а в сфере образования способствовало организации образовательного процесса, нацеленного на реализацию человеком его собственного жизненного проекта [15, 94, 95].

Сущность проективного образования студентов

Проективное образование как научно-педагогическая проблема в настоящее время переживает этап становления, обобщения эмпирического опыта и результатов исследований. Теоретические основы проективного образования представлены в работах Г.И. Ильина, Е.А. Крюковой, О.Е. Ломакиной, А.М. Новикова, Н.П. Петровой.

В исследовании Е.А. Крюковой проективное образование определено как новая образовательная парадигма, в основе которой лежит личностно значимый проект [148]. По мнению Т.В. Усатой проективное образование – это процесс формирования образовательной среды в соответствии с потребностями студента.

А.М. Новиков считает, что проективное образование можно рассматривать как воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру и способной к сотрудничеству с другими людьми [195].

Исследователь Г.Л. Ильин дифференцирует современное образование на две сферы: сферу народного образования и сферу образования [117]. Первая включает в себя известные звенья государственной системы образования: детский сад – средняя школа – высшая школа – повышение квалификации. Она предполагает создание образовательных структур всевозможных видов с тем, чтобы на каждом этапе жизненного пути человек имел возможность включаться в образовательные процессы в соответствии со своими познавательными и профессиональными интересами, психофизиологическими и личностными особенностями, сообразуясь с потребностями общества.

Вторая – сфера образования – исходит из того, что образование осуществляется непосредственно «в процессе жизнедеятельности человека». Образование может осуществляться вне образовательных структур и «может пониматься шире, чем усвоение систематизированных знаний, умений и навыков». Именно это образование является проективным.

Проективное образование и проективное обучение - новые понятия в педагогической науке, единое толкование которых в настоящее время отсутствует. Необходимость уточнения данных дефиниций приводит к необходимости определения категорий «образование» и «обучение» в общем.

Понятие «образование» в значении «формирование образа» было введено в педагогическую науку И. Г. Песталоцци. В отечественной науке в том же значении термин применил русский просветитель и философ Н.И. Новиков. В таком же значении понятие «образование» применял А.В. Луначарский, по мнению которого «образованный человек – это человек, в котором доминирует образ человеческий»[8].

Со второй половины XIX века ученые предлагают рассматривать понятие «образование» расширенно. Как отмечают В.Е. Гмурман и Ф.Ф. Королев, под

образованием следует понимать «такое приобщение к культуре общества, когда человек овладевает определенной системой научных знаний, приобретает умения и навыки, планомерно изучает и усваивает опыт, накопленный человечеством в той или иной области» [8]. Однако, заявив об образовании как приобщении к культуре, авторы не раскрывают механизмы приобщения учащихся к данной культуре.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что образование осуществляется в специально организованной деятельности, направленной на формирование человека. Так И.М. Кантор, проанализировав различные точки зрения ученых относительно данного понятия, подчеркивает, что «образование – это результат всех процессов и видов деятельности, направленный на формирование человека» [130].

В работах Б.И. Коротяева образование трактуется как «процесс организации специальных видов деятельности, направленных на усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков, соответствующего опыта деятельности и отношений» [8]. С точки зрения исследователя, образование как результат – это достигнутый уровень в усвоении знаний, опыта деятельности и отношений. В то же время, образование - это процесс, при котором через усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков достигается научное понимание данной области явлений действительности, умение на практике применять знания.

В определении данного понятия В.В. Краевский интегрирует описанные выше подходы и трактует образование как «особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящей из деятельностей воспитания и обучения и осуществляемой в интересах человека, общества, государства» [8]. Такое определение является близким по смыслу определению, данному в Законе «О высшем и послевузовском образовании», который гласит, что образование - это «...целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенного государством уровня (образовательного ценза). Получение образования - достижение и подтверждение

образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующими документами» [106]. В Законе зафиксировано, что характеристика содержания категории образования включает и воспитательный аспект.

Обобщив существующие трактовки категории «образование», М.Г. Гарунов высказывает мысль, что в педагогической науке существует несколько подходов, отражающих ее сущность: образование - это система, ценность, процесс, результат. Ценностная характеристика предусматривает определение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная, общественная, личностная.

Образование, как процесс движения к заданной цели обучения, характеризуется субъективно-объективными взаимодействиями преподавателей и студентов. Образование может являться результатом государственного, общественного и личностного присвоения всех технологий и ценностей, которые возникли в процессе образовательной деятельности, которые значимы для экономического, морального и интеллектуального состояния всех потребителей продукции образовательной сферы [212].

Рассмотрим содержание категории «обучение». В философской, психологической и методической литературе представлены самые разнообразные трактовки этого понятия. Так, например, В.И. Вдовюк определяет обучение как целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению научными и прикладными знаниями, навыками и умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [42].

Обучение, считает Н.А. Давыдов, это — целенаправленный процесс управления активной учебно-познавательной деятельностью студентов по овладению профессиональными знаниями, навыками, развитию творческих способностей, формированию мировоззрения и личностных качеств, необходимых студентам для самостоятельного овладения профессией [72]. По мнению А.А. Золотарева, обучение представляет собой процесс взаимосвязанной деятельности

преподавателя и обучающихся, протекающий в рамках педагогической системы [97]. М.Г. Гарунов рассматривает обучение как двусторонний процесс, в котором взаимодействуют обучающий и обучающийся и в ходе которого планомерно и целенаправленно осуществляется образование, воспитание и развитие человека; как совместную деятельность преподавателя и субъектов учения, имеющую своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, элементов мировоззрения будущей профессиональной или учебной деятельности [58].

В существующих определениях категории «обучение» можно выделить три подхода: взаимодействие (управление), процесс и, встречающееся гораздо реже, педагогическая система. Основным же недостатком большинства трактовок категории «обучение» является то, что не определена система, в рамках которой происходит взаимодействие или процесс.

Проведенный анализ определений «образование» и «обучение» позволяет нам уточнить содержание категории «проективное образование».

Проективное образование студентов – это специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на постижение педагогической сущности проектирования, формирование проективных умений будущих специалистов, создание индивидуального профессионального проекта.

Исследователи Г.Л. Ильин, Е.А. Крюкова, О.Е. Ломакина, Н.П. Петрова полагают, что сфера проективного образования – это область социальной жизни, которая невозможна без информации, общения и коммуникации. Для человека, помимо доступа к неисчерпаемому объему самой разнообразной информации, необходимо наличие умения обращаться с ней и структурировать знания, извлекая для себя пользу. Проективное образование студентов дает возможность развивать эти способности, и в этом заключается его специфика.

В проективном образовании субъектность личности выражается в ее способности к активной трансформации условий жизнедеятельности и отношения к

ней; в умении инициировать, осуществлять или владеть деятельностью, изменять ее приемы, контролировать ход и результаты.

По мнению Г.Л. Ильина, Е.А. Крюковой основание проективного образования составляет ряд принципов:

– личностного целеполагания и проектирования: образование базируется на основе и с учетом личной цели и проекта обучаемого;

– личностно-ценностной направленности: проективное образование ориентировано, прежде всего, на развитие личности студента;

– проектирования в проективном: обучение ориентировано на продуктивную деятельность обучающихся, в результате которой полученные знания производят, порождают, проектируют новые знания, новый проект;

– демократического сотрудничества: преподаватель лишь направляет студента в его познавательной деятельности;

– образовательной рефлексии: проективное обучение сопровождается рефлексивным осознанием студента.

Такое содержание проективного образования позволяет обеспечить единство профессионального, ценностно-ориентационного и креативного развития личности.

Центральной идеей проективного образования в контексте личностного развития является создание условий, способствующих формированию и удовлетворению духовных потребностей человека, его самоопределению и адаптации в социальном и профессиональном сообществе, актуализации внутреннего потенциала. В связи с этим в исследовании выделены приоритетные цели проективного образования студентов, которые определяются и классифицируются следующим образом:

– социальные, ориентированные на формирование личности, способной к созданию и реализации личностно-значимого проекта, разрешению жизненно важной проблемной ситуации, поиску личного смысла в процессе обмена информацией;

– психологические, связанные с обеспечением психолого-педагогических условий для самоизучения образа - «Я» студента;

– дидактические, предполагающие формирование целостной системы профессиональных знаний и действий как основы самообразования и саморазвития;

– воспитательные, заключающиеся в формировании образа грамотно действующего педагога.

В приведенных ранее определениях «образование» проявляются две его составляющие, которые отражают как вклад человека в обогащение культуры, так и его личностные приращения: совершенствование образа человека и усвоение (присвоение) общественного опыта. Исходя из этого, есть основания говорить о двух трактовках результата проективного образования: в широком и узком смысле. Под результатом в широком смысле, мы понимаем формирование проектной культуры, ориентированной на созидательные возможности человека, формирование проективного мышления, развитие способности личности осуществлять биографическое, жизненное проектирование (проектирование собственной судьбы) путем реализации технических, научных, социальных и иных личностно-значимых проектов.

В узком смысле результат проективного образования связывается с созданием индивидуального профессионального проекта, характеризующегося состоянием среды, особенностями субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональными связями между элементами проекта, возможностями его эффективного использования, ожидаемыми результатами.

Характеристика дидактической системы, составляющих ее компонентов и структур представлены в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистого, В.А. Слостенина. Так Р.С. Пионова выделяет следующие компоненты дидактической системы: цель, задачи, содержание, принципы, методы, средства, формы, технологии [220]. А.В. Хуторской дополняет данный перечень элементами, способствующими осознанию и пониманию смысла обучения, а также его результатов [288].

Основополагающим в исследовании является определение Ю.Г. Репьева, по мнению которого, дидактическая система - это «комплекс компонентов, включающий субъектов учения и преподавания, принципы их взаимодействия, содержание, методы, средства, формы обучения, виды занятий и другие компоненты, обеспечивающие эффективность обучения, которые образуют единую внутренне целостную структуру, подчиненную достижению поставленных целей» [230, с.124].

Особенности проективного образования отражаются на сущности и содержании элементов дидактической системы. К базисным компонентам, составляющим основу дидактической системы проективного образования, мы относим: субъектов учения и преподавания; принципы построения взаимодействия субъектов проективного обучения; содержание проективного обучения; методы проективного обучения; формы учебной деятельности. Следует отметить, что субъекты учения и преподавания, а также принципы их взаимодействия являются важнейшими компонентами, определяющими наряду с содержанием всю остальную структуру дидактической системы в целом.

Несмотря на некоторую разнохарактерность дидактических систем проективного и традиционного образования, в самом общем виде они совпадают. Данный факт подтверждает возможность использования проективного обучения студентов в системе непрерывного педагогического образования наряду с другими формами освоения профессии.

Жизненное (биографическое) проектирование

Обозначив связь результата проективного образования (в широком смысле) со способностью студента осуществлять жизненное (биографическое) проектирование, рассмотрим данную категорию более подробно.

По мнению ведущих ученых [4, 24, 72, 85, 119, 134, 148, 168, 180, 182] особенностью образования на современном этапе является подготовка студентов к жизненному (биографическому) проектированию, т.е. продуктивному воображению,

творческому и свободному преобразованию реальности на основе модели будущего. Способность к данному виду проектирования - одна из основополагающих характеристик современного человека, который должен владеть проектными способами деятельности и ориентироваться в процессе освоения и преобразования мира – природы, общества и самого человека. Условием развития данной способности является наличие проективных умений студента.

Жизненное проектирование относится к разряду инновационной, творческой деятельности, так как оно предполагает преобразование реальности, строится на основе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать [15, 24, 33, 76, 133, 148, 151, 157, 182].

В качестве *объекта* жизненного проектирования выступает сложное образование, включающее в себя две подсистемы: социум и человек. Противоречие между реальной картиной и идеальными представлениями проектировщика о норме (задаваемой, в свою очередь, конкретной личностью) составляет проблемное поле формирования и реализации жизненных проектов [157].

Проект в данном случае является средством сохранения и воссоздания социальных и личностных феноменов, качественно, количественно и содержательно соответствующих сложившимся нормам. При этом следует отметить потенциальное многообразие проектных решений одной и той же проблемной ситуации, обусловленное различными представлениями проектировщика об идеальном состоянии феномена проектирования и вариативностью способов воссоздания социальной и личностной целостности.

Ведущими *целевыми ориентирами* жизненного проектирования являются: создание условий для развития личности; самореализация человека в основных сферах жизнедеятельности путем оптимизации его связей с окружающей средой; минимизация проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства жизнедеятельности; создание благоприятных условий жизнедеятельности [7,24].

Задачи проективной деятельности состоят в анализе ситуации, предполагающем всестороннюю диагностику проблем, определение их источника и

характера; поиске и разработке вариантов решения рассматриваемой проблемы на индивидуальном уровне с учетом имеющихся ресурсов, а также оценке возможных последствий реализации каждого варианта; выборе наиболее оптимального решения (т.е. лично приемлемых и обоснованных рекомендаций по изменению жизненной ситуации) и его проектном оформлении; разработке организационных форм внедрения проекта в жизнедеятельность и условий, обеспечивающих реализацию проекта [157, 138, 151, 260, 296].

Жизненные проекты человека являются уникальными, поскольку не могут тиражироваться в силу неповторимости ситуации и объектной области проектирования. Обусловлено это тем, что человек является носителем социальных и личностных проблем [25, 32]. Его жизнедеятельность определяется индивидуальной «композицией» условий и процессов, включающей как элементы, которые необходимо сохранить, так и те, которые необходимо изменить. Проблемная ситуация носит субъективный характер.

Приоритетные области жизненного проектирования – это наиболее значимые в социальном и личностном плане сферы жизни человека, характеризующиеся максимальной концентрацией проблем и обладающие возможностями и ресурсами ее оптимизации [4, 177]. Основными сферами жизнедеятельности студентов, на наш взгляд, являются: образовательная, профессиональная, духовно-нравственная, досуговая, семейно-бытовая, здоровьесберегающая, информационная.

В соответствии с вышеизложенным, студентов - будущих педагогов необходимо рассматривать как своеобразный проектный социум, т.е. отдельную социальную группу с характерными профессиональными особенностями [25]. Специфика общности студентов и их профессионального становления обусловлена проблемами, носителями которых является студенчество; социально-культурными особенностями, регулирующими поведение и социальное взаимодействие в общности; знаниями, умениями и навыками, которыми владеют студенты, и

которые могут быть использованы в качестве средства разрешения проблемных ситуаций; ресурсами, потенциально доступными студентам.

Основываясь на работы В.С. Сластенина и В.С. Барулина [25, 211] мы полагаем, что студент – будущий педагог является представителем двух общностей: социальной и профессиональной.

1. *Социальная общность.* Будущие педагоги являются носителями и выразителями социальных ценностей, опыта, норм, установок; субъектами совместной деятельности и общения. Общеизвестно, что они одновременно представлены как объект и субъект образования и самообразования. В этой связи в процессе профессионального становления формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, составляющее основу личности педагога.

2. *Профессиональная общность.* С данной точки зрения будущие педагоги характеризуются развивающимся профессионально-педагогическим самосознанием, в структуру которого входят осознание норм, правил педагогического процесса, соотнесение себя с определенным профессиональным эталоном, самооценка; профессиональной активностью, выраженной в стремлении расширить сферу деятельности; наличием «Я - образа», выраженного в системе представлений будущего педагога о «себе реальном», «себе ожидаемом», «себе идеальном» в личностно-профессиональном плане; профессионально-педагогической и познавательной направленностью предстоящей деятельности; дидактическими, академическими, перцептивными, речевыми, организаторскими, коммуникативными и другими способностями.

Данные общности являются устойчивыми социальными силами. Однако это не мешает им переплетаться, накладываться и влиять друг на друга. Студент идентифицирует себя с социальной и профессиональной общностью в соответствии со своими ценностными ориентациями, мировоззренческими установками, в соответствии с собственным выбором. При этом он проявляет готовность выступать инициатором и участником коллективных действий, направленных на практическую

реализацию его интересов и стремлений и совпадающих с интересами других людей [109].

В связи с вышесказанным направления проектирования жизнедеятельности будущего специалиста определяются актуальным полем, возникающим при совпадении интересов и потребностей студента в социальной и профессиональной общности. Графически актуальное поле проектирования студентов представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 - Актуальное поле проектирования жизнедеятельности студентов

Комплексное проектирование деятельности студента в контексте социальной и профессиональной общности позволит рационально организовать его деятельность, реализовать квалификационный, психофизиологический, образовательный, коммуникативный, мировоззренческий, духовно-нравственный потенциал и решить возникающие социально-профессиональные проблемы.

Важную роль в обучении жизненному (биографическому) проектированию играет проективное образование, в котором студентам предоставляется возможность

преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств. Педагогический потенциал проективного образования направлен на профессиональную социализацию студентов, их осознанную адаптацию к существующим условиям; формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социально-профессиональным пространством, улучшая его и решая профессионально-личностные проблемы.

Следует подчеркнуть личностный характер проектирования в проективном образовании. Создаваемые проекты не носят чисто учебный характер, а извлекаются из потребностей социальной, личной жизни и опыта студента, формулируются и выполняются не в процессе учебной деятельности, а посредством нее. В этом проективное образование отличается не только от метода проектов, но и от традиционного образования в целом. Речь идет о смещении акцентов в ценностях, целях, содержании образования, в формах его усвоения и приумножения, взаимоотношениях обучающихся и обучающихся, их позиции по отношению к знаниям и друг другу.

Таким образом, проективное образование реализуется через мотивированное включение студентов в разработку профессионально и лично значимого проекта. Поэтому формирование и поддержание образовательных мотивов личности является одной из основных задач педагога. Недооценка мотивационных факторов способна не только замедлить развитие и профессиональное становление студентов, но и сформировать искаженную картину мира, вызвать негативное отношение к интеллектуальной деятельности и науке в целом.

В исследованиях Г.Л. Ильина, Е.А. Крюковой, О.Е. Ломакиной, Н.П. Петровой выделен ряд преимуществ проективного образования, к которым следует отнести: социальную направленность осуществляемой проективной деятельности; включенность студентов не только в осмысление своего социокультурного окружения, но и в его преобразование; возможность решения проблем и реализации идей, лично значимых для студента; постепенное освоение технологии личностного проектирования собственного образования, будущей

профессиональной деятельности; свободное творческое самовыражение студентов, не ограниченное рамками предмета и бюджета времени.

Следовательно, проективное образование личностно-ориентировано, самомотивируемо, позволяет учиться на собственном опыте и приносит удовлетворение студентам, видящим результаты своего труда.

Основываясь на исследованиях Г.Л. Ильина, нами зафиксированы особенности традиционного и проективного образования, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Характеристики традиционного и проективного образования

Критерии	Характеристики образования	
	Традиционное образование	Проективное образование
Цель образовательного процесса	Овладение знаниями, формирование личности с заданными свойствами	Реализация лично значимого проекта, развитие личности через актуализацию личностных качеств
Ориентационные ценности	Знания, умения, навыки, востребованные «социальным заказом»	Культура, ценностно-смысловые ориентации личности
Цель проектирования	Организация, представление и усвоение учебного материала	Организация условий для реализации лично значимого проекта и развития личности через актуализацию личностных качеств
Объект проектирования	Система предписаний к способам организации педагогического процесса и контроль над усвоением ЗУН в этом процессе	Процесс самообучения
Предмет проектирования	Знания, умения и навыки обучаемого	Технология самообучения
Основные принципы проектирования	Линейность, определенность, заданность	Спонтанность, нелинейность синергетичность
Роль обучаемого	Пассивная	Активная
Роль педагога	Выполнение предписаний	Сотворчество со студентом
Характер приобретаемых знаний	Отчужденный, «непережитый»	Личностно-значимый
Принципы обучения	От внешнего - к внутреннему	От внутреннего – к внешнему
Характер деятельности обучаемого	Репродуктивный	Автономный, продуктивный, творческий

Продолжение таблицы 2

Критерии	Характеристики образования	
	Традиционное образование	Проективное образование
Характер педагогического взаимодействия	Моносубъектный	Полисубъектный
Способы организации учебной деятельности	Объяснение, закрепление, контроль	Проектные, исследовательские, творческие
Основная форма педагогической деятельности	Монолог	Диалог
Оценка результатов	Сравнение с эталоном	Отслеживание индивидуальной динамики профессионального роста
Характер управления	Жесткое, однозначное	Гибкое, вариативное, с опорой на самоуправление

В качестве примечания к таблице 2 следует заметить, что использованное понятие «традиционное образование» является достаточно условным и предполагает скорее обобщенное выражение сложившейся образовательной практики, чем какое-либо определение.

Исследователями проективное образование рассматривается не как система, альтернативная существующей, а как элемент традиционного образования, обеспечивающий полноценное развитие личности, ее включение в социально-значимую деятельность, предполагающую возможности самообразования в интересах конкретного человека.

Таким образом, в контексте личностного развития проективное образование может рассматриваться как основная и исходная форма образования, возможная на любой стадии развития [89, 117]. Тем не менее, проективное образование может реализовываться и в институциональной системе, что предполагает ограничения, определяемые наличными условиями общества, связанными главным образом с реализацией идей, заложенных в проектах. Следует заметить, что проективное

образование в данном случае предполагает получение базового профессионального образования как свое условие и основу.

Подводя итоги параграфа, подчеркнем, что сложившиеся социально-исторические предпосылки, современное состояние науки, уровень развития образования определяют необходимость усовершенствования современного образовательного процесса. Необходимо создание такой модели образования, которая позволила бы актуализировать личностный потенциал и самообразовательную деятельность будущего специалиста. Решению данной проблемы, на наш взгляд, будет способствовать интеграция традиционного и проективного образования студентов.

1.2 Сущность проективных умений в обучении студентов педагогического колледжа

Одним из ключевых в нашем исследовании является категория «умение», различные трактовки которой представлены в современной психолого-педагогической и методической литературе. Умение:

– способность выполнять какое-либо действие по определенным правилам, при этом действие еще не достигло автоматизации [230, с.5];

– готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков [201, с.259];

– чрезвычайно сложное структурное сочетание умственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности, формирующихся и проявляющихся в системе мыслительных, волевых, сенсорных и других действий, обеспечивающих достижение поставленных целей деятельности в изменившихся условиях ее протекания [100, с.41];

– возможность и готовность к практическим действиям, выполняемым целенаправленно и сознательно на основе присвоенных, необходимых знаний [116, с. 16].

В самом общем виде умения определяются как «освоенные субъектом способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков» [212].

В совокупности с навыками и знаниями умения обеспечивают правильное отражение в представлении и мышлении человека мира, законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведения. Овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т.е. указывают, как следует выполнять ту или иную деятельность.

По мнению Т.К. Стаценко к характерным признакам умения относятся [257]:

- гибкость, выраженная в способности рационально действовать в разных ситуациях;
- стойкость, проявленная в сохранении точности и темпа действий;
- прочность, предполагающая, что умение не утрачивается даже в тот период, когда оно практически не применяется;
- осознанность, определенная сознательной направленностью действий на достижение цели деятельности;
- структурированность, предполагающая представление умения в виде отдельных взаимосвязанных действий и т.д.

В контексте нашего исследования умения понимаются достаточно обобщенно, как готовность и способность личности выполнять деятельность, решать практические и исследовательские, частно-предметные и общепознавательные, типовые и творческие задачи. Исходя из этого, *проективные умения студента* мы определяем как освоенные будущими учителями проективные действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний, умений и навыков в области проектирования и направленные на решение профессиональных задач.

В этой связи важным представляется конкретизировать понятие «проективная деятельность», которое является производным от терминов «проективный» и «деятельность». Анализ философской, психологической и педагогической литературы показал, что истинный смысл категории «деятельность» раскрывается по отношению к человеческому бытию и понимается как специфический вид активности, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира [72].

Деятельность, представляя собой форму активности живого существа, призвана создавать и совершенствовать среду обитания, не существуя иначе, как в форме совокупности осознанных и мотивированных действий, направленных на удовлетворение общественного и личностного потенциала [72]. Побудительной силой человека при этом выступают осознанные потребности, чувства, интересы, убеждения, обусловленные требованиями общества.

Категория «проективный» определяется в работах И.А. Колесниковой как производное от понятия «проекция», означающего перенос образа объекта в реальную практику [139]. Под *проективной деятельностью* мы будем понимать проективную активность студентов, основанную на мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию профессионально и личностно значимого творческого продукта через выполнение алгоритмизированных действий.

Вследствие того, что понятие «проективные умения» для отечественной науки является новым, представляется важным дифференцировать его с понятием «проектировочные умения».

Основываясь на исследования О.В. Шелеховой, под проектировочными умениями мы понимаем умения разрабатывать и реализовывать проект в рамках профессиональной деятельности. Проектировочные умения проявляются преимущественно в профессиональной сфере и являются, с одной стороны, более узким понятием по отношению к проективным умениям, а, с другой - профессиональной реализацией проективных умений. Таким образом, проективные умения служат базой для профессиональной реализации проектировщика.

Сформированность проективных умений студентов позволит им осуществлять не только профессиональное, но и биографическое, жизненное проектирование (проектирование собственной судьбы) путем реализации технических, научных, социальных и иных личностно-значимых проектов, а также путем создания проектов различных уровней, призванных решать проблемы образовательной, профессиональной, духовно-нравственной, досуговой, семейно-бытовой, здоровьесберегающей, информационной сфер жизнедеятельности.

Развитие человека, всего его психологического строя, это одновременно и естественный (спонтанный), и искусственный (регулируемый) процесс. Первый предполагает развитие, т.е. «идущие изнутри» изменения личности. Второй – формирование, которое определяется как «совершенствование динамической функциональной структуры личности, главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий» [254]. Используя термин «формирование проективных умений» студентов, мы полагаем, что именно данный процесс актуализирует внутренний потенциал заложенных в личности проективных способностей и позволяет запустить механизм их развития.

В современной психолого-педагогической литературе четко зафиксированное определение *проективного потенциала* отсутствует. Это побудило нас к поиску сущностного определения потенциала. В исследовании мы руководствуемся определением, представленным в Энциклопедическом словаре (под ред. А.М. Прохорова).

Потенциал - это *возможности* отдельного лица, общества, государства в определенной области. Основываясь на исследования И.А. Колесниковой, мы считаем необходимым уточнить составляющие проективного потенциала личности, отражающие специфику проективной деятельности. К ним относятся:

Проективное сознание, ориентированное на извлечение знания из опыта проектирования, с одной стороны, и способствующее формированию образов будущих состояний объектов на основе данного знания, с другой стороны.

Проектное воображение, позволяющее представить объект проектирования в целостном контекстном образе.

Проектное мышление, проявляющееся в умении латерально, критически, креативно промысливать будущее, используя для этого определенные процедуры.

Таким образом, формирование проективных умений не является самоцелью, это способ развития *проективной активности личности*.

Для того чтобы разобраться в механизме формирования проективных умений студентов, необходимо понять, чем же они отличаются от навыков. В современной науке до сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Большинство психологов и педагогов считают, что умение - более высокая психологическая категория, чем навыки. В данном случае под умениями понимается возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения и полагают, что навыки представляют более высокую стадию овладения трудовыми действиями, чем умения. Под умениями понимается возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. Умения предшествуют навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

По мнению Н.С. Пряжникова, умение является промежуточным этапом овладения новым способом действия, основанным на каком-либо знании и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания, которое понято обучаемым и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия,

регулируемого правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей студент обращается к правилу с целью контроля правильности выполненного действия.

Навыки - это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел сознательную цель [233]. Следовательно, в процессе формирования у студента способности совершать какое-то действие, сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг. Таким образом, способность выполнять действие формируется сначала как умение. По мере тренировки умение совершенствуется, процесс выполнения действия сворачивается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизировано. Умение студента переходит в навык.

Всякий способ деятельности, чтобы стать навыком или умением, должен неоднократно повторяться. При этом для навыка необходимо, как правило, однообразное повторение операции; для превращения заданного извне действия в умение необходимо как однообразное, так и вариативное (в различных ситуациях) его повторение.

Но в ряде случаев, когда действие сложное, и его выполнение состоит из нескольких этапов, при любом совершенствовании действия оно остается умением, не превращаясь в навык. В работе Д.В. Татьянченко способность осуществлять сложное действие определено как высокоразвитое умение, важнейшим условием формирования которого является наличие необходимых предварительных умений. Исходя из того, что данное утверждение справедливо для процесса формирования проективных умений студентов, в исследовании мы выделяем три относительно независимые группы предварительных проективных умений, в формировании которых имеется закономерная стратификация:

1. *Умения, обеспечивающие прогноз деятельности:* определение профессионально и личностно значимой проблемы; осуществление поиска идеи решения исследуемой проблемы; предвидение конечного результата проективной деятельности, типичных ошибок и возможных затруднений в проективной деятельности.

2. *Умения, обеспечивающие создание личностно и профессионально значимого проекта:* определение цели проекта в идеальном варианте; разработка стратегии решения исследуемой проблемы; формулировка гипотетических предположений; оценивание предлагаемых для решения вариантов и отбор оптимальных из них; подготовка концепции проекта; создание программы действий проектов различной степени сложности.

3. *Умения, обеспечивающие реализацию проекта деятельности:* конкретизация задач в процессе реализации проекта; определение условий решения проектных задач; отбор средств достижения цели проективной деятельности; нахождение возможных вариантов коррекции проективной деятельности; фиксирование результатов своего труда и обобщение собственного опыта.

Таким образом, проективные умения относятся к категории высокоразвитых умений, в которых проявляется творческое использование знаний и осознание мотивов выбора способа достижения цели. Эффективность формирования проективных умений студентов определяется уровнем развития перечисленных выше групп предварительных проективных умений.

Особое значение для нашего исследования имеют выводы, сделанные в работе М.А. Викулиной. Состояние готовности к деятельности, по мнению автора, имеет сложную динамическую структуру и включает [61]:

1. Мотивационно-когнитивный компонент, в состав которого входят отношение к предмету деятельности, побуждение интереса к нему; совокупность устойчивых мотивов, регулирующих деятельность студента и связанные с ним ценностные отношения; стремление к успешному осуществлению деятельности; установки, которые обуславливают направленность личности на достижение

высоких результатов деятельности; поиск смысла профессионально-педагогической деятельности.

2. Функционально-ориентационный компонент, охватывающий знания и представления об особенностях деятельности.

3. Операциональный компонент, предполагающий наличие совокупности базовых знаний, умений и навыков деятельности; владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения, техникой, необходимыми для осуществления деятельности, а также составляющих базу для осуществления личностью преобразований, направленных на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности; наличие знаний об основных источниках профессионально значимой информации, системы умений по организации самообразовательной, самовоспитательной, саморазвивающейся деятельности.

4. Эмоционально-волевой компонент, подразумевающий положительные эмоциональные реакции на деятельность, связанную с рефлексией опыта своего профессионально-личностного развития; способность к волевым усилиям для преодоления возникающих в процессе самоопределения и самоутверждения противоречий; умение управлять собственными действиями в достижении профессиональных успехов.

5. Рефлексивно-оценочный компонент, включающий умение смотреть на себя, свои действия со стороны, размышляя о себе и своей деятельности; наличие адекватного образа – «Я» студентов; настроенность на собственные интересы и потребности; осмысление собственных профессиональных задач; сравнение результата деятельности с поставленной целью и предполагающий сформированное умение студентов оценивать подготовленность субъектов образовательного процесса к деятельности, самоанализу, самокоррекции.

Основываясь на исследованиях С.В. Кульневич, мы определяем готовность студентов к проективной деятельности как личностный компонент проективных умений, отражающий субъективный смысл деятельности [154]. В нашем

исследовании выделено четыре компонента готовности студентов к проективной деятельности: мотивационный, содержательный, операциональный, креативный.

Основанием для выделения *мотивационного компонента* послужили философские, психологические, педагогические исследования по теории деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.И. Чириков), которые доказывают, что любая деятельность побуждается и регулируется внутренней мотивационной деятельностью, имеющей ряд характерных проявлений: стремление к открытию нового, к эффективному освоению окружающего мира, стремление к самодетерминации и реализации собственного «Я» (самореализация, самоактуализация, самоосуществление). Одной из сильнейших специфических для человека форм проявления внутренней мотивации выступает стремление личности ощутить себя источником деятельности и ее результатов. Только самодетерминация (идущая изнутри активность) отвечает полному развитию личности, которая постоянно борется за то, чтобы быть источником своей деятельности. Мотивационный компонент реализует *регулятивную функцию*, которая состоит в осознании студентами педагогических ценностей, проявлении интереса к профессиональной деятельности, стремлении студентов занять позицию субъекта учебной деятельности и т.д.

Проективная деятельность предполагает саморазвитие личности при освоении знаний, выработку смыслов их понимания. Научный компонент содержания обучения дополняется обыденными, субъектными смыслами и создает основу для переживания изучаемого знания личностными структурами сознания студентов. Формирование ценностей, происходящее не посредством культуры «делания», а за счет культуры сознания, «работающего» с содержательной стороной знаний, способствует осознанию студентом их личностного значения.

В соответствии с вышеизложенным, необходимо новое понимание содержания образования, которое ценно своими культурными смыслами [200]. Поэтому следующим компонентом готовности к проективной деятельности является

содержательный компонент, ориентационная функция которого заключается в постижении сущности проектирования, его структуры, логики, этапов.

Теоретические знания - основа формирования умений и навыков студента. В связи с этим в структуре готовности студентов выделяется *операциональный компонент*, основанный на комплексе умений и навыков проективной деятельности. Функция операционального компонента - *конструктивно-исполнительная* - заключается в формировании умений проективной деятельности студентов.

Проективная деятельность предполагает творческий характер работы студентов, что выражается в наличии *креативного компонента* готовности. Его *смыслотворческая функция* заключается в личностно-мотивированной переработке основных идей и концепций, их самостоятельной интерпретации, активном поиске и т.д. Данный компонент связан с «открытостью внутреннего мира личности культуре, обществу, проницаемостью для иного опыта, готовностью к изменениям, критичностью мышления, способностью преодолевать стереотипы в профессиональной деятельности» [252, с.133].

Выделенные компоненты готовности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему. Таким образом, говоря о готовности студентов к проективной деятельности, следует отметить, что эффективно она формируется только у студентов, обладающих положительной учебной мотивацией и заинтересованным отношением к учебе.

Одним из важных вопросов настоящего исследования является определение способов формирования проективных умений студентов. В отечественной психологии выделено три метода формирования и развития умений и навыков обучаемых, каждый из которых эффективен в определенных условиях [165]: заучивание раскрытых педагогом конкретных способов действий и их принципов; эмпирическое освоение на основе многочисленных конкретных примеров реализации этих действий; усвоение предъявленных педагогом ориентиров, с помощью которых студенты осознают структуру действий.

Особо следует подчеркнуть, что сформировать проективные умения нельзя теоретически. Многочисленные исследования [111, 142, 155] показали, что в образовательной практике их формирование и развитие возможно только в процессе проектирования, осуществляемого совместно с педагогом. Следовательно, процесс формирования проективных умений требует активной работы самого студента в специально организованных условиях.

Особое внимание следует обратить на то, что между проектированием и его освоением существует принципиальное различие: целью первого является проект (развитие проективных умений является возможным побочным результатом), в то время как при освоении проективной деятельности целью является формирование проективных умений [213]. Поскольку формирование проективных умений студентов протекает при осуществлении реального проектирования, рассмотрим особенности данного процесса в контексте педагогической деятельности.

В современной научно-педагогической литературе существует множество подходов к определению понятия «педагогическое проектирование». Мы разделяем точку зрения И.А. Колесниковой, которая, в самом общем виде педагогическое проектирование истолковывает как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий процесса обучения и воспитания [139].

В настоящее время активно развиваются три вида педагогического проектирования, отличающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату [139]:

Образовательное проектирование, ориентированное на повышение качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов, предполагающее создание проектов развития образования в государстве в целом и в отдельных регионах.

Психолого-педагогическое проектирование, целью которого является преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательного

взаимодействия, исходя из особенностей мотивации, восприятия и усвоения информации, участия в деятельности, общении.

Социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами. Первоначально данный вид проектирования возник в ответ на стремление в ходе педагогического взаимодействия решать вполне определенные общественно значимые проблемы, встающие перед людьми в повседневной жизни. В настоящее время социально-педагогическое проектирование выполняет функции педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и условия, влияющие на развитие, воспитание, формирование и социализацию человека. Мы считаем, что именно третий вид проектирования – социально-педагогическое – в максимальной мере способствует формированию проективных умений. Для данного вида деятельности характерна нацеленность на получение определенного практически значимого результата – социально-педагогического проекта.

Существует несколько определений понятия «проект». К примеру, проект - реалистичный замысел, план о желаемом будущем; совокупность документов (расчетов, чертежей, макетов) для создания какого-либо продукта, содержащая в себе рациональное обоснование и конкретный способ осуществления; метод обучения, основанный на постановке социально-значимой цели и ее практическом достижении [254].

В последнее время появилось еще одно значение слова «проект». Речь идет о проекте как некой акции, деле, предприятии, имеющем определенные социальные цели. В данном контексте проект выступает не как результат, а как некая организационная форма построения целенаправленной деятельности. Не смешивая и не путая два значения понятия «проект», в дальнейшем мы будем опираться на оба. Социально-педагогический проект – это:

– результат совместной проективной деятельности студентов и педагогов, способствующий решению социальных, профессиональных и личностных проблем;

– форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности субъектов образовательного процесса по получению конкретной продукции, способствующей решению социальных, профессиональных и личностных проблем.

Деятельность по созданию социально-педагогического проекта имеет комплексный характер, обусловлено это следующими факторами [27].

Во-первых, проектирование обладает признаками автодидактизма: студенты как бы автоматически, без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов, осваивают новые понятия, новые представления о профессиональной и личной сферах жизни, социальных отношениях между людьми, новое понимание смысла личностно-профессиональных изменений.

Во-вторых, участие в создании проекта ставит будущего учителя в позицию творца, т.е. он разрабатывает для себя и других новые условия деятельности. «Изменяя обстоятельства, человек изменяет самого себя», таким образом, без внешнего принуждения студент преобразовывает себя.

В-третьих, проектирование есть специфический индивидуально-творческий процесс, и в то же время данный процесс является коллективным. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества интенсивно развиваются проективные способности, предполагающие способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, выстраиванию целого из частей.

Таким образом, социально-педагогическое проектирование является средством саморазвития студентов. Создаваемый проект для них лично и профессионально значим, его реализация будет способствовать профессиональной социализации, адаптации к существующим условиям профессиональной деятельности, приращению профессиональных знаний, формированию умений продуктивного взаимодействия с окружающим социально-профессиональным пространством, а также формированию проективных умений.

Субъектами проективной деятельности выступают будущие специалисты. Проективная деятельность характеризуется степенью их активности, уровень

которой определяется прошлым опытом, потребностями, установками, целями, мотивами личности. Успешность реализации социально-педагогического проекта зависит от организации совместной деятельности педагога и студентов. Таким образом, использование потенциала социально-педагогического проектирования позволит сделать содержание профессионального образования деятельностным, социально и личностно значимым для студента, а также будет способствовать формированию и развитию проективных умений студентов.

Социально-педагогическое проектирование подразумевает наличие этапов, стадий разработки проекта во времени и пространстве, нормирования прохождения каждого из этапов, пошагового установления обратной связи. Логика организации проективной деятельности выстраивается педагогом и студентами и предполагает осознанное овладение поэтапной последовательностью проектных действий всеми субъектами. Логика деятельности по созданию социально-педагогического проекта аналогична общей логике проектирования, и для нее характерна следующая структура [223]: цель проективной деятельности; этапы жизненного цикла создаваемого проекта; элементы организационной структуры проективной деятельности.

Цель проективной деятельности – это желаемый результат деятельности по ее реализации, достигаемый в пределах установленного времени. В социально-педагогическом проектировании цель должна быть конкретна, измерима, достижима в четко обозначенные сроки. Построение «дерева целей» социально-педагогического проекта осуществляется на основе следующих правил [223]: ясность и четкость формулировки каждой цели; формулировка целей должна обеспечить возможность количественной или порядковой оценки степени ее достижений; каждая цель верхнего уровня должна быть представлена в виде подцелей следующего уровня таким образом, чтобы достижение всех целей нижнего уровня означало бы достижение цели верхнего уровня; цель нижестоящего уровня является средством достижения цели верхнего уровня; по мере перехода к низшим уровням цели конкретизируются.

Следует отметить, что построение «дерева целей» зависит от социально-профессиональной среды, в которой находится студент, ее влияние необходимо учитывать при организации проективной деятельности. Развитие проекта от состояния, когда «проекта еще нет», до состояния, когда «проекта уже нет», называется его *жизненным циклом*. Развитие педагогического проекта проходит четыре фазы, каждая из которых отражает содержание деятельности по его реализации: рождение, становление, расцвет, освоение. Фазы жизненного цикла педагогического проекта представлены на рисунке 2.

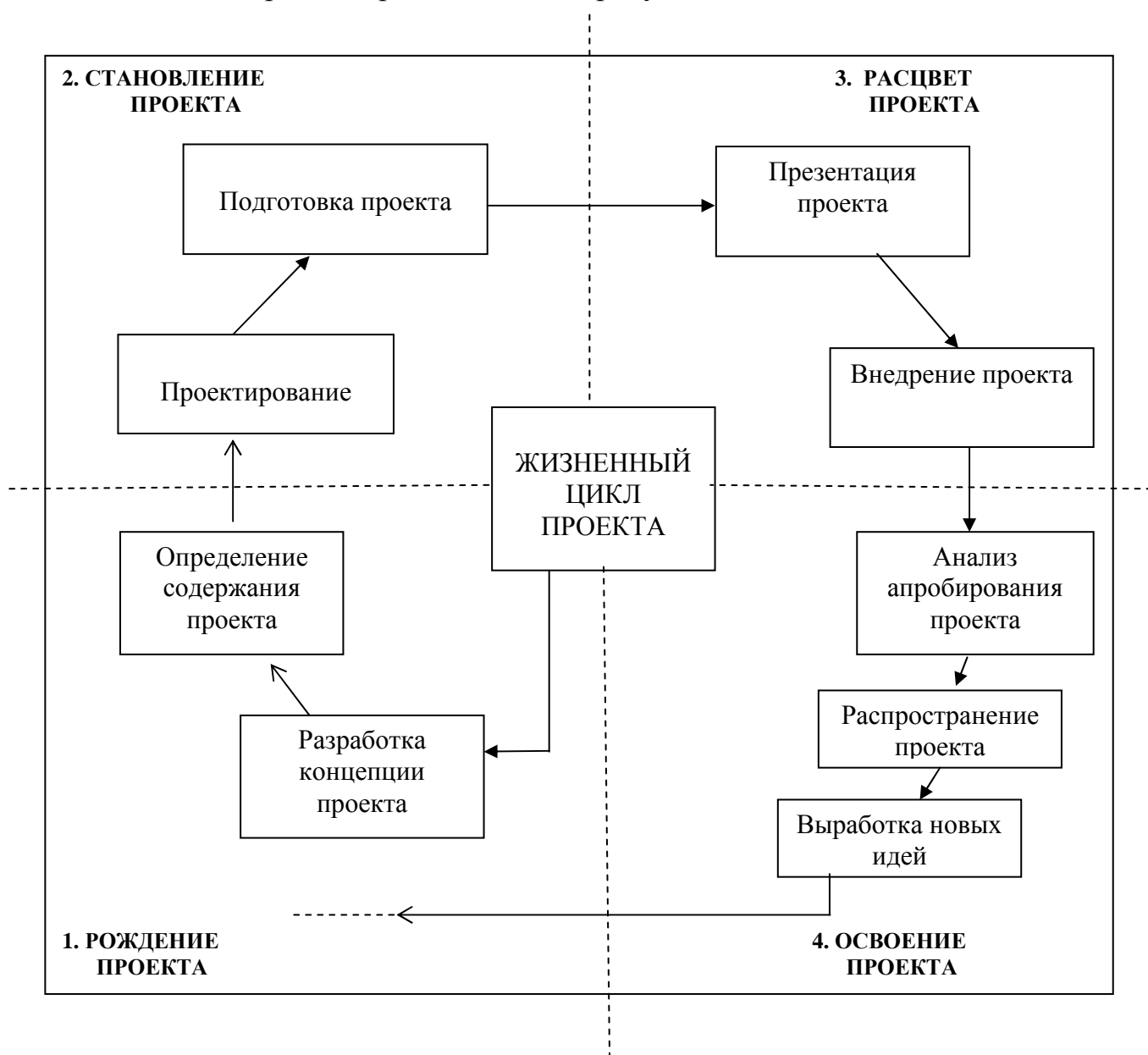


Рисунок 2 – Жизненный цикл педагогического проекта

Разработка концепции педагогического проекта включает формирование основной идеи проекта, постановку целей проекта, определение состава группы, которая будет работать над проектом, определение основных требований и условий организации работы над проектом, выявление трудовых ресурсов, представление предложений по реализации образовательного проекта.

На этапе *определения содержания проекта* конкретизируется базовая структура проекта, конечные результаты, критерии оценки проекта, контрольные сроки.

На стадии *проектирования* определяются подсистемы проекта, их взаимосвязь, выбираются наиболее эффективные способы выполнения проекта и использования информационных ресурсов. Основными видами деятельности является организация выполнения базовых проектных работ, разработка частных заданий, проектирование учебной деятельности, представление проектной разработки. Следующим этапом является *подготовка проекта*, включающая выполнение проектных работ, их контроль, объединение, координацию.

Презентация является заключительным этапом жизненного цикла проекта. Ей предшествует оценка полученных результатов и тщательная подготовка. Создание проекта в проективном образовании способствует накоплению опыта для реализации будущих проектов и уточнению направления дальнейшего профессионального развития студентов.

Успешность реализации педагогического проекта зависит от *организации совместной деятельности* педагога и студентов, к которой предъявляются следующие требования [145]:

1. Проект должен разрабатываться по инициативе студентов.
2. Проект должен быть значимым для ближайшего и опосредованного окружения студентов.
3. Проектная деятельность студентов должна иметь исследовательский характер.

4. Проективная деятельность студентов должна способствовать приобретению профессиональных знаний, овладению необходимыми способами действия и развитию критического мышления.

5. Проективная деятельность должна планироваться заранее, но вместе с тем допускать гибкие изменения в ходе ее реализации.

6. Проективная деятельность должна быть ориентирована на достижение конкретной цели.

7. Социально-педагогический проект должен быть реалистичен, основой осуществления проективной деятельности студентов должны являться ресурсы, имеющиеся в наличии.

Преподавателю, организующему работу по созданию педагогического проекта, необходимо продумать учебные цели проекта, методическое и дидактическое обеспечение данного вида деятельности; определить количество участников проективной деятельности; решить, будет ли данный проект интегрировать несколько предметных областей; определить сроки работы над проектом; продумать все возможные источники информации.

Деятельность студентов при создании педагогического проекта заключается в анализе ситуации и построении ее идеального образа, рефлексии, целеполагании, фиксации ожидаемой ситуации, планировании своих действий, определении необходимых ресурсов, разработке измерительной системы, анализе возможных негативных последствий и способов коррекции деятельности.

Изучение сущности социально-педагогического проектирования показало, что оно «не может и не должно быть чем-то принципиально иным по отношению к традиционному проектированию»[309]. Однако действия, связанные с «проблематизацией, концептуализацией, целеполаганием и другими проектными процедурами приоритетно направлены на активизацию взаимодействия» студентов с социальной средой, образовательным пространством в его широком понимании [183].

Зеер Э.Ф., анализируя процесс формирования умений, выделяет этапы, которые, на наш взгляд, соответствуют процессу формирования проективных умений [111]:

1. *Овладение первоначальным умением* предполагает осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Действия выполняются методом «проб и ошибок».

2. *Частично умелая деятельность* предполагает овладение умениями выполнять отдельные приемы, операции, уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков, появление творческих элементов деятельности.

3. *Умелая деятельность* предполагает творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения; овладение умениями на тактическом уровне деятельности.

4. *Мастерство* предполагает овладение умениями на уровне стратегии деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели - целеполагания, творческое использование различных умений в соединении с высокой проективной активностью, развитым чувством коллективизма и умением в нем работать.

Необходимость формирования проективных умений студентов через включение их в проективную деятельность подтверждается следующими положениями:

1. Для подготовки к проективной деятельности необходимо специальное обучение, которое строится на основе вовлечения студентов в технологический процесс проектирования. Это предполагает «составление алгоритмических предписаний для проектирования различных объектов на основе обобщенных способов педагогического проектирования» [161].

2. Проектировочная деятельность имеет четко алгоритмизированную структуру, в то время как проективная предполагает наличие творческой составляющей. Процесс формирования проектировочных умений позволит

студентам освоить детально разработанный алгоритм, на основе реализации которого будут формироваться проективные умения, являющиеся умениями более высокого уровня.

3. Осуществление проективной деятельности, направленной на решение профессионально и личностно значимых проблем студентов, позволит разрешить проблемы ценностного самоопределения субъектов проектирования.

Приобретаемые студентами проективные умения в процессе деятельности совершенствуются и обогащаются, что предполагает выделение уровней их сформированности. В контексте нашего исследования выделено три уровня сформированности проективных умений студентов: репродуктивный (низкий), продуктивный (средний), творческий (высокий).

Репродуктивный уровень предполагает создание учебного проекта, являющегося дидактическим средством активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных качеств личности. Деятельность преподавателя в данном случае является доминирующей. Студент выступает в роли объекта (активного или пассивного), выполняющего указания педагога и овладевающего тем набором знаний, умений и навыков, которые ему предписывает программа. Внутренние автономные процессы студента поддаются давлению со стороны преподавателя, когда тот, например, предлагает ему различные виды проектов, снабжает его инструкциями и памятками по их выполнению.

Продуктивный уровень предполагает, что, осуществляя проективную деятельность, преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры. Педагог создает условия для проявления проективной активности студентов. Постепенно устраняется зависимость студента от педагога. Цели и задачи проективной деятельности вырабатываются совместно педагогом и студентом.

Творческий уровень предполагает, что студент является субъектом проективной деятельности, способным самостоятельно определять проблемы, ставить цели и задачи. Сфера влияния преподавателя в данном случае значительно

сокращена. За ним сохраняются организаторские, координирующие и контролирующие функции. Преподаватель – объект, с помощью которого реализуется проективная деятельность студента.

Подводя итоги параграфа, отметим, что проективные умения студентов педагогического колледжа мы понимаем как освоенные будущими учителями проективные действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний, умений и навыков в области проектирования и направленные на решение профессиональных задач. Эффективно проективные умения формируются только у студентов, обладающих положительной учебной мотивацией и заинтересованным отношением к учебе.

Важнейшим условием формирования проективных умений студентов является наличие необходимых предварительных умений, обеспечивающих прогноз деятельности, создание лично значимого проекта и его реализацию. Структура личностного компонента проективных умений студентов включает мотивационный, содержательный, операциональный и креативный компонент. В соответствии с выделенными компонентами нами определены уровни сформированности проективных умений студентов: репродуктивный, продуктивный, творческий.

1.3 Модель процесса формирования проективных умений будущих учителей

Изучение проблемы формирования проективных умений студентов показало важность и сложность этого компонента профессионально-педагогической деятельности. В этой связи необходима педагогически обоснованная подготовка студентов к данному процессу. Определим особенности процесса формирования проективных умений студентов колледжа.

В основе исследования лежит идея о том, что формирование проективных умений происходит путем включения студентов – будущих учителей в проективную деятельность. Проективная деятельность является сложным структурным

образованием, она не может и не должна быть чем-то принципиально иным по отношению к традиционному проектированию. И в то же время данному процессу присуща специфика, дающая основания для его специального рассмотрения.

Решение поставленных задач видится нам в создании модели процесса формирования проективных умений студентов. Это позволит детально исследовать структурные компоненты изучаемого процесса в их логической взаимосвязи и зависимости, предвидеть и диагностировать результаты новообразований при создании определенных условий.

С общенаучных позиций «моделирование» трактуется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется «моделью» [280]. Категория модели наиболее полно рассматривается в современной философской науке. Модель - это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса, в нашем исследовании процесса формирования проективных умений студентов.

По мнению В.А. Штоффа, модель - это «...такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте». Исследователь выделяет следующие признаки модели [302]: между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и зафиксирована (условие отражения); модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентативности); изучение модели позволяет получить новую информацию об оригинале (условие экстраполяции).

Педагогическим моделированием считается отражение существующей педагогической системы в специально созданном объекте. Педагогическая модель выполняет две функции: является эталоном для достижения цели и инструментом ее достижения.

При моделировании педагогического процесса В.В. Краевский предлагает рассматривать структуру его движения. Причем под состоянием системы ученый

понимает всю совокупность сторон, характеризующих ее в какой-либо момент осуществления, а динамическая природа процесса рассматривается в плане перехода его из одного состояния в другое, от одной части к другой, отличающейся своими функциями времени и задач формирования личности [144].

По мнению В.Ф. Исаева модель педагогической системы должна удовлетворять следующим условиям: связанность и целостность, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объективными областями; константность или стабильность, основными признаками которой являются воспроизводимость и технологичность; наблюдаемость, т.е. необходимость связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемом объекте; обозримость - включение в модель минимального обозримого числа параметров.

Являясь моделированием в общенаучном смысле, педагогическое моделирование в то же время обладает определенной спецификой: оно представляет собой педагогическую деятельность, реализуемую в условиях педагогического процесса; его цель состоит не столько в получении новой информации, сколько в совершенствовании образовательного процесса; его объекты не являются материальными; его результат (педагогическая модель) - развивающийся объект.

Моделируя процесс формирования проективных умений студентов педагогического колледжа, мы учитывали его сложность и многоаспектность и основывались на принципах *научности, универсальности, практической целесообразности, доступности, оптимальной интенсивности.*

Концептуальная педагогическая модель должна состоять из модулей, которые отражают конкретные существенные стороны содержания исследуемого процесса. Исследователями выделяются следующие модули концептуальной модели: проектно-прогностический, информационно-аналитический, нормативно-распределительный, организационно-исполнительный, модуль интегративных форм профессиональной деятельности [274].

Особенность предлагаемой в исследовании модели отражена следующими *теоретическими предпосылками*:

- формирование проективных умений имеет личностно-деятельную основу;
- системообразующим элементом процесса формирования проективных умений является мотивационно - потребностная сфера личности студента, т.е. развитие проективных умений предполагает усиление активизации мышления и мотивационно - потребностной сферы студентов;
- ориентация на внешние условия (содержание учебного материала, формы и методы обучения) без глубокого знания и учета внутренних условий (потребностей, интересов, склонностей, способностей и т.д.) оказывает негативное влияние на процесс и конечные результаты формирования проективных умений студентов;
- идея Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития - действенный инструмент стимулирования развития проективной активности студентов, индикатор возможного продвижения, механизм согласования реальных и потенциальных возможностей и способностей.

Модель процесса формирования проективных умений студентов интегрирует *целеполагающий, процессуальный, критериально-оценочный, результативно-корректирующий* модули, характеризующие ее на микроуровне (рисунок 3). На макроуровне модель вписывается в систему общей профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа.

Остановимся подробно на содержании модулей модели процесса формирования проективных умений студентов педагогического колледжа.

Целеполагающий модуль

Наличие целевого компонента процесса формирования проективных умений будущих учителей позволяет организовать его как предсказуемое, достоверное и целенаправленное взаимодействие субъектов. Основой целеполагания является реально выявленный уровень сформированности проективных умений студентов.

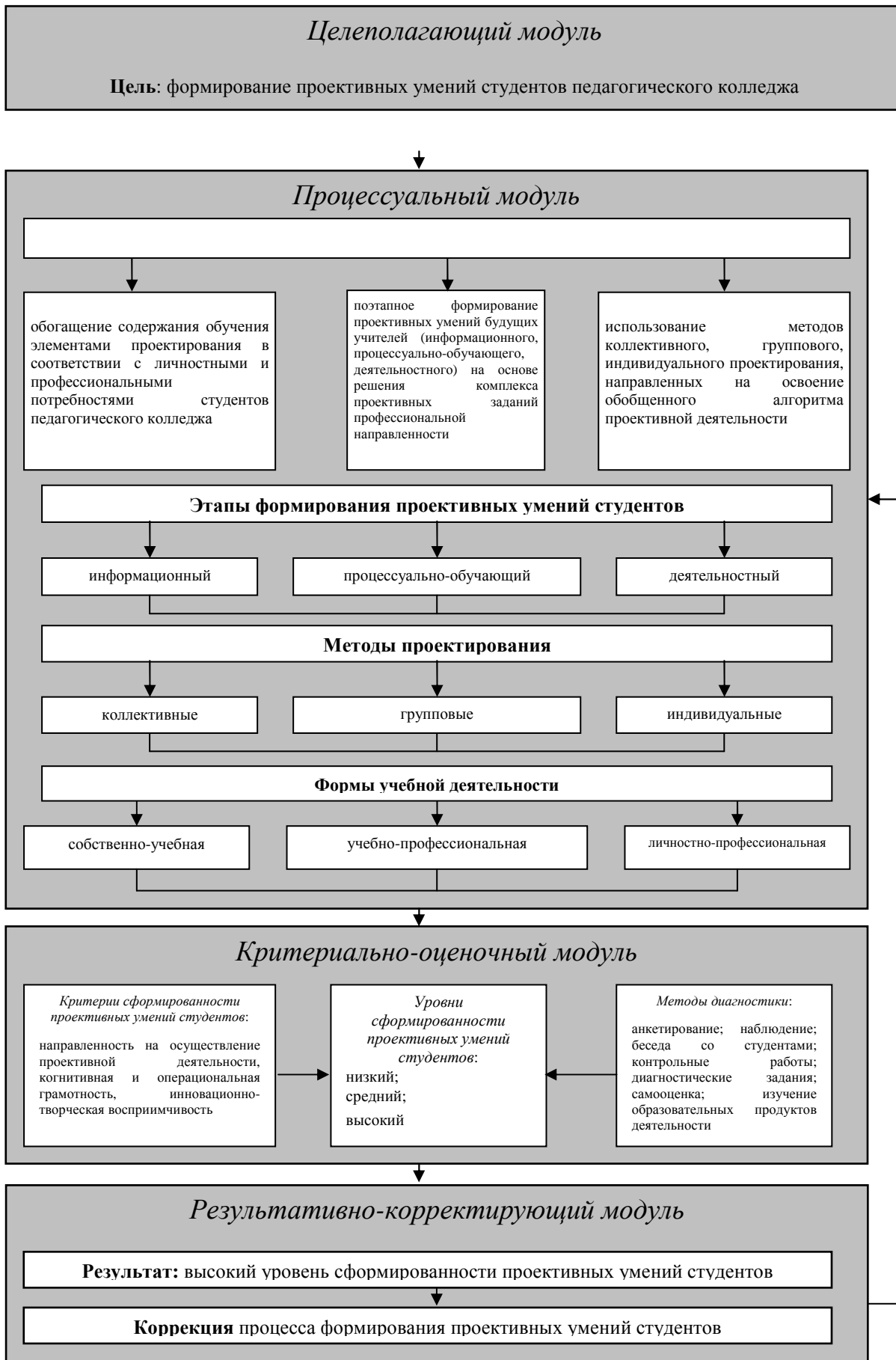


Рисунок 3 - Модель процесса формирования проективных умений студентов педагогического колледжа

Обращаясь к проблематике целеполагания, рассмотрим ее основные категории.

Цель – это «идеальное предвидение результата деятельности, состояние системы, достигаемое путем обратной связи,...непосредственный мотив сознательной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании и мышлении результата деятельности, путей и способов его достижения» [122].

В педагогической литературе цель определяется как этап управленческой деятельности педагога. Способность субъекта ставить цели и использовать их в построении педагогического процесса зависит от его умения владеть механизмами целеполагания, определять виды и структуру целей. Цели фиксируются в форму, описывающую конечное поведение, необходимое для выполнения той или иной деятельности, либо как перечень способностей. Самым активно используемым средством постановки целей учебной деятельности является таксономия учебных целей Б. Блума (США, 1956г.).

Таксономия – это классификация и систематизация объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания объектов категории, расположенных последовательно по нарастающей сложности [236]. Создание таксономии позволяет педагогам и студентам зафиксировать планируемые результаты (цели) в иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее.

Достижение целей более низкого уровня способствует достижению цели более высокого уровня [223]. Следовательно, основная цель исследуемого процесса (формирование проективных умений студентов) предполагает достижение ряда подцелей, а именно формирование мотивационного, содержательного, операционального, креативного компонентов.

Приведенная в таблице 3 таксономия целей исследуемого процесса охватывает все структурные компоненты проективных умений.

Таблица 3 - Таксономия целей процесса формирования проективных умений студентов

Структурные компоненты проективных умений	Ожидаемый результат
К1: Мотивационный	Ц ₁ : положительная мотивация к деятельности Ц ₂ : потребность в самообразовании Ц ₃ : осознание себя субъектом деятельности Ц ₄ : принятие проективной деятельности как лично и профессионально значимой Ц ₅ : стремление к самореализации в проективной деятельности Ц _n
К2: Содержательный	Знание: запоминание и воспроизведение студентами определенной информации Ц ₁ : знание конкретных данных (терминологии, фактов) Ц ₂ : знание средств и способов действия с конкретными данными (нормы, правила, последовательность; классификации, критерии, методы) Ц ₃ : знание категорий и общих понятий в области проектирования: принципов и обобщений, теорий и моделей Понимание: Ц ₄ : передача информации в других терминах Ц ₅ : преобразование абстрактного в конкретное Ц ₆ : преобразование в более краткую форму Ц ₇ : преобразование слов в символы, иллюстрации, карты, таблицы, диаграммы и наоборот Ц ₈ : фиксация главной идеи деятельности Ц _n
К3: Операциональный	Соотношение знаний с реальной ситуацией Ц ₁ : использование знания в новых для студента ситуациях без какой-либо подсказки со стороны Ц ₂ : применение абстрактного знания в практической ситуации Ц _n
К4: Креативный	Ц ₁ : развитие творческой индивидуальности Ц ₂ : развитие способности формулировать, анализировать и решать творческие задачи Ц ₃ : развитие общей технологии творческого поиска Ц _n

На рисунке 4 представлено дерево целей процесса формирования проективных умений студентов.

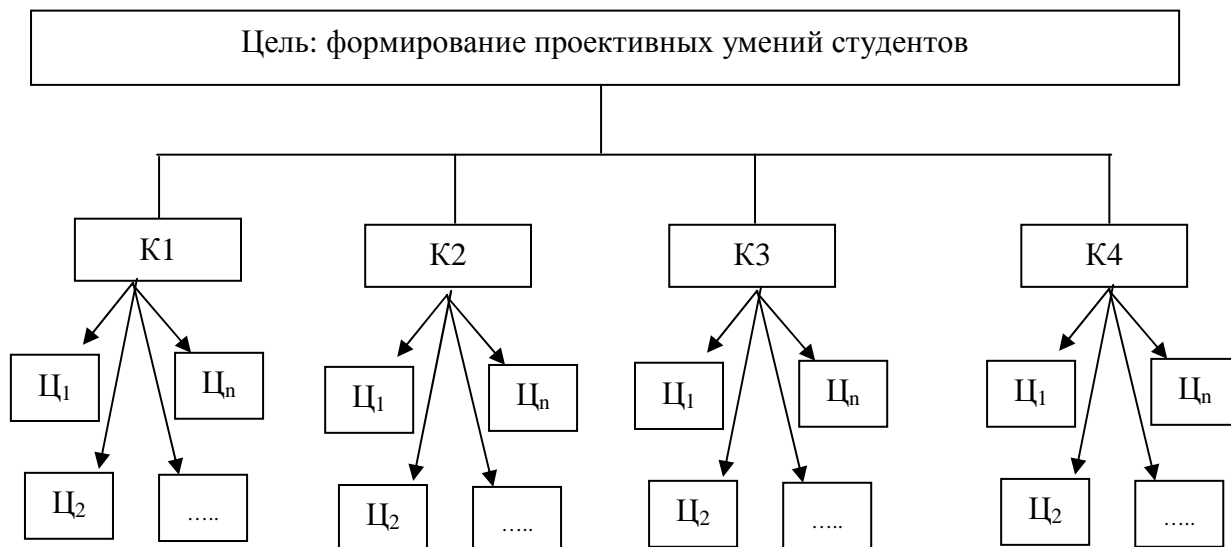


Рисунок 4 - Дерево целей процесса формирования проективных умений студентов

Процесс формирования проективных умений студентов педагогического колледжа предполагает наличие имплицитного и апикального компонентов содержания обучения. Основу имплицитного компонента образуют базовые, профильные и факультативные дисциплины, релевантные исследуемому процессу. Функцию апикального компонента реализует спецкурс «Проективное образование студентов» и соответствующий ему учебно-методический комплекс.

Проективная деятельность предполагает, что студенты сами определяют жизненно важные ситуации, которые им хотелось бы спроектировать, избежав тем самым определенных трудностей. Преподаватель помогает студентам осознать, какие знания, умения и навыки для этого потребуются, и определить разрыв между реальным и необходимым уровнем сформированности проективных умений.

В рамках исследования мы предлагаем следующие критерии отбора содержания проективной деятельности студентов:

1. Философские - содержание проективной деятельности способствует интеллектуальному развитию студентов и осознанию социально-профессиональных проблем.

2. Профессиональные - содержание проективной деятельности направлено на формирование профессионально-значимых знаний, умений и навыков.

3. Учебные - содержание проективной деятельности не должно иметь фрагментарный характер.

4. Ресурсные - доступность учебных материалов.

5. Субъективные - содержание должно быть отобрано на основе потребностей и интересов определенной группы студентов, в соответствии с интеллектуальным уровнем будущих специалистов и глубиной знаний преподавателя в данной области.

В процессе формирования проективных умений студенты осваивают информацию, которая, переходя во внутренний психический план субъекта, становится знаниями следующих видов: эмпирические – общие представления об объектах, явлениях, процессах проектирования; теоретические – сущностные понятия проектирования; практические – алгоритмы практических действий и программы проективной деятельности в виде технологий, правил, норм.

Таким образом, используя усвоенные знания, субъект осваивает на уровне навыков и умений практические действия и деятельности, направленные на видоизменение, преобразование, сохранение окружающего его внешнего мира для удовлетворения своих потребностей, создавая при этом образовательные продукты, выявляя новые знания о себе и окружающем мире.

Процессуальный модуль

Важным элементом разработанной модели являются *условия*, в которых происходит формирование проективных умений студентов. Условия – это категория философская, обозначающая «то, от чего зависит нечто другое» [122]. С одной стороны, условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, без чего его существование невозможно. Но, в то же время условия – это «внутренние связи предмета».

В нашем исследовании выделены следующие условия, обеспечивающие эффективность формирования проективных умений будущего учителя:

- обогащение содержания обучения элементами проектирования в соответствии с личностными и профессиональными потребностями студентов педагогического колледжа;

- поэтапное формирование проективных умений будущих учителей (информационный, процессуально-обучающий, деятельностный) на основе решения комплекса проективных заданий профессиональной направленности;

- использование методов коллективного, группового, индивидуального проектирования, обеспечивающих освоение обобщенного алгоритма проективной деятельности.

Процесс формирования проективных умений студентов, характеризуется рядом признаков: ориентированность на достижение качественно определенной цели; наличие этапов формирования умений (информационного, процессуально-обучающего, деятельностного), последовательная реализация которых способствует достижению поставленной цели; осознанный характер происхождения процесса определяет его организационное единство.

На каждом этапе формирования проективных умений координируются и синхронизируются действия субъектов образовательного процесса, т.е. в единстве и взаимосвязи рассматриваются технология учения студентов (знания, умения и навыки; выработка способов умственных действий; выполнение самостоятельной и творческой работы; проведение самодиагностики, самооценки, саморегуляции и т.д.) и технология преподавания (организационные действия преподавателя; выбор средств обучения на каждом этапе; временные особенности организации обучения; элементы педагогического мониторинга и т.д.).

В таблице 4 отражена характеристика деятельности преподавателя и студентов на процессуально-обучающем этапе формирования проективных умений будущих учителей. В реальном образовательном процессе представленные этапы пересекаются, сочетаются и дополняют друг друга.

Таблица 4 - Характеристика деятельности преподавателя и студента на процессуально-обучающем этапе формирования проективных умений будущих учителей

Виды действий	Характеристика деятельности
Диагностика уровня сформированности проективных умений студентов	Выявляются группы субъектов, обладающих разными уровнями сформированности проективных умений (репродуктивным, продуктивным, творческим)
Постановка целей деятельности	Для каждой группы осуществляется постановка репродуктивных, продуктивных, творческих целей. Необходимо учитывать источник и способ образования целей
Планирование времени, распределение заданий	Из набора заданий выбираются репродуктивные, продуктивные, творческие задания соответственно и задания, способствующие переходу с репродуктивного на продуктивный, с продуктивного на творческий уровень. Студентам предоставляется примерное планирование деятельности, в котором указывается рекомендуемое время. Т.о. студентам сообщается график выполнения заданий, срок проверки, определяются этапы работы и т.д.
Инструктаж (консультирование)	Способствует осмыслению студентами содержания учебной работы, требований к данному виду работы, типичных ошибок
Стимулирование деятельности студентов	Использование внешних и внутренних стимулов
Промежуточный контроль	Проверка выполнения графика работ, правильности выполнения работы, анализ затруднений с целью дальнейшей коррекции
Подведение итогов	Подведение итогов связано с констатацией уровня развития проективных умений студентов и их переходом на качественно новый уровень деятельности

Критериально-оценочный модуль

Научные основы моделирования позволяют не только имитировать реальные педагогические процессы и представлять целостный объект, но и выделять элемент объекта для его детального рассмотрения. В описанной модели процесса формирования проективных умений представляется возможным выделить систему критериев и показателей, что будет способствовать получению наиболее полного представления о количественном и качественном состоянии структурных компонентов проективных умений.

Критерий - это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [254]. Теория и практика

педагогического образования определяет следующие требования к отбору и обоснованию критериев: критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

Предлагаемая модель не может рассматриваться как «изолированная система», поэтому данные критерии не исчерпывают всего многообразия характеристик процесса формирования проективных умений, но в контексте нашего исследования являются наиболее значимыми. В Приложении А представлены критерии и показатели сформированности проективных умений студентов в соответствии с выделенными ранее структурными компонентами.

По результатам теоретического исследования нами были выделены уровни сформированности проективных умений студентов: репродуктивный, продуктивный, творческий. Внутри каждого уровня сформированности проективных умений реализуется принцип преемственности. В частности, продуктивный уровень владения проективными умениями включает в себя репродуктивный уровень и, в свою очередь, сам является основой формирования умений на творческом уровне. В Приложении Б представлена характеристика уровней сформированности проективных умений студентов педагогического колледжа.

Результативно-корректирующий модуль

Результативно-корректирующий модуль выполняет функцию обратной связи, позволяет анализировать информацию о ходе учебного процесса корректировать деятельность по формированию проективных умений студентов.

Особенностью разработанной модели процесса формирования проективных умений студентов педагогического колледжа является ее практико-ориентированный характер. Эффективность модели подтверждена практикой.

2 Формирование проективных умений будущих учителей

2.1 Цель, задачи и содержание опытно-поисковой работы

Рассмотрим программу опытно-поисковой работы.

Цель опытно-поисковой работы – апробировать модель процесса формирования проективных умений студентов при изучении педагогических дисциплин.

Задачи опытно-поисковой работы:

- установить взаимосвязь между процессом реализации модели и достигаемыми при этом результатами;
- определить и представить в качественной и количественной формах динамику уровня сформированности проективных умений будущих учителей;
- провести дублирующий эксперимент и путем сравнительного анализа результатов дублирующего и основного экспериментов обосновать целесообразность и эффективность комплексной реализации условий формирования проективных умений студентов колледжа.

Условия организации и проведения опытно-поисковой работы. Опытно-поисковая работа осуществлялась в течение 5 лет на базе Педагогического колледжа №2 г. Оренбурга. В педагогическом эксперименте приняли участие 100 преподавателей колледжа и 276 студентов. Исследование проводилось в условиях естественного образовательного процесса среди студентов 1-4 курсов математического отделения и отделения иностранных языков, а также среди студентов 3-5 курсов школьного отделения.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач мы использовали комплекс взаимосвязанных *методов исследования*: наблюдение, устный и письменный опрос, анкетирование, самоанализ, изучение документации, изучение педагогического опыта, моделирование, методы количественной обработки данных и качественного анализа результатов эксперимента.

Опытно-поисковая работа осуществлялась по специально разработанной программе, представленной в Приложении В. Она включала четыре этапа: констатирующий, формирующий, дублирующий, контролирующий.

I этап – предполагал изучение передового педагогического опыта; состояния проблемы формирования проективных умений студентов колледжа; уточнение программы исследования; построение исходной гипотезы; проведение констатирующего эксперимента.

II этап – включал разработку диагностического инструментария изучения уровня сформированности проективных умений студентов; разработку модели процесса формирования проективных умений студентов педагогического колледжа, уточнение ее структуры и содержания; реализацию разработанных программ по внедрению проективного образования в процесс обучения будущих учителей; поэтапный анализ результатов, получаемых в ходе исследования.

III этап – охватывал экспериментальную проверку выдвинутой гипотезы исследования и эффективность разработанной модели; внедрение позитивных результатов исследования в практику; апробацию полученных в исследовании выводов.

Первый этап исследования предполагал изучение уровня сформированности проективных умений студентов, определение реального состояния готовности студентов к проективной деятельности. По итогам констатирующего эксперимента предполагалось скорректировать определенные в ходе теоретического анализа методы исследования, критерии и показатели готовности студентов к проективной деятельности, что позволило, в соответствии с полученными результатами, организовать опытно-поисковую работу, направленную на формирование проективных умений и подготовку студентов к осуществлению проективной деятельности.

В процессе разработки программы исследования обозначилась необходимость организации и проведения пилотажного исследования, которое позволило: выяснить отношение педагогов и студентов к проективному образованию и проективной

деятельности; определить общую картину готовности студентов к проективной деятельности; выяснить мнение педагогов и студентов относительно необходимости формирования проективных умений при получении профессионального образования.

В пилотажном исследовании приняли участие 100 педагогов и 200 студентов педагогических колледжей г. Оренбурга. Оно, как и констатирующий эксперимент, предусматривало комплексную диагностику параметров и оценку полученных данных. Были использованы разнонаправленные методики, связанные общей целью, что позволило при анализе обосновать достоверность результатов исследования.

Для решения задач пилотажного исследования нами было проведено анкетирование, позволившее: определить сущность проективного образования, его значимость для практической деятельности педагога; факторы, негативно влияющие на его реализацию; изучить особенности организации учебной деятельности студентов, основанной на проективной активности и условия ее эффективности; выявить наиболее важные профессиональные умения педагога; конкретизировать сущность проективной деятельности; определить уровень сформированности проективных умений студентов. В результате проведенного анкетирования, диагностические материалы которого представлены в Приложении Г, были получены следующие данные.

Респондентам был предложен вопрос: «Укажите, какая (какие) из перечисленных формулировок, на Ваш взгляд, наиболее точно определяет(ют) понятие «проективное образование», предполагающий выбор нескольких вариантов ответа. Кроме того, преподавателям представилась возможность дать собственное определение. Мнения распределились следующим образом:

– 41 % преподавателей и 69 % студентов считают, что проективное образование – это результат образовательной деятельности, выраженный в наличии комплекса профессиональных умений разработки вариантов предстоящей деятельности, прогнозировании ее результатов, организации для учащихся такой среды обучения, в которой они могли бы наиболее полно реализоваться;

– 36 % преподавателей и 15 % студентов считают, что проективное образование – это культура деятельности педагога, выражающаяся в совершенном владении педагога совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенное с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией;

– 27 % преподавателей и 41 % студентов считают, что проективное образование – это технология, определяемая как совокупность обоснованных последовательных проектных операций и действий педагога, приводящих к наиболее эффективному результату;

– опрашиваемые преподаватели не смогли самостоятельно пояснить сущность проективного образования.

Итак, определив представления студентов и преподавателей о сущности понятия проективное образование, нам предстояло узнать мнение респондентов по поводу педагогических возможностей проективного образования в сфере профессиональной подготовки. Респондентам был предложен вопрос: «Как Вы полагаете, позволит ли реализация проективного образования: организовать субъект - субъектное взаимодействие педагога и студента; более эффективно формировать профессионально-значимые знания, умения и навыки; наиболее полно реализовать профессиональный потенциал студентов; повысить степень самостоятельности в осуществлении учебной деятельности?».

Более 80 % опрашиваемых преподавателей и студентов ответили утвердительно. Кроме того, 30 % респондентов считают, что реализация проективного образования создаст условия для развития творческих способностей обучающегося.

Преподавателям было предложено высказать мнение по поводу того, какие факторы могут помешать внедрению проективного образования в систему работы колледжа, и предоставлена возможность выбора нескольких ответов.

– 58 % преподавателей считают, что это неумение студентов самостоятельно организовать свою работу;

– 53 % преподавателей считают, что это нежелание преподавателей внедрять инновационные технологии в свою деятельность;

– 34 % преподавателей считают, что это отсутствие обратной связи между студентами и преподавателями;

– 24 % преподавателей считают, что это недостаточная квалификация преподавателей в области педагогического проектирования.

Для уточнения понимания сущности проективного образования в анкету включены задания, предлагающие дифференцировать понятия «педагогическое проектирование» и «педагогическое конструирование». Анализ полученных данных показал:

– 60 % опрашиваемых студентов затрудняются ответить на вопрос, какой смысл они вкладывают в понятие «проектирование» и «конструирование»;

– 23 % студентов определяют педагогическое проектирование как процесс создания проекта, макета учебной деятельности, а конструирование как «пошаговую» разработку этапов реализации этого проекта;

– 17 % студентов полагают, что проектирование – это процесс разработки алгоритма действий педагога, а конструирование – это практическая реализация данного алгоритма.

Ответы преподавателей были единичными. Наиболее распространенные из них следующие:

– педагогическое конструирование – это умение конструировать свою педагогическую деятельность; разработка возможных вариантов собственной деятельности; моделирование конкретных педагогических ситуаций; процесс реализации педагогических проектов и технологий и т.д.;

– педагогическое проектирование – это умение создать модель будущей деятельности; разработка собственной методической системы, учебно-методического комплекса.

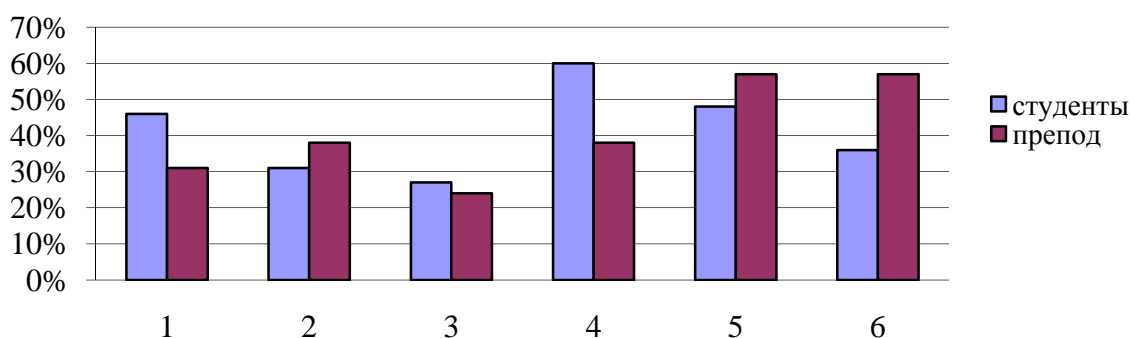
Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты, связанные с организацией учебной деятельности студентов, основанной на проективной активности и условиями ее эффективности, свидетельствует, что:

– возможность наиболее полной самореализации в учебной деятельности, основанной на проективной активности, получают 87 % педагогов и 80 % студентов;

– правильно организовать свою профессиональную (учебную) деятельность, основанную на проективной активности, удается 87 % педагогов и 57 % студентов;

– продуктивность учебной деятельности, основанной на проективной активности студентов, будет повышаться, по мнению 78 % респондентов, если: преподаватель стимулирует инициативу и творчество студентов; студенты являются субъектами учебной деятельности, т.е. самостоятельно организуют свою исследовательскую работу.

Одно из заданий анкеты направлено на определение организационных форм, способствующих качественному усвоению учебного материала. В связи с этим студентам и педагогам было предложено выбрать один или несколько видов занятий: лекция, семинар, лабораторная работа, педагогическая практика, самостоятельная работа, творческое или исследовательское занятие. Мнения распределились следующим образом (рисунок 5).



1 – лекция; 2 – семинар; 3 - лабораторная работа (занятие); 4 - педагогическая практика; 5 - самостоятельная работа; 6 - творческое (исследовательское) занятие.

Рисунок 5 - Эффективность усвоения учебного материала на занятиях различных форм

Следующим важным направлением пилотажного исследования явилось определение значимости педагогических умений в становлении личности учителя (в том числе и проективных). Респондентам было предложено проранжировать по значимости перечисленные умения педагога (студентам - 8 умений, преподавателям – 12):

1. Ориентация на учащихся как на активного субъекта учебно-воспитательного процесса, имеющего свои мотивы и цели.
2. Проектирование учебного процесса с учетом мотивации учащихся.
3. Формирование у учащихся проективных учебных умений и навыков.
4. Применение на практике наиболее оптимальных сочетаний методов и форм обучения и воспитания.
5. Изучение педагогической ситуации и принятие решения.
6. Использование знаний современного состояния педагогики и психологии.
7. Предвидение типичных ошибок и возможных затруднений у учащихся.
8. Объяснение ключевых идей преподаваемых предметов.
9. Владение педагогической технологией.
10. Ориентация в различных формах инноваций.
11. Фиксирование результатов своего труда и обобщение собственного опыта.
12. Прогнозирование педагогической деятельности.

Полученные результаты отражены на рисунке 6.

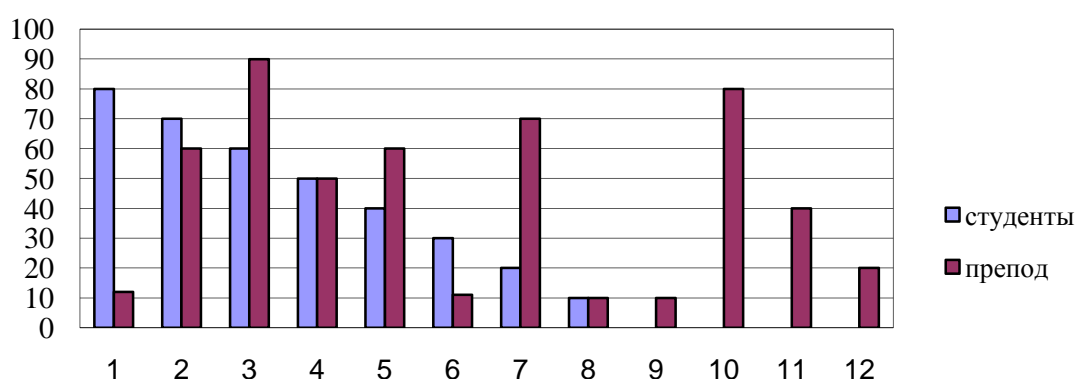


Рисунок 6 - Показатель значимости профессиональных умений педагога

Полученные на данном этапе результаты пилотажного исследования позволяют сделать следующие выводы:

Вопросы анкеты, в которых было предложено определить понятия «проективное образование», «педагогическое проектирование», «педагогическое конструирование» вызвали особое затруднение. Мы полагаем, что это связано с использованием малого количества элементов проектирования в процессе профессионального обучения.

Наиболее значимыми профессионально-педагогическими умениями, по мнению респондентов, являются:

- ориентация на учащихся как на активных субъектов учебно-воспитательного процесса, имеющих свои мотивы и цели;
- формирование проективных умений учащихся;
- проектирование учебного процесса с учетом мотивации обучаемых;
- использование знаний современного состояния педагогической и психологической науки;
- владение педагогическими технологиями;
- предвидение типичных ошибок и возможных затруднений у учащихся.

Респонденты считают, что продуктивность учебной деятельности можно повысить путем использования самостоятельной, творческой, исследовательской форм работы, в которых студенты являются активными субъектами.

Таким образом, следует отметить, что проблема проективного образования имеет теоретическую и практическую значимость, т.к. ее решение будет способствовать разработке теоретических основ проективного образования; позволит рационально организовать учебно-познавательную деятельность будущих педагогов; создаст возможность наиболее полной самореализации студентов; повысит степень самостоятельности студентов в осуществлении учебной деятельности.

Одним из показателей профессионализма современного учителя является уровень сформированности проективных умений: способность к диагностике,

прогнозированию, моделированию. В данном контексте теоретическая и практическая значимость проблемы внедрения проективного образования в систему работы колледжа очевидна.

В контексте нашего исследования важным представляется выяснить уровень понимания студентами сущности проективной деятельности. В связи с этим респондентам была предложена анкета № 3 и 4 Приложения Г, включающая следующий вопрос: «Что Вы понимаете под проективной деятельностью»? Были получены следующие ответы:

- 46 % студентов считают, что смысл проективной деятельности состоит в выполнении студентами учебных проектов по изучаемому предмету;
- 39 % студентов не смогли самостоятельно определить сущность данного понятия;
- 15 % студентов воздержались от ответа.

Наблюдения, беседа, анкетирование показали, что при изучении педагогических дисциплин в колледже студенты выполняют проектные задания различных видов в следующем процентном соотношении (таблица 5).

Таблица 5 - Периодичность выполнения проектных заданий

Периодичность выполнения проектных заданий	Количественные показатели	
	Число студентов	% от общего числа студентов
Только в индивидуальной работе: творческие задания, курсовые работы, ВКР	148	74
Постоянно	26	13
Эпизодически	162	81
Не выполняют	12	6

Периодичность выполнения проектных заданий на длительный срок достаточно высока, но процентное соотношение студентов, постоянно и эпизодически выполняющих данный вид деятельности невысокое. Мы считаем, что данный факт негативно влияет на процесс формирования индивидуального стиля профессиональной педагогической деятельности студента.

Выполнение проектных заданий открывает возможности для саморазвития студентов. Это предположение подтверждается в ответах студентов на вопрос анкеты: «Открываете ли Вы в себе новые возможности, способности, интересы в процессе выполнения проектных заданий по педагогическим дисциплинам»? 74 % студентов ответили утвердительно, отмечая развитие профессиональных способностей и личностный рост. Но при этом велик процент отрицательных ответов 26 %, учитывая 3 % воздержавшихся студентов. В ответах отмечается, что «темы проектных заданий не отражают профессиональных и личностных потребностей студентов».

При ответе на вопрос о трудностях, которые испытывают студенты при выполнении проектных заданий по педагогике, были получены следующие данные (таблица 6).

Таблица 6 - Трудности, возникающие у студентов при выполнении проектных заданий

Трудности, возникающие у студентов при выполнении проектных заданий	Количественные показатели	
	Число студентов	% от общего числа студентов
Выбор проблемы проектной работы	122	61
Определение альтернативных путей решения проблемы	128	64
Формулировка цели и проектных задач	62	31
Определение структуры проективной деятельности	168	84
Недостаток информации	86	43
Трудно работать самостоятельно	48	24
Осознание личностной значимости проектной работы	32	16
Недостаточный уровень сформированности проективных умений	178	89
Не возникает больших трудностей	24	12

Большинство из указываемых студентами трудностей могут быть предупреждены при осуществлении подготовки будущих учителей к проективной деятельности.

В связи с тем, что проективная деятельность предполагает наличие необходимых знаний, умений и навыков ее осуществления, второй этап

пилотажного исследования был направлен на изучение мотивационного, содержательного, операционального компонентов готовности студентов к проективной деятельности.

Изучение мотивационного компонента проективных умений было сопряжено с исследованием также и рефлексивного компонента, поскольку в реальном образовательном процессе мотивы и рефлексия связаны между собой. Достижение будущим учителем определенного уровня профессиональной подготовки осуществляется в процессе и результате рефлексии всех компонентов деятельности, осознания своих возможностей, реализации желаний и способностей.

По результатам тестирования, наблюдений и опросов были получены следующие данные (от общего числа студентов - 200 чел):

63 % студентов - положительно относятся к проективной деятельности и проявляют интерес к анализу, изучению опыта проективной деятельности. Данный факт подтверждается следующими высказываниями студентов:

«Думаю, что проективная деятельность поможет мне в достижении цели жизни - стать образованным человеком, стать личностью».

«Проективная деятельность интересует меня как процесс, кроме того, я хочу быть уверена, что имею проективные способности, которые нужно развивать».

16 % - стремятся к изменению своей позиции в учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности.

«Мне необходимо больше свободы в организации учебно-профессиональной деятельности. Проектирование собственного обучения предоставляет такие возможности».

«Для меня очень важно научиться самому планировать деятельность. Правильно организованная проективная деятельность позволит мне проявить свою активность и субъектность».

37 % - видят возможность саморазвития и самореализации в проективной деятельности.

«На мой взгляд, проектирование обладает большим потенциалом, использование которого облегчит процесс получения профессии и поможет раскрыть свои способности, а также понять, что еще нужно и можно сделать для максимальной самореализации».

«Думаю, что если бы педагог на начальном этапе проективной деятельности показал как она осуществляется, в последствии я смогла бы развивать свои проективные способности».

9 % - осуществляют рефлексия результатов собственной деятельности и обладают адекватной самооценкой.

«Рефлексия позволяет осознать человеку, что он делает, зачем, почему именно так, а не иначе, чего он хочет достичь в будущем».

«Важным представляется не просто проанализировать результат деятельности, но и зафиксировать данный анализ в письменной форме и обсудить его с одногруппниками».

Таким образом, процент студентов, заинтересованных в изучении опыта проективной деятельности, является удовлетворительным (63 %), но при этом наблюдается достаточно низкая способность рефлексии результатов деятельности (91 %) и нежелание студентов менять пассивную позицию при обучении на активную (84 %). Ситуацию можно объяснить недостаточной информированностью студентов о сущности, структуре и содержании проективной деятельности, ее этапах, о возможностях личностного и образовательного роста, раскрывающихся перед студентами при проектировании.

Данное предположение подтвердилось при исследовании содержательного компонента проективных умений студентов, который предполагает владение знаниями о сущности проективной деятельности, ее этапах, логики и содержании. Для исследования содержательного компонента была разработана анкета № 5 Приложения Г.

Знания студентов о проективной деятельности определялись как:

– *полные*, если студент давал полные определения, называл этапы и их содержание, структурные компоненты;

– *неполные*, если студент давал неполные определения, называл почти все этапы, не указывал содержание этапов, называл почти все содержательные компоненты;

– *поверхностные*, если студент не давал определений, называл не все этапы, не указывая их содержания, называл не все структурные компоненты.

Результаты исследования содержательного компонента проективных умений представлены в таблице 7. Данные представлены в процентном соотношении к общему числу студентов, участвующих в анкетировании (200 человек).

Таблица 7 – Уровень знаний студентов в области проективной деятельности

Знания	Характеристики уровня знаний								
	Полные			Неполные			Поверхностные		
	1 курс	2 курс	3 курс	1 курс	2 курс	3 курс	1 курс	2 курс	3 курс
Сущность проективной деятельности	4	8	16	8	15	34	8	5	2
Всего (%)	28			57			15		
Этапы проективной деятельности	7	8	10	6	15	42	6	3	3
Всего (%)	25			63			12		
Структура проективной деятельности	3	6	10	8	10	43	12	7	1
Всего (%)	19			61			20		
Виды проективной деятельности	-	5	11	4	8	24	31	15	2
Всего (%)	16			36			48		

Среди полученных ответов преобладают варианты «поверхностные» и «неполные». Вследствие чего мы сочли проблему серьезной, требующей решения, так как отсутствие знаний и умений в области проектирования снижает возможности реализации проективной деятельности студентами на практике.

Проективные умения заключаются в готовности целостного осуществления процесса проектирования от анализа мотивов деятельности до прогноза последствий реализации проекта. Для изучения операционального компонента умений нами было использовано диагностическое уровневое задание, представленное в Приложении Г.

*Диагностическое задание по исследованию операционального компонента
готовности студента к проективной деятельности*

Задание: Спроектируйте систему методов самостоятельной учебной деятельности при изучении конкретной темы.

1. Определите цели, задачи самостоятельной учебной деятельности.
2. Назовите этапы проектирования самостоятельной учебной деятельности.
3. Определите примерное содержание самостоятельной учебной деятельности.
4. Сделайте прогноз реализации самостоятельной учебной деятельности и определите возможные пути ее построения.

Результаты выполнения диагностических заданий по отдельным компонентам проективной деятельности отражены в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты исследования операционального компонента проективных умений студентов

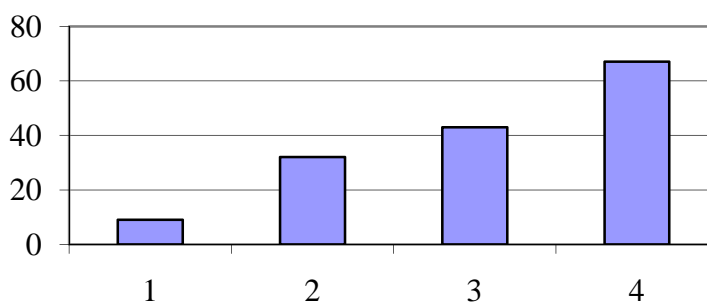
Компоненты проективной деятельности	Владеет		Владеет частично		Не владеет	
	Кол-во человек	% от общего кол-ва	Кол-во человек	% от общего кол-ва	Кол-во человек	% от общего кол-ва
Определение цели и задач деятельности	12	6	150	75	38	19
Проектирование содержания	9	4,5	76	38	115	57,5
Прогнозирование результатов	18	9	104	52	78	39

Самостоятельно справиться с заданием смогли 9 % студентов. 38 % потребовалась консультационная помощь преподавателя. 53 % не владеют проективными умениями, т.к. не смогли определить этапы проектирования и осуществить прогнозирование результатов проективной деятельности.

Из таблицы 8 следует, что студенты испытывают затруднения при определении цели проективной деятельности, проектировании содержания, прогнозировании результатов деятельности, а также при реализации проекта в реальной практике.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что компоненты готовности студентов к проективной деятельности (мотивационный, содержательный, операциональный) не сформированы на достаточном уровне. Подтверждается наше предположение о том, что студенты не готовы самостоятельно осуществлять проективную деятельность.

В одном из заданий анкеты студентам было предложено высказать мнение об уровне сформированности умений, связанных с созданием и разработкой проекта. Мнения распределились следующим образом: 67 % респондентов считают, что обладают умениями реализовывать проект, созданный другими; 43 % респондентов обладают умениями создавать проект; 32 % респондентов отметили наличие умений прогнозировать результаты деятельности; 9 % респондентов считают, что у них сформированы проективные умения. Графическое отображение результатов представлено на рисунке 7.



1 - проективные умения; 2 - умения прогнозировать деятельность; 3 - умения, связанные с созданием проекта; 4 - умения реализовывать проект, созданный другими.

Рисунок 7 - Уровень сформированности умений, связанных с разработкой и созданием проекта

На вопрос: «Необходимо ли формировать проективные умения»? были получены следующие ответы: 79 % респондентов ответили положительно; 10 % респондентов воздержались от ответа; 16 % респондентов высказали мнение, что необходимость формирования проективных умений студентов зависит от

выбранной профессии. При ответе на данный вопрос респонденты просили пояснить научное понимание сущности проективных умений.

На основании данных полученных в пилотажном исследовании нами сделаны следующие выводы:

1. Студенты педагогического колледжа слабо ориентируются в проблеме проективного образования и процессе формирования проективных умений, она вызывает затруднения в их учебно-профессиональной деятельности.

2. Студенты обладают высоким уровнем мотивации к проективной деятельности.

3. Студенты недостаточно осведомлены в вопросе проективной деятельности. Однако в учебных планах и программах, на занятиях, а также во время педагогической практики данный вопрос не находит достаточного отражения.

4. Если в колледже не осуществляется процесс формирования проективных умений будущих педагогов, то данные умения формируются стихийно и в недостаточной мере.

5. Формирование проективных умений у будущих педагогов необходимо осуществлять специально и целенаправленно в образовательном процессе колледжа.

Выводы подтвердили актуальность темы исследования и обусловили необходимость проведения констатирующего эксперимента. При организации констатирующего эксперимента мы исходили из предположения о том, что уровень сформированности проективных умений определяется уровнем готовности студентов к проективной деятельности, выраженной следующими компонентами: мотивационным, содержательным, операциональным, креативным. Поэтому для определения исходного уровня готовности студентов к проективной деятельности, необходимо выявить уровень сформированности каждого компонента готовности с учетом его содержания и специфики.

Исходя из этого, были сформулированы *задачи констатирующего эксперимента*:

1. Выявить отношение студентов к проективной деятельности.

2. Определить полноту знаний студентов в области проектирования.
3. Определить уровень сформированности проективных умений студентов.
4. Выявить уровень инновационно-творческой восприимчивости студентов.
5. Определить уровень общей готовности студентов к самоопределению в проективной деятельности.

Решение данного комплекса задач видится нам оптимальным для достижения *цели констатирующего эксперимента*: диагностики исходного уровня сформированности проективных умений студентов.

В констатирующем эксперименте принимали участие две группы студентов (51 студент) 4 курса школьного отделения специальности «Преподавание в начальных классах» и группа студентов 2 курса отделения «Иностранный язык» (25 человек) Педагогического колледжа № 2 г. Оренбурга.

Выбор базы исследования определялся тем, что главный акцент в формировании проективных умений студентов ставится на процесс самоопределения личности в проективной деятельности. Самоопределение субъекта проектирования тесным образом связано с уровнем его профессионально-личностного самосознания, которое, в свою очередь, опирается на научную основу. К 4 курсу на школьном отделении и 2-му курсу на отделении «Иностранный язык» результатом изучения дисциплин психолого-педагогического цикла является освоение такой научной основы. В связи с этим данный этап психолого-педагогической подготовки является сензитивным для формирования проективных умений студентов. Однако не исключено, что предпосылки формирования готовности к проективной деятельности складываются еще на первых курсах колледжа, а также в период школьного обучения, когда формируется субъективный опыт личности, который, несомненно, должен быть учтен при получении профессионального образования.

Остановимся подробнее на характеристике результатов констатирующего эксперимента. Для решения задач констатирующего этапа эксперимента был

использован комплекс методов, описанных выше, включающий анкетирование, беседы со студентами, наблюдение за работой студентов.

По результатам диагностики мы выделили три условные группы студентов, дифференцировав их по следующим признакам: наличие личностной значимости проективной деятельности, стремление к активной позиции в образовательном процессе, наличие знаний о сущности проектирования.

– 38 % студентов от общего количества опрошенных отличает мотивационно-когнитивная направленность деятельности, стремление к самореализации, активной позиции в образовательном процессе, к анализу своей деятельности. Однако данные студенты испытывают затруднения при определении сущности педагогического проектирования.

– 35 % респондентов проявляют стремление к активной позиции в учебно-познавательной деятельности; обладают умениями рефлексии результатов деятельности, интересуются проективной деятельностью, но затрудняются в определении ее сущности.

– 26 % студентов не проявили интереса к проективной деятельности, т.к. не осознают ее значимости при получении профессионального образования. У данных студентов отсутствует стремление к активной позиции в учебно-познавательной деятельности.

Полученные результаты показали, что для большинства студентов характерна направленность на педагогическую деятельность, профессиональная и личностная значимость проективной деятельности, что позволяет судить о возможности актуализации проективного потенциала студентов в процессе целенаправленного формирования проективных умений.

Поскольку в исследуемых группах полученные результаты оказались практически равнозначными, мы сочли возможным для проведения основного эксперимента выделить 1-ю экспериментальную группу (24 человека) и контрольную группу – 27 человек; для проведения дублирующего эксперимента - 2-

ю экспериментальную группу (25 человек). Дальнейшее исследование строилось на основе дифференциации 1-ой экспериментальной и контрольной групп.

Исследование содержательного компонента умений предполагало анкетирование (Приложение Г). Результаты представлены в таблицах 9, 10.

Таблица 9 - Уровень сформированности содержательного компонента проективных умений студентов экспериментальной группы

Знания	Полные		Неполные		Поверхностные	
	Кол-во чел	% от общего кол-ва	Кол-во чел	% от общего кол-ва	Кол-во чел	% от общего кол-ва
Сущность проективной деятельности	2	8,3	7	29,2	15	62,5
Этапы проективной деятельности	3	12,5	20	83,3	1	4,2
Структура проективной деятельности	1	4,2	12	50	11	45,8
Виды проективной деятельности	-	-	20	83,3	4	16,7

Таблица 10 - Уровень сформированности содержательного компонента проективных умений студентов контрольной группы

Знания	Полные		Неполные		Поверхностные	
	Кол-во чел	% от общего кол-ва	Кол-во чел	% от общего кол-ва	Кол-во чел	% от общего кол-ва
Сущность проективной деятельности	3	11	12	44,5	12	44,5
Этапы проективной деятельности	4	14,8	18	66,7	5	18,5
Структура проективной деятельности	-	-	16	59,3	11	40,7
Виды проективной деятельности	-	-	22	81,5	5	18,5

Качественный анализ полученных данных показал, что существенных отличий в фактическом объеме понятий у студентов экспериментальной и контрольной

групп не обнаружено. В целом студенты испытывают затруднения в определении сущности проективной деятельности, ее структуры и видах.

Изучение операционального компонента умений проводилось на основе диагностических заданий, в которых студентам предлагалось воспроизвести этапы проективной деятельности.

- 5,9 % справились с заданием;
- 35,3 % выполнили задание частично;
- 49 % студентов не смогли воспроизвести этапы проективной деятельности;
- 9,8 % студентов отказались выполнять данное задание.

По результатам диагностического задания мы можем сделать вывод об уровне сформированности проективных умений студентов на начало эксперимента (таблица 11): у большинства студентов 1-й экспериментальной и контрольной групп проективные умения не сформированы.

Таблица 11 - Уровень сформированности проективных умений студентов экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента

Уровень сформированности проективных умений	Всего		1-ая экспериментальная группа		контрольная группа	
	Кол-во человек	% от общего кол-ва	Кол-во человек	% от общего кол-ва	Кол-во человек	% от общего кол-ва
Владеет в полной мере	3	5,9	1	4,1	2	7,4
Владеет частично	18	35,3	10	41,7	8	29,6
Не владеет	30	58,8	13	54,2	17	63

В связи с тем, что проективная деятельность является творческой, одной из задач констатирующего этапа явилось определение инновационно-творческой восприимчивости студентов, которая является критерием креативного компонента готовности к проективной деятельности. По мнению ряда ученых, инновационно-творческая восприимчивость характеризуется способностью преодолевать педагогические стереотипы, что дало возможность в ходе констатирующего

эксперимента использовать методику В.Г. Маралова, В.А. Ситарова «Изучение отношения к педагогическим стереотипам» (Приложение Д). Результаты исследования представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Уровень сформированности креативного компонента проективных умений студентов экспериментальной и контрольной групп

Уровень сформированности креативного компонента готовности	Всего		1-я экспериментальная группа		контрольная группа	
	Кол-во человек	% от общего кол-ва	Кол-во человек	% от общего кол-ва	Кол-во человек	% от общего кол-ва
Репродуктивный (низкий)	7	13,7	3	12,5	4	14,8
Продуктивный (высокий)	34	66,7	15	62,5	19	70,4
Творческий (высокий)	10	19,6	6	25	4	14,8

Таким образом, у большинства студентов проявляется средний уровень сформированности креативного компонента проективных умений. Однако высок процент студентов, находящихся на творческом уровне, что, на наш взгляд, будет способствовать формированию проективных умений в специально организованной среде.

Оценив в ходе констатирующего эксперимента состояние каждого структурного компонента, мы смогли определить уровень сформированности проективных умений студентов. При этом мы основывались на формальном уровне интерпретации результатов (Н.И. Шевандрин), который предполагает «присвоение условного числа определенным свойствам и отношениям» [292].

Уровень сформированности каждого компонента готовности согласно данным констатирующего эксперимента был определен по трехбалльной шкале: «1» балл - низкий уровень; «2» балла - средний уровень; «3» балла - высокий уровень.

Определение исходного уровня осуществлялось посредством выведения среднего балла по четырем компонентам (мотивационный, содержательный, операциональный, креативный) и соответствующим критериям.

Если средний балл находится в промежутке от 1 до 1,5, можно говорить о низком уровне готовности к проективной деятельности; от 1,6 до 2,4 о среднем уровне; от 2,5 до 3 о высоком уровне. В целом по всем студентам, участвовавшим в эксперименте, были получены следующие данные (таблица 13).

Таблица 13 - Вычисление исходного уровня сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной и контрольной групп

Компонент готовности	Уровень в баллах	Общий балл	Средний балл	Исходный уровень готовности
Мотивационный	2	6	1,5	низкий уровень
Содержательный	1			
Операциональный	1			
Креативный	2			

На констатирующем этапе была сделана выборка студентов для участия в эксперименте в 1-ю экспериментальную и контрольную группы. Для определения однородности выборки воспользуемся вычислением коэффициента Стьюдента. Расчеты представлены в Приложении Е.

Полученный коэффициент Стьюдента позволяет нам сделать вывод, что обе выборки относятся к одной генеральной совокупности, то есть, они однородны для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5 %), что и требовалось доказать.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил сделать следующие выводы:

- разработанные на основе теоретического анализа критерии и показатели, использованные методы исследования являются эффективными для изучения готовности студентов к проективной деятельности;

- средний уровень сформированности мотивационного компонента объясняется тем, что мотивы опережают овладение самой деятельностью;

– реальный уровень сформированности мотивационного и креативного компонентов студентов контрольной и экспериментальной групп можно расценивать как основу формирования проективных умений студентов;

– в результате констатирующего этапа было определено, что у студентов преобладает низкий уровень сформированности проективных умений, причем существенных отличий в экспериментальной и контрольной группах не обнаружено;

– результаты констатирующего эксперимента подтверждают необходимость определения педагогических условий формирования проективных умений студентов колледжа.

2.2 Апробация модели процесса формирования проективных умений будущих учителей

Констатирующий этап эксперимента выявил низкий уровень сформированности проективных умений студентов педагогического колледжа. В связи с этим возникла необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, целью которого является проверка опытно-поисковым путем модели процесса формирования проективных умений студентов при изучении педагогических дисциплин.

Разработка модели процесса формирования проективных умений основывалась на поэтапном характере подготовки студентов; систематичности формулирования на каждом этапе задач, ориентированных на конечный результат – получение лично и профессионально значимого продукта и формирование необходимых для проективной деятельности умений. При этом оценка результатов осуществлялась на основе разработанных показателей готовности студентов к проективной деятельности помощью отобранных методов диагностики.

Процесс формирования проективных умений студентов основан на комплексном методе исследования, который является связующим звеном между

теоретической и практической подготовкой студента к проективной деятельности. Таким методом стал *метод коллективного проектирования*, под которым мы понимаем ситуацию сотрудничества студентов и педагога в процессе проектирования, в которой формируются проективные умения будущего учителя.

Смысл и назначение деятельности педагога в данном случае состоит в том, чтобы сформировать у студентов сознательное отношение к способам проективной деятельности, поставить студента в активную позицию, а также конкретизировать личностные и профессиональные проблемы студента, которые можно спроектировать. В этой связи учебная деятельность должна быть организована как совместная деятельность, предполагающая сотрудничество студента и педагога, формы взаимодействия которых могут развиваться от максимально возможной помощи педагога к последовательному нарастанию активности студентов вплоть до позиции партнерства.

В качестве цели и результата учебного проектирования мы рассматриваем овладение знаниями в области проективной деятельности и формирование проективных умений студентов, с целью осуществления данной деятельности. Цель и результат проективной деятельности студентов мы стремились достичь с помощью конструирования ситуаций, ставящих студентов в активную позицию и актуализирующих их проективные знания и умения. С этой целью были сконструированы ситуации мотивационно-рефлексивного характера (основанные на самооценке студента), когнитивного характера (предполагающие сообщение студентам информации по проектированию), проективного характера (направленные на овладение проективными умениями).

Формирование проективных умений студентов 1-й экспериментальной группы осуществлялось в процессе изучения педагогических дисциплин с ориентацией на содержание проективной деятельности будущего учителя.

Реализация *первого педагогического условия* предполагала:

– во-первых, разработку и проведение спецкурса «Проективное образование студентов»;

– во-вторых, выявление возможностей педагогических дисциплин, релевантных формированию проективных умений студентов. В ходе экспериментальной работы формирование проективных умений студентов осуществлялось при изучении дисциплины «Психолого-педагогический практикум».

Программа курса «Проективное образование студентов» разработана в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и является единой для группы специальностей 0301 Математика, 0302 Русский язык и литература, 0303 Иностранный язык, 0312 Преподавание в начальных классах (Приложение Ж).

Цель курса – формирование у студентов системы теоретических знаний, практических умений и навыков в области проективного образования, а также в сфере проектирования собственной учебно-профессиональной деятельности.

При подборе дополнительного материала мы руководствовались следующими принципами:

- соответствие содержания материала задачам формирования проективных умений студентов;
- актуальность (интерес, важность) изучаемого материала для студентов;
- учет современных подходов к проективной деятельности;
- соответствие материала общим требованиям к содержанию учебного процесса, то есть соответствие его основным целям и временным возможностям занятий, возрастным особенностям студентов, его познавательная и воспитательная ценность.

Построение курса предполагает межпредметные связи педагогики, психологии и методики преподавания. Обучение студентов на основе программы спецкурса включает аудиторную (лекционную – 18 часов и практическую – 14 часов работу), а также самостоятельную внеаудиторную работу студентов.

Основное место в содержании обучения отводится вопросам, связанным с анализом и проектированием учебно-профессиональной деятельности студента и ее

результатов, решением педагогических задач и ситуаций, конструированием педагогического процесса. В практической деятельности студенты активно используют свои знания по психологии и педагогике, анализируют и оценивают современный образовательный процесс, педагогическую деятельность учителей и свою собственную.

При проектировании курса ставились следующие задачи:

Дидактические: раскрыть сущность проективного образования, проективной деятельности; расширить знания об основных подходах к организации взаимодействия субъектов проективного образования и проективной деятельности.

Методические: выделить особенности организации учебной работы студентов в проективном образовании; определить формы взаимодействия педагога и студентов; изучить формы контроля эффективности учебно-познавательной деятельности студентов в проективном образовании.

Практические: подготовить будущих учителей к проективной деятельности; сформировать у студентов проективные умения; подготовить практические материалы для студентов по проективной деятельности; развить необходимые личностные качества студентов для осуществления проективной деятельности.

Таким образом, изучение спецкурса «Проективное образование студентов» является основой формирования проективных умений студентов.

Следующим этапом реализации первого условия явилось выявление возможностей дисциплины «Психолого-педагогический практикум», способствующих формированию проективных умений студентов.

Практикум является одной из наиболее значимых в профессиональном и личностном становлении будущего учителя форм обучения. Практикум (от греч. – «деятельный») - особый вид учебных занятий, имеющих целью практическое усвоение основных положений изучаемой дисциплины. Дидактический смысл практикума заключается: в актуализации опорных знаний по учебным дисциплинам; в формировании системы профессиональных умений; в развитии познавательных сил и возможностей будущих специалистов; в формировании творческого подхода к

педагогической деятельности; в формировании эмоционально-ценностного отношения к знаниям и умениям. Таким образом, практикум предполагает интеграцию содержательного, процессуального и мотивационного аспектов подготовки специалистов. Педагогический практикум направлен на овладение студентами практическими умениями, отраженными в образовательном стандарте, и предусматривает готовность студентов к проектированию педагогической деятельности.

Практикум осуществляется как органическая, неотъемлемая часть педагогического образования в комплексе с лекциями и семинарами по отдельным курсам педагогических дисциплин. Он может занимать «автономное» положение в учебном плане, такой практикум ориентирован на формирование умений по наиболее сложным практическим проблемам. Практикум может проводиться в базовых учреждениях среднего образования, учреждениях дополнительного образования, а также в аудиторных условиях через моделирование образовательных и педагогических ситуаций. Отбор содержания и структура практикума опираются на образовательный стандарт, содержащий требования к уровню подготовки будущего учителя.

Для того чтобы определить возможности психолого-педагогического практикума, способствующие подготовке студентов к проективной деятельности, проанализируем программу дисциплины. При этом выделим те направления, которые создают условия для подготовки студентов к проективной деятельности.

Во-первых, мы считаем необходимым расширить задачи практикума, сделав при этом акцент на выделенных нами компонентах готовности: мотивационном, содержательном, операциональном и креативном.

Во-вторых, нам представляется необходимым углубить содержание психолого-педагогического практикума знаниями и умениями в области проективной деятельности, ее реализации с учетом возможностей максимальной личностной включенности студентов, возможностью проявить свои творческие способности, индивидуальность.

Успешному прохождению практикума и подготовке к проективной деятельности будет способствовать обогащение знаний и умений анализа педагогического процесса, педагогической деятельности, изучения педагогической ситуации в классе и проектирования решений проблем всего класса или отдельных учеников.

Умения защищать и реализовывать педагогический проект, анализировать свой проект и проект других студентов, взаимодействовать, сотрудничать при подготовке микропроекта, конструировать его как творческое решение конкретных педагогических проблем актуализируют мотивационно-ценностное отношение к проективной деятельности как деятельности, направленной на изменение, совершенствование образовательного процесса.

Рефлексивные умения способствуют осознанию и регуляции учебно-педагогической деятельности студента, фиксации изменений в ее содержании и способах осуществления, обнаружению препятствий на пути достижения целей. Эти умения проявляются при составлении индивидуального отчета. При этом его индивидуальность может быть выражена также через неповторимость, целостность, самобытность проекта, форм и способов самореализации.

С целью подготовки студентов к проективной деятельности мы предлагаем в настоящем исследовании расширить традиционные технологии организации практикума проектировочными семинарами в начале практикума, на которых обсуждается и вырабатывается общая для всех программа, а затем в ходе индивидуального собеседования в нее вносятся коррективы с учетом индивидуального самоопределения, самореализации студента. В ходе проблемных семинаров возможно обнаружение и формулирование актуальных профессиональных и личностных проблем самими студентами. На проектировочных семинарах в ходе групповой работы студенты могут предлагать пути решения профессионально-личностных проблем.

Публичная защита проектов в присутствии всей группы студентов, педагогов-практиков в качестве экспертов, позволяет выстраивать оценочные суждения, давать

экспертные оценки, осознавать собственные успехи и неудачи. Рефлексивные тренинги способствуют осознанию затруднений, установлению рефлексивного отношения к самому себе и своей деятельности, рефлексивное описание затруднений в конкретной ситуации и деятельности.

Таким образом, анализ программы «Психолого-педагогический практикум» позволяет сделать следующие выводы:

– дисциплина содержит целевые, содержательные и технологические возможности для подготовки студентов к проективной деятельности;

– возможности данной дисциплины необходимо актуализировать, расширять за счет упорядочения, структурирования задач, содержания, технологии, используемых при изучении курса;

– возможности дисциплины повышаются за счет гибкого согласования традиционной структуры и логики подготовки студентов к проективной деятельности.

Реализация *второго педагогического условия* предполагала соблюдение преемственности этапов формирования проективных умений будущих учителей: информационного, процессуально-обучающего, деятельностного.

Первый этап – информационный – был направлен на решение следующих задач: активизировать интерес студентов к проективной деятельности; пополнить знания студентов о сущности проективной деятельности, ее этапах; расширить представления студентов о возможностях применения проективной деятельности в работе учителя. На данном этапе студентам была предоставлена информация о проективном образовании, проективной деятельности, проективных умениях. Результатами обозначенного этапа явились: осознание студентами собственной проективной некомпетентности; освоение понятийного аппарата; повышение интереса к проективной деятельности, понимание ее значимости.

В ходе *второго этапа* – процессуально-обучающего – студенты были включены в процесс создания учебно-профессионального проекта. Задачи этапа: включение студентов в процесс коллективного проектирования; развитие

предварительных проективных умений; овладение способами проективной деятельности; формирование позитивного опыта проектирования.

Процесс коллективного проектирования включал иницирующую, основополагающую, практическую, заключительную, итоговую стадию. На *иницирующей стадии* проективной деятельности проводилось установочное занятие, позволившее уточнить цели и задачи проективной деятельности. Студентам была предложена стендовая информация и письменные рекомендации по организации проективной деятельности. Оказывалась консультационная помощь по темам проектов, обсуждались основные идеи проекта, способы сбора и анализа информации, а также были утверждены индивидуальные планы работы.

На данном этапе студентам по собственному выбору было предложено выполнить один из следующих видов проектов: практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий. Характеристика проектов представлена в таблице 14. Следует заметить, что 66,7 % студентов участвующих в формирующем эксперименте выбрали информационную форму проектной работы, а 33,3 % практико-ориентированную. В беседе студенты пояснили интерес к данным видам деятельности следующим образом:

Екатерина Ф.: *«Я считаю, что у меня еще недостаточно знаний и умений для осуществления творческой проектной работы. Начинать данную деятельность необходимо с самого легкого вида, каким, на мой взгляд, является информационный проект».* **Александр К.:** *«Выполнение творческого проекта предполагает реализацию исследовательской и информационной деятельности. На мой взгляд, это очень сложно. С практико-ориентированным проектом все понятно: нужно создать образовательный продукт, который впоследствии будет использован мной на практике».* **Светлана Г.:** *«Самым актуальным для меня в данный момент видом проектной работы является информационный проект, предполагающий сбор и систематизацию материала по изучаемой теме. Осуществляя его, я одновременно буду готовиться к исследовательскому проекту, т.е. к написанию выпускной квалификационной работы».*

Таблица 14 – Виды проектов и их характеристика

Критерии	Виды и характеристики проектов			
	Практико-ориентированный	Исследовательский	Информационный	Творческий
Цель	Решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта или внешних заказчиков	Формирование навыков учебного исследования	Сбор информации о каком-то объекте или явлении, ее анализ, обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории	Развитие творческого потенциала личности
Структура	<ol style="list-style-type: none"> 1. Предпроектный анализ ситуации. 2. Формулировка совместно с педагогом темы, проблемы, гипотезы проекта. 3. Мотивационная деятельность, составление развернутого плана работы. 4. Поэтапные обсуждения и корректировка совместных индивидуальных усилий в процессе сбора информации, ее структурировании, проведении исследования. 5. Изготовление и оформление образовательного продукта 6. Подготовка и проведение презентации. 7. Изучение способов внедрения в практику. 8. Запуск проекта 9. Составление рефлексивной карты 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обоснование актуальности темы исследования. 2. Выделение проблемы и цели исследования. 3. Формулирование гипотезы исследования. 4. Определение методов исследования, источников информации. 5. Обсуждение, анализ и оформление полученных результатов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение цели деятельности. 2. Обоснование актуальности. 3. Выбор источников информации. 4. Анализ полученной информации, ее обобщение, сопоставление с известными фактами. 5. Формулировка аргументированных выводов. 6. Обсуждение результатов проделанной работы. 	<p>Данный вид проекта как правило не имеет детально проработанной структуры. Она намечается и развивается, подчиняясь принятой в группе студентов логике совместной деятельности, интересам студентов. В творческом проекте иногда бывает невозможно оценить промежуточные результаты.</p>

Продолжение таблицы 14

Критерии	Виды и характеристики проектов			
	Практико-ориентированный	Исследовательский	Информационный	Творческий
Результат	Результат проектной деятельности является четко сформулированным и может использоваться в жизни группы, колледжа, вуза, города, государства	Результат не всегда известен с самого начала, выдвигается гипотеза, которая впоследствии подтверждается или опровергается.	Результат проектной деятельности является четко сформулированным и может использоваться в жизни группы, колледжа, вуза, города, государства.	Результат остается неопределенным до конца проекта
Форма образовательного продукта	Выставка, газета, оформление кабинета, система колледжного, вузовского самоуправления, мультимедийный продукт, учебное пособие, атлас, карта и т.д.	Сравнительно-сопоставительный анализ по теме исследования, анализ социологического опроса, публикация с средств массовой информации и т.д.	Видеофильм, газета, журнал, экскурсия, коллекция, прогноз, мультимедийный продукт и т.д.	Модель, сочинение, видеофильм, выставка, коллективное творческое дело, игра, коллекция и т.д.
Форма презентации и	Демонстрация видеофильма, студенческая конференция, реклама и т.д.	Демонстрация фильма, иллюстрированное сопоставление фактов, документов, событий, эпох и т.д.	Деловая игра, демонстрация видеофильма, иллюстративное сопоставление фактов, конференция, доклад и т.д.	Деловая игра, инсценировка события (реального или вымышленного), реклама, соревнования, спектакль, экскурсия и т.д.
Оценка проекта	Отзыв заинтересованных лиц	Отзыв руководителя и независимого специалиста	Отзыв специалиста	Оценка происходит в рамках презентации
Ценность проектной деятельности	Реальность использования образовательного продукта на практике, возможность самостоятельного решения проблем студентами	Развитие навыков научного исследования студентов	Реальность использования образовательного продукта на практике, возможность самостоятельного решения проблем студентами, развитие навыков научного исследования студентов.	Реальность использования образовательного продукта на практике, возможность самостоятельного решения проблем студентами.

В основе каждого проекта лежит значимая для его участников проблема. Для составления банка проблем студентам были предложены следующие методические рекомендации.

Методические рекомендации по составлению банка проблем

1. Опишите 5 проблем, возникших у Вас в течение последнего семестра в учебно-профессиональной деятельности.
2. Разделите проблемы на группы в соответствии с их направленностью: практико-ориентированная, исследовательская, информационная, организация творческой деятельности.
3. Определите направление, в котором оказалось больше всего проблемных ситуаций.
4. Предложите несколько вариантов решения проблемных ситуаций. Выберите оптимальный из них.
5. Заполните следующую форму (таблица 15).

Таблица 15

Содержание проблемы	Направление деятельности, в которой возникла проблемная ситуация	Необходимы изменения в области			Цель, задачи проектной деятельности	Идея (замысел) проекта
		предметно-пространственной	информационной	ценностно-ориентационной		

На основании анализа полученных результатов студентами разрабатывался определенный вид проекта.

Перед началом работы над проектом студентам было предложено ответить на следующие вопросы. Почему участие в проекте важно для меня? Зачем мы делаем

этот проект? Что потребуется сделать, чтобы осуществить проект? Как именно мы можем это сделать? С чего следует начать? Что получится в итоге?

Выполнение данного задания позволило студентам осознать смысл реализуемой деятельности, что подтверждается следующим высказыванием:

Ляйсан Г: *«При выполнении заданий нам была предоставлена возможность зафиксировать в письменной форме свои мысли, понимание, смысл, который мы вкладываем в деятельность по созданию проекта. Это оказалось достаточно сложно и потребовало гораздо больше времени, чем я предполагала. Зато результатом выполнения заданий стало четкое понимание что, зачем и как мы будем делать».*

Результатом данного этапа явилась технологическая карта проективной деятельности студентов, представленная в таблице 16.

Таблица 16 - Технологическая карта проективной деятельности

Этапы работы над проектом	Ответственные	Срок	Планируемый результат	Корректировка
Постановка проблемы				
Выдвижение гипотез-путей решения проблемы				
Планирование деятельности по реализации проекта				
Выбор формы образовательного проекта				
Подготовка проекта: сбор информации; структурирование информации; изготовление проекта; оформление проекта				
Выбор формы презентации				
Подготовка к презентации				
Презентация				

Основополагающая стадия проективной деятельности предполагала сбор и систематизацию материалов в соответствии с идеей проекта. По проделанной работе был проведен промежуточный отчет студентов, а также групповые и индивидуальные консультации по выбору оптимального варианта выполнения

проекта и его оформлению. Это позволило скорректировать технологическую карту проективной деятельности.

Логическим продолжением работы студентов являлся *практическая стадия*, на которой оформлялись результаты проективной деятельности, дорабатывались проекты с учетом замечаний и предложений. На данной стадии осуществлялась подготовка к защите созданных проектов.

Работа над проектом определила необходимость выделения его внутренней и полной структуры. Внутренняя структура проекта предполагает наличие следующих компонентов: актуальность проблемы, предмет исследования, цель проекта, гипотеза, задачи, используемые методы, практическая значимость результата (Приложение И).

Студентам были предложены следующие рекомендации по работе над проектом:

1. В основе каждого проекта лежит *проблема*. Выбор проблемы - самый сложный и важный аспект. Педагогу необходимо направить мысли студентов на самостоятельный поиск проблемы. Важно научить видеть проблему, что возможно при проведении деловой игры, дискуссии, обсуждении глобальных тем современности в форме «круглого стола», «мозгового штурма». В потоке предложений обязательно найдутся желающие искать еще не использованные решения, добиться реализации своих конструктивных замыслов.

2. В дальнейшем стоит уточнить *предмет исследования*, который отражен в теме проекта и находит свое звучание в ключевом слове заглавия.

3. *Целью* проектной деятельности становится поиск решения проблемы. Важен момент осмысления значимости, объема и уровня нерешенных задач, который можно определить как сбор информации. Он включает в себя исследование состояния вопроса: анализ предметной литературы, изучение законодательной и нормативно-правовой базы, социологические опросы, анализ материалов средств массовой информации, проведение встреч, интервьюирование компетентных лиц. Все это готовит базу к следующим этапам работы над проектом: разработка

гипотезы, определение задач, создание собственного варианта решения проблемы, конструирование модели, формирование программы и т. д.

4. Следующим этапом является разработка *гипотезы* (выдвижение, подтверждение или опровержение). Этот метод редко встречается в традиционной учебной деятельности, поэтому часто вызывает наибольшие затруднения, особенно у начинающих проектантов. В то же время обоснованная оригинальная гипотеза может привести к научному открытию.

Гипотеза – это предположение о наличии и характере связей между признаками, будь то казуальная, функциональная либо еще какая-нибудь связь. Любая гипотеза строится на основе определенных фактов или знаний, которые называются ее посылками или свидетельствами. Между посылками и самой гипотезой существует определенная логическая взаимосвязь, называемая логической вероятностью, где посылки гипотезы должны служить в качестве ее подтверждения и допускать эмпирическую проверку. Таким образом, выдвижение и обоснование гипотезы является необходимым условием проектной деятельности студента.

5. Следующий элемент социально-педагогического проекта - *проектные задачи*, которые ограничены строго сформулированными условиями решения проблемы. В связи с этим возникает вопрос об объективной новизне и практической значимости создаваемого проекта. Необходимо исходить из посылки, что деятельность студента в большей степени является эмпирической и не затрагивает теоретических основ. Студент как субъект социально-педагогического проектирования способен познать объект, не превосходящий его по уровню совершенства своего устройства, поэтому речь может идти только о субъективной новизне и практической значимости. Проектная задача, прежде всего, должна быть осознана студентом, который формулирует ее условие. При этом студент должен понимать для чего проводится данное изыскание, почему оно должно быть интересно другим. Задачи формулируются как определенные этапы решения общей проблемы, как этапы достижения цели в определенных условиях.

6. При создании социально-педагогического проекта используются самые разнообразные *методы*: наблюдение (непосредственное, опосредованное, косвенное; открытое и скрытое; непрерывное и дискретное; монографическое; узкоспециальное), эксперимент (лабораторный и естественный) и т.д. Однако особое внимание в данном случае необходимо уделить работе студентов с литературными источниками.

7. Завершается проективная деятельность *оценкой практической значимости результатов*, анализом итогов, где утверждается или опровергается высказанная ранее гипотеза. Для этого достигнутые результаты сравниваются с начальным уровнем знаний о состоянии предмета исследования. Важным элементом анализа результатов является умение проектанта разрабатывать научно-практические рекомендации. Рекомендации должны указывать четкие границы возможного применения социально-педагогического проекта в практике. Итак, при подведении итогов проективной деятельности оцениваются последовательно эффективность результата, оптимальность его с точки зрения соответствия максимальным возможностям данной системы и затрат времени, условия эффективного применения рекомендаций, границы успешного применения и ограничения, при которых эффект может оказаться неоптимальным.

8. Получив результат социально-педагогического проектирования в виде продукта, мы не можем сказать, что проект завершен. Его необходимо документально оформить и представить к оценке специалистов, заинтересованных лиц, в идеале получить поддержку (финансирование, позитивное общественное мнение) и реализовать на практике (для социальных, практико-ориентированных, исследовательских проектов). Поэтому необходимо добавить к внутренней структуре проекта еще три внешних компонента: портфолио, презентацию, реализацию проекта.

Результаты проективной деятельности студентов оформлялись в виде портфолио проблемно-исследовательского типа. Создание такой папки позволило

оформить материалы проекта в единый логический труд, состоящий из двух частей: организационно-деятельностной и содержательной.

Первая часть включала планы выполнения проекта и его отдельных этапов (индивидуальные задания каждого участника проектной группы, задачи группы в целом, результат каждого этапа); промежуточные отчеты группы; результаты исследования и анализа; записи всех идей, гипотез и решений; отчеты о собраниях группы, проведенных дискуссиях и т. д.; краткое описание всех проблем, с которыми приходится сталкиваться проектантам, и способы их решения; эскизы, чертежи, наброски продуктов.

Вторая часть имела следующую структуру: цитаты и афоризмы по теме исследования; словарь по теме исследования; обзор материалов по теме исследования, представленных в монографиях, учебниках, учебных пособиях и периодической печати; ксерокопии материалов; библиографический список по теме исследования; материалы к презентации.

Создание портфолио представляется нам важным этапом проективной деятельности студентов, так как позволяет: организовать работу каждого участника проектной группы; создать удобный коллектор информации и справочник для работы над проектом; объективно оценить ход работы над завершенным проектом; судить о личных достижениях и развитии каждого участника проекта; сократить время поиска информации при проведении в дальнейшем других, близких по теме исследований.

Студентам были предложены методические рекомендации по созданию портфолио (Приложение К).

Создание портфолио представляется нам важным этапом проективной деятельности студентов, так как позволяет: организовать работу каждого участника проектной группы; создать удобный коллектор информации и справочник для работы над проектом; объективно оценить ход работы над завершенным проектом; судить о личных достижениях и развитии каждого участника проекта; сократить

время поиска информации при проведении в дальнейшем других, близких по теме исследований.

Заключительный стадия проективной деятельности включала презентацию проекта, анализ выполненной работы. Презентация предполагала представление разработанного проекта общественности (студенты, преподаватели, заинтересованные специалисты).

При работе над проектом на первый взгляд кажется, что нацелена она на изготовление какого-либо продукта, и именно его необходимо представить общественности. Но значимым результатом педагогического проектирования является ход проективной деятельности, т.е. способ решения профессионально-личностной проблемы. Именно его было необходимо доказательно представить, поясняя, как была поставлена проблема, какими были вытекающие из нее цель, задачи и гипотеза проекта; кратко охарактеризовать возникавшие и отвергнутые способы ее решения; показать преимущество выбранного способа; рассказать/показать (если возможно), как необходимо осуществлять предлагаемый способ решения. Методические рекомендации по подготовке студентов к презентации представлены в Приложении Л.

Особенность презентации социально-педагогического проекта заключалась в демонстрации главного результата - анализа деятельности, предъявления способа решения проблемы, положительной компетентностной динамики проектантов.

На *итоговой стадии* проективной деятельности студентами оформлялись отчеты о проделанной работе, составлялась рефлексивная карта проективной деятельности. В рефлексивной карте проективной деятельности должны быть отражены основные трудности, определены их причины (объективные и субъективные) и предложены возможные пути разрешения проблемных ситуаций. Результаты рефлексивного анализа позволят определить направления деятельности по устранению причин, снижающих качество создаваемого проекта, и могут быть использованы при создании других проектов.

Рефлексивный процесс должен проходить в два этапа: сразу после окончания презентации, так как это - остро эмоциональный момент, когда необходимо подвести первые итоги; и через некоторое время, когда произойдет переосмысление работы, угаснут эмоции. Во втором случае необходимо уже подробно разобрать достоинства и слабые стороны работы, возможности ее продолжения. Методические рекомендации по составлению рефлексивной карты представлены в Приложении М.

Таким образом, на втором этапе формирования проективных умений студенты учатся анализу проблемных ситуаций, составлению банка проблем, принятию решений, нахождению и сбору информации, необходимой для определения и эффективного изучения ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.

Важнейшими результатами второго этапа явились: овладение операциями, методами, формами проективной деятельности, формирование основ личного опыта проективной деятельности, самостоятельная индивидуально-творческая работа, что служит основой для третьего этапа.

Третий этап – деятельностный – предполагал самостоятельную разработку и реализацию студентами лично и профессионально значимого проекта. Данный этап предполагал следующие действия: студенты самостоятельно организовывали проективную деятельность профессиональной направленности, определяя при этом проблемную ситуацию, цель, гипотезу, план, форму образовательного проекта и презентации. Будущим учителям была предоставлена возможность проявить проективные умения в реальных педагогических ситуациях. Результаты этапа: овладение приемами практической реализации проективной деятельности в работе учителя.

Использование комплекса проективных заданий профессиональной направленности (проектных, проектировочных, проективных), предполагающего постепенное усложнение проективной деятельности студентов обеспечивает проявление актуального уровня сформированности проективных умений будущих учителей и способствует осознанию, освоению, обобщению способов проективной деятельности. Инструктивные и проектные задания предполагали создание учебного

проекта, являющегося дидактическим средством активизации познавательной деятельности будущих учителей. В данном случае студент выступал в роли объекта (активного или пассивного) и выполнял инструкции педагога. Проектировочные задания были обращены на создание учебно-профессионального проекта в условиях субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. При выполнении проективных заданий разрабатывались проекты личностно-профессиональной направленности. Преподаватель являлся объектом, с помощью которого реализовывалась проективная деятельность будущего учителя.

Реализация *третьего педагогического условия* - использование методов коллективного, группового, индивидуального проектирования, обеспечивающих освоение обобщенного алгоритма проективной деятельности. Методы проектирования дифференцируются на универсальные и частные. Универсальными методами проектирования являются построение таксономии целей, создание банка проблем, рефлексия, использование элементов контекстного обучения. К методам коллективного и группового проектирования мы относим метод консенсуса, метод критической атаки, метод диалогического взаимодействия, круглый стол. Частным методом коллективного проектирования является использование элементов «системы инструкторского роста» (Г.А. Нечаев), метод сценариев. К частным методам группового проектирования мы относим мозговой штурм, метод сенектики, метод экспертных оценок. Для индивидуального проектирования в качестве частных нами были определены следующие методы: самоопределение, самоконтроль и самоанализ деятельности.

Таким образом, нами рассмотрена методика реализации выделенных педагогических условий процесса формирования проективных умений будущих учителей в образовательном процессе педагогического колледжа.

Подводя итоги параграфа, необходимо отметить некоторые важные особенности процесса формирования проективных умений студентов:

- проективные умения являются общепрофессиональными;

– формирование проективных умений осуществляется преимущественно в индивидуальной форме (создается индивидуальный образовательный проект) в микрогруппах;

– для эффективного формирования проективных умений необходима организация презентаций, конкурсов, конференций и т.д.

2.3 Сравнительный анализ, оценка и интерпретация результатов опытно-поисковой работы

Получение данных об уровне сформированности проективных умений студентов педагогического колледжа неразрывно связано с проведением срезовых работ, представляющих диагностические задания, выполняемые в процессе обучения и охватывающих различные аспекты подготовки студентов к проективной деятельности. При организации и проведении срезовых работ мы учитывали следующие условия:

– процесс формирования проективных умений студентов носит этапный характер, что потребовало проведения промежуточных контрольных срезов, фиксирующих динамику исследуемого процесса;

– проективные умения студента представляют совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, что определило необходимость изучения динамики каждого компонента готовности с учетом особенностей его критериальных показателей;

– необходимость обоснования целесообразности и эффективности комплексной реализации программы опытно-поисковой работы обусловила проведение сравнительного анализа результатов дублирующего и основного экспериментов;

– использование комплекса взаимодополняющих методов, проведение графической и математической интерпретации полученных данных аргументировало достоверность полученных результатов.

На основании названных теоретических положений была составлена программа проведения контрольных срезов. В соответствии с программой первый промежуточный срез был проведен по окончании студентами первой экспериментальной и контрольной групп 5-го семестра, что совпало с завершением первых двух этапов формирующего эксперимента. Промежуточный срез включал блок методик, направленный на измерение уровня сформированности каждого компонента готовности к проективной деятельности (Приложение Н).

Для изучения мотивационного и креативного компонентов готовности мы применяли опросник по изучению субъектности (Е.Н. Волкова). Возможность его использования в нашем исследовании связана с тем, что субъектность является интегративным свойством личности, выражающим ее отношение к себе как к деятелю в профессионально-педагогическом пространстве. Проявление субъектности будущего учителя детерминирует его способность к самоопределению в профессионально-педагогической деятельности.

Среди представленных в опроснике критериев нас в большей мере заинтересовали соответствующие модели процесса формирования проективных умений студентов и определяемые нами, как критерии мотивационного и креативного компонентов. А именно: профессиональная направленность личности, профессионально-личностное самосознание, восприимчивость и способность к саморазвитию. Для получения более достоверных данных по этим критериям мы дополнили полученные результаты итогами анкеты и опросника общей самооценки учителя.

На изучение содержательного компонента проективных умений студентов были направлены следующие вопросы анкеты: «Вы осведомлены в вопросах проективной деятельности?» и «Ваше суждение о роли проективной деятельности в современном педагогическом процессе». Вопросы носили закрытый характер и предполагали варианты ответов. Постановка именно таких вопросов позволяет выяснить базовый объем знаний студентов в области педагогического проектирования, а также определить их мотивационно-личностные предпочтения на

основе самооценки собственной осведомленности о проективной деятельности. При этом, формулируя вопросы, мы предоставляли возможность студентам самостоятельно определиться относительно того объекта проективной деятельности, который кажется им наиболее значимым. Таким образом, мы выяснили представления студентов о проективной деятельности.

Обработка осуществлялась путем подсчета выбранных вариантов ответа на основе присуждения им условного числового балла. При выборе ответа «а» на оба вопроса присуждалось 2 балла, ответа «б» - 1 балл, ответа «в» - 0 баллов.

Для определения операционального компонента проективных умений студентам было предложено диагностическое задание, в котором предполагалось спроектировать конкретную педагогическую ситуацию. Обработка результатов осуществлялась индивидуально.

Определение уровня сформированности каждого компонента готовности позволило сделать вывод о состоянии общей готовности студентов к проективной деятельности после первых двух этапов формирующего эксперимента, т.е. об уровне сформированности проективных умений студентов. Процедура определения уровня сформированности проективных умений осуществлялась индивидуально для каждого студента путем подсчета простого среднеарифметического значения уровней сформированности каждого компонента готовности.

Соотношение уровней сформированности проективных умений в 1-ой экспериментальной и контрольной группах отражено графически на рисунке 8.

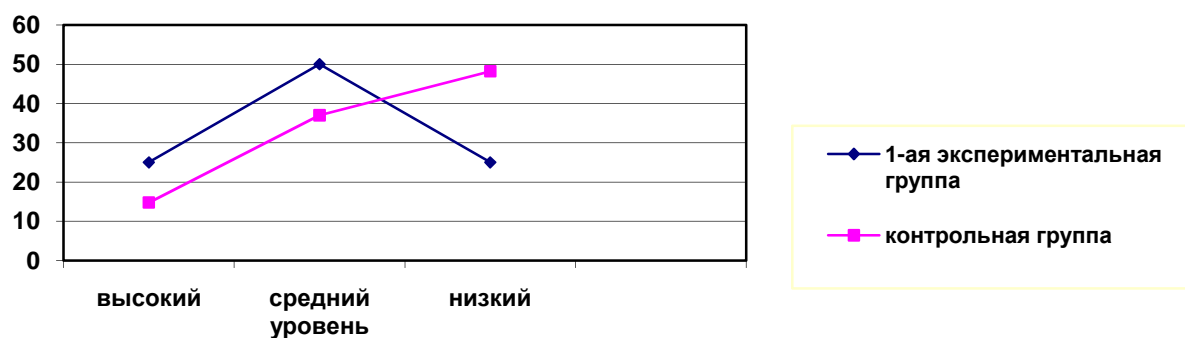


Рисунок 8 - Уровень сформированности проективных умений студентов (по результатам 1-го промежуточного среза)

Окончательные итоги сформированности проективных умений студентов приведены в таблице 17.

Таблица 17 - Уровень сформированности проективных умений студентов первой экспериментальной и контрольной групп (1-ый промежуточный срез)

Уровень	1-ая экспериментальная группа		контрольная группа	
	Кол-во студентов из группы	% от числа студентов в группе	Кол-во студентов из группы	% от числа студентов в группе
Высокий	6	25	4	14,8
Средний	12	50	10	37
Низкий	6	25	13	48,2

Результаты первого промежуточного среза позволили сделать следующие выводы:

– использование методов графической и математической обработки данных показало увеличение процентного соотношения студентов первой экспериментальной группы высокого и среднего уровня сформированности проективных умений, что подтверждает целесообразность проводимой экспериментальной работы;

– положительная динамика мотивационного и креативного компонентов подтверждает сделанный в ходе констатирующего эксперимента вывод о первоначальном формировании мотивов деятельности, что можно рассматривать как ее благоприятную основу осуществления самой деятельности.

По окончании третьего этапа формирующего эксперимента был проведен второй промежуточный срез. В процессе него мы руководствовались положениями, составившими основу 1-го промежуточного среза. Блок методик, составивший инструментарий 2-го промежуточного среза, представлен в Приложении П. Обработка результатов осуществлялась индивидуально по каждому студенту.

Принимая во внимание уровень сформированности каждого компонента, по итогам второго промежуточного среза мы определили уровень сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной и контрольной групп.

Окончательные итоги сформированности проективных умений студентов приведены в таблице 18.

Таблица 18 - Уровень сформированности проективных умений студентов первой экспериментальной и контрольной групп (2-ой промежуточный срез)

Уровень	1 экспериментальная группа		1 контрольная группа	
	Кол-во студентов	% от числа студентов в группе	Кол-во студентов	% от числа студентов в группе
Высокий	8	33,33	4	14,8
Средний	14	58,33	9	33,3
Низкий	2	8,33	14	51,9

Соотношение уровней сформированности проективных умений студентов 1-й экспериментальной и контрольной групп представлено графически на рисунке 9.

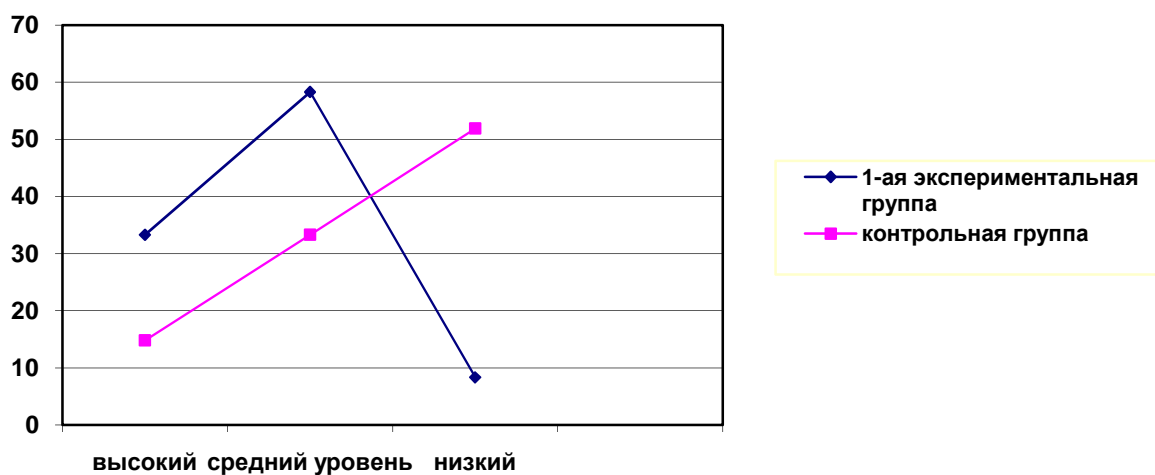


Рисунок 9 - Уровень сформированности проективных умений студентов экспериментальной и контрольной групп (2-ой промежуточный срез)

Динамика уровней сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной и контрольной представлена графически на рисунках 10, 11.

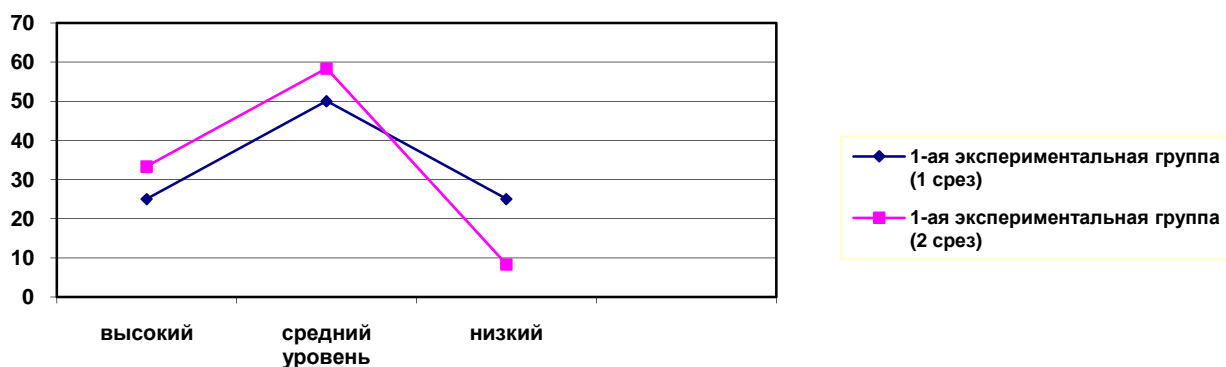


Рисунок 10 - Динамика уровня сформированности проективных умений студентов экспериментальной группы (2-ой промежуточный срез)

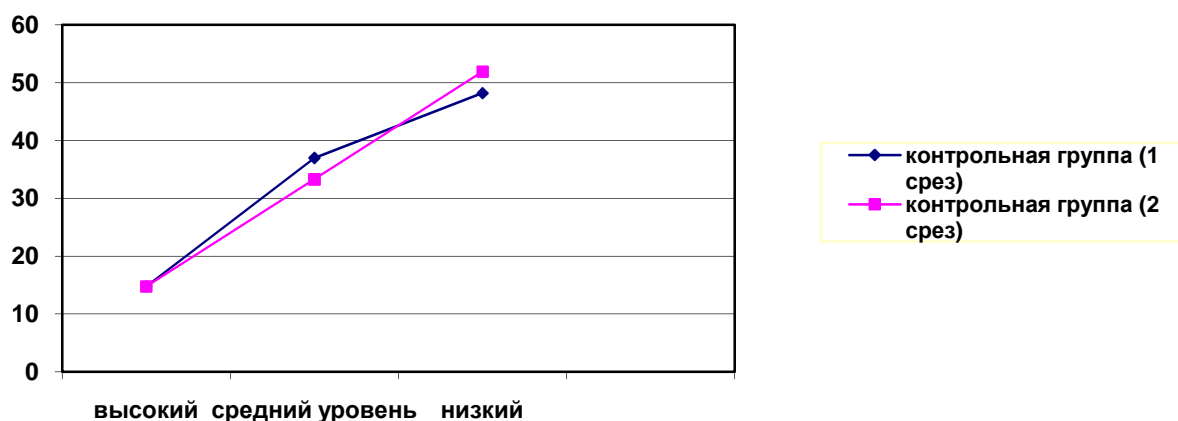


Рисунок 11 - Динамика уровня сформированности проективных умений студентов контрольной группы (2-ой промежуточный срез)

По результатам второго промежуточного среза был сделан вывод о положительной динамике процесса формирования проективных умений студентов первой экспериментальной группы, что подтверждает целесообразность выделенных нами педагогических условий. Однако сохранение низкого уровня готовности у 8,33 % студентов вызвало необходимость определения дополнительных возможностей использования теоретических знаний о проективной деятельности.

Потенциал мы увидели в педагогической практике. Студентам были предложены индивидуальные задания на период педагогической практики. По

завершении педагогической практики был проведен итоговый контрольный срез, основной целью которого стало определение уровня сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной группы и педагогический анализ выявленной динамики.

Для получения результатов опытно-экспериментальной работы использовался блок методик, представленный в Приложении Р. Диагностика уровня сформированности проективных умений студентов осуществлялась согласно выделенным ранее критериям и показателям. Обработка результатов проводилась с помощью методов описательной и математической статистики.

Полученные данные экспериментальной проверки представлены в соответствующих таблицах и диаграммах.

Рассмотрим мотивационный компонент проективных умений студентов. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике проявления направленности личности на проективную деятельность, как в контрольной группе, так и в первой экспериментальной группе. Однако процентный показатель уровней сформированности мотивационного компонента у студентов 1-ой экспериментальной группы выше аналогичного показателя в контрольной группе.

Далее рассмотрим результаты исследования содержательного компонента готовности студентов к проективной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике содержательного компонента в экспериментальной и контрольной группах. Однако в первой экспериментальной группе содержательный компонент готовности к проективной деятельности выше. Положительную динамику мы объясняем планомерным формированием знаний в области проектирования у студентов первой экспериментальной группы.

В рамках формирующего эксперимента также исследовались проявления операционального компонента готовности к проективной деятельности, которые свидетельствуют о том, что на завершающей стадии эксперимента в экспериментальной группе значительно увеличилось количество студентов с высоким уровнем готовности. Полученные данные позволяют констатировать

положительную динамику формирования операционального компонента готовности студентов первой экспериментальной и контрольной групп.

В то же время прирост операционального компонента в экспериментальной группе значительно выше по сравнению с контрольной группой. На наш взгляд, причина связана с целенаправленным формированием у студентов первой экспериментальной группы действий, являющихся основой проективной деятельности.

Рассмотрим результаты формирующего эксперимента по проявлению креативного компонента проективных умений студентов. Результаты по данному компоненту свидетельствуют о том, что в 1-ой экспериментальной и контрольной группах количество студентов высокого уровня инновационно-творческой восприимчивости не изменилось.

На заключительном этапе формирующего эксперимента мы использовали формулу подсчета среднего значения, которая позволила определить уровень сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной и контрольной групп. Окончательные результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 - Результаты эксперимента по формированию проективных умений студентов экспериментальной и контрольной групп

Уровень	1 экспериментальная группа		контрольная группа	
	Кол-во студентов из группы	% от числа студентов в группе	Кол-во студентов из группы	% от числа студентов в группе
Высокий	8	33,3	4	14,8
Средний	15	62,5	11	40,8
Низкий	1	4,2	12	44,4

Соотношение уровней готовности между первой экспериментальной и контрольной группами зафиксировано графически на рисунке 12.

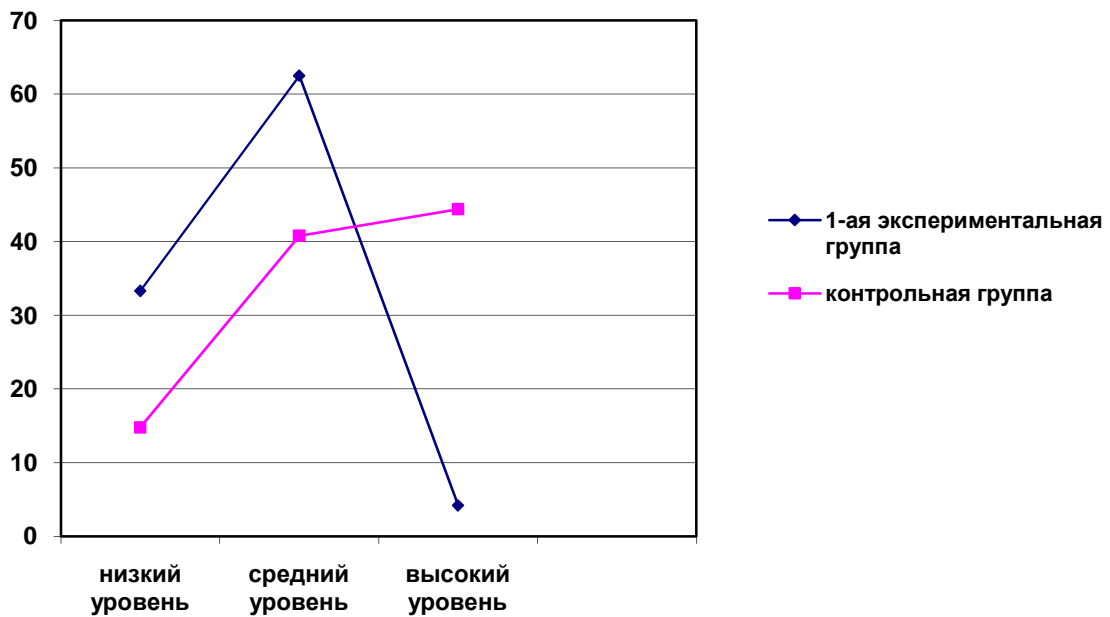


Рисунок 12 - Уровень сформированности проективных умений студентов экспериментальной и контрольной групп

Графическая интерпретация результатов формирующего эксперимента подтверждает, что количество студентов 1-ой экспериментальной группы высокого и среднего уровня сформированности проективных умений значительно превышает соответствующие показатели в контрольной группе.

Покажем динамику сформированности проективных умений студентов первой экспериментальной и контрольной групп, сравнив результаты констатирующего и формирующего экспериментов. Для этого воспользуемся формальным способом интерпретации результатов (Н.И. Шевандрин), заключающимся в присвоении некоторого условного числа компонентам готовности.

Вычисления производились путем дифференциации экспериментальной и контрольных групп. На основании результатов формирующего эксперимента каждому компоненту готовности (мотивационный, содержательный, операциональный, креативный) был присвоен условный балл: высокий уровень сформированности - 3 балла, средний уровень - 2 балла, низкий уровень - 1 балл. Посредством выведения среднего балла в целом по всей группе подсчитывался

уровень готовности к проективной деятельности студентов. Окончательные результаты представлены в таблице 20.

Таблица 20 - Динамика сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной и контрольной групп

Группа	Средний балл		Уровень готовности
	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	
Экспериментальная группа	1,50	2,29	Средний
Контрольная группа	1,50	1,70	Средний

Сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов показало динамику сформированности проективных умений студентов 1-ой экспериментальной и контрольной группы. В экспериментальной группе итоговый срез показал увеличение среднего балла на 0,79, в то время как в контрольной группе средний балл увеличился на 0,2. Мы полагаем, что причина этого реализация программы формирования проективных умений студентов в 1-ой экспериментальной группе.

Во 2-ой экспериментальной группе (специальность «Иностранный язык») разработанная программа была внедрена в образовательный процесс частично, т.к. студенты не изучали спецкурс «Проективное образование студентов».

Сравнение результатов опытно-поисковой работы в 1-ой и 2-ой экспериментальных группах позволило установить целесообразность комплексной реализации разработанной программы. В связи с этим во 2-ой экспериментальной группе был проведен контрольный срез. Его содержание составила карта самооценки общепедагогической готовности студентов к проективной деятельности (Приложение Р).

Обработка результатов осуществлялась аналогично итоговому срезу. В результате проведенных вычислений во 2-ой экспериментальной группе достигнуты следующие результаты: высокий уровень сформированности проективных умений показали 32 % студентов; средний уровень - 48 %; низкий уровень - 20 %. Для

сравнения в 1-ой экспериментальной группе на заключительном этапе формирующего эксперимента были получены следующие данные: высокий уровень сформированности проективных умений показали 33,3% студентов, средний уровень – 62,5 %, низкий уровень – 4,2%. Полученные данные представлены в таблице 21.

Таблица 21 - Уровень сформированности проективных умений студентов 1-ой и 2-ой экспериментальных групп (итоговый срез)

Уровень	1-ая экспериментальная группа		2-ая экспериментальная группа	
	Кол-во студентов	% от числа студентов в группе	Кол-во студентов	% от числа студентов в группе
Высокий	8	33,3	8	32
Средний	15	62,5	12	48
Низкий	1	4,2	5	20

Результаты формирующего эксперимента показали увеличение количества студентов с высоким и средним уровнем сформированности проективных умений в экспериментальных группах по сравнению с контрольной.

Анализ полученных данных убедил нас в различии количественных и качественных показателей, отражающих динамику готовности студентов к проективной деятельности в 1-ой и 2-ой экспериментальных группах, что позволило сделать вывод о целесообразности комплексной реализации программы формирования общей готовности студентов к проективной деятельности.

Проверка достоверности различий результатов эксперимента по изменению уровня сформированности проективных умений проводилась с помощью вычисления t – критерия Стьюдента. Статистические данные подтверждают, что уровень сформированности проективных умений студентов стал выше на конец эксперимента, чем был на время его начала.

Таким образом, результаты исследования позволяют отметить как количественные изменения уровня сформированности проективных умений студентов, так и качественные.

Заключение

Особенностью педагогического образования на современном этапе является подготовка студентов к продуктивному, творческому преобразованию действительности на основе модели будущего. Решению данной проблемы, на наш взгляд, будет способствовать интеграция традиционного и проективного образования студентов.

В исследовании проективное образование студентов педагогического колледжа определяется как специально организованное взаимодействие субъектов учебной деятельности, направленное на постижение педагогической сущности проектирования, формирование проективных умений будущих учителей, создание индивидуального профессионального проекта. Результатом проективного образования является овладение студентами обобщенным алгоритмом проективной деятельности.

Проективные умения студентов педагогического колледжа рассматриваются как освоенные будущими учителями проективные действия, обеспеченные совокупностью приобретенных знаний, умений и навыков в области проектирования, направленные на решение учебно-профессиональных и личностно-профессиональных задач. Необходимым условием формирования проективных умений студентов является наличие предварительных проективных умений, дифференцированных в исследовании на умения, обеспечивающие прогноз деятельности, создание лично и профессионально значимого проекта, его реализацию.

Структура исследуемого феномена включает личностный и деятельностный аспекты. Первый по своей сути представляет потенциальную характеристику проективных умений студентов, интегрирующую мотивационный, содержательный, операциональный, креативный компоненты. Второй аспект проявляется в характеристиках проективных умений студентов: осознанность, освоенность, обобщенность реализации этапов проективной деятельности. Сущность

формирования проективных умений студентов педагогического колледжа заключается в актуализации и развитии проективного потенциала личности и обусловлена характеристикой выделенных этапов.

В исследовании выделены педагогические условия эффективного формирования проективных умений будущих учителей: обогащение содержания обучения элементами проектирования в соответствии с личностными и профессиональными потребностями студентов педагогического колледжа; поэтапное формирование проективных умений будущих учителей на основе решения комплекса проективных заданий профессиональной направленности; использование методов коллективного, группового, индивидуального проектирования, обеспечивающих освоение обобщенного алгоритма проективной деятельности.

Разработанная модель процесса формирования проективных умений студентов позволила реализовать в образовательном процессе колледжа комплекс выявленных педагогических условий.

Реализация первого педагогического условия предполагала выявление апикального и имплицитного компонентов содержания процесса обучения. Первый был ориентирован на достижение фиксированной цели – формирование проективных умений студентов, - предполагал разработку спецкурса «Проективное образование студентов» и его проведение. Второй способствовал спонтанному, специально не организованному формированию проективных умений студентов в процессе обучения в колледже; его основу составляла дисциплина «Психолого-педагогический практикум», обладающая целевым, содержательным и технологическим потенциалом для подготовки будущих учителей к проективной деятельности.

Реализация второго педагогического условия предполагала постепенное усложнение проективной деятельности студентов, обеспечила проявление реального, действительного уровня сформированности проективных умений

будущих учителей, способствовала осознанию, освоению, интериоризации и обобщению способов проективных действий.

Процесс формирования проективных умений студентов предполагал три этапа: информационный, процессуально-обучающий, деятельностный. Первый этап был направлен на активизацию интереса студентов к проективной деятельности; пополнение их знаний о сущности проективной деятельности; расширение представлений о возможностях проективной деятельности в работе учителя. Задачи второго этапа состояли в приобщении студентов к процессу коллективного, группового и индивидуального проектирования; развитию предварительных проективных умений; овладении способами проективной деятельности; формировании позитивного опыта проектирования. Третий этап обеспечивал будущим учителям возможность реализации проективных умений в конкретных педагогических ситуациях.

Третье педагогическое условие было ориентировано на сотрудничество студентов и преподавателя в процессе педагогического проектирования.

Выбор и формирование субъекта проектирования соответствующего масштаба определялся целями исследуемого процесса. Студент, являясь субъектом коллективного проектирования, не только получал представление о логике и содержании данного процесса, но и являлся одним из разработчиков уникального коллективного проекта, качество которого зависит и от его личного вклада. Использование методов коллективного проектирования способствовало оптимальному динамическому распределению ролей среди студентов-разработчиков проекта, определению уровня активности и компетентности каждого проектанта. Переход от коллективного проектирования к групповому и индивидуальному обеспечивал дифференциацию и индивидуализацию целевого, содержательного и процессуального компонентов проективной деятельности студентов (вариативность заданий, предлагаемых студентам на выбор с учетом уровня их профессиональной направленности, общеобразовательной и

профессиональной подготовки, индивидуальных особенностей, добровольный выбор объекта деятельности и т.д.).

Анализ результатов опытно-поисковой работы позволяет констатировать, что на момент окончания формирующего этапа число студентов первой и второй экспериментальных групп высокого и среднего уровня сформированности проективных умений значительно превышает соответствующие показатели в контрольной группе. Согласно нашему замыслу во второй экспериментальной группе педагогические условия были соблюдены частично. Сравнение результатов первой и второй экспериментальных групп позволило сделать вывод о необходимости комплексной реализации педагогических условий формирования проективных умений студентов.

Анализ результатов эксперимента позволяет считать, что эффективность формирования проективных умений студентов педагогического колледжа обеспечивается реализацией сформулированных в исследовании педагогических условий. Достоверность результатов эксперимента оценивалась с помощью вычисления t – критерия Стьюдента.

Таким образом, положительная динамика результатов опытно-поисковой работы подтвердила правильность гипотезы и избранной нами логики исследования, эффективность и практическую осуществимость разработанной модели.

Результаты данной работы не являются исчерпывающими и позволяют наметить перспективы дальнейшего исследования проблемы, которые могут быть связаны с изучением влияния отдельных компонентов дидактической системы на формирование проективных умений студентов, моделированием процесса формирования проективных умений студентов ВУЗа, обоснованием процесса формирования проективных умений студентов в межпредметном обучении.

Список использованных источников

1. Абаньяно, Н. Экзистенция как свобода / Н. Абаньяно // Вопросы философии. – 1992. - № 8. – С. 145-157.
2. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
3. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : МГПУ, 1990. – 217 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. - 301 с.
5. Абульханова-Славская, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская. – СПб. : Алтейя, 2001. – 304 с.
6. Авдоница, Е.Л. Познавательная деятельность студентов в разных моделях обучения : автореф. дисс. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Е.Л. Авдоница. - Чита, 2003. – 22 с.
7. Азаров, Ю. Студент: возможности личностного роста / Ю. Азаров // Высшее образование в России. – 2002. - №1. – С. 50-56.
8. Акмаева, Е.А. Эволюция научных взглядов на образование / Е.А. Акмаева // Развитие творческих и коммуникативных способностей личности. Выпуск 2. – Самара : Издательство СамГПУ, 2002. - С.3-11.
9. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1997. – 186 с.
10. Альтшуллер, Г.С. Алгоритм изобретения / Г.С. Альтшуллер. – М. : Моск. Рабочий, 1969. – 270 с.
11. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 351 с.
12. Андреев, В.И. Педагогика: Курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

13. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. - 375 с.
14. Анисимов, О.С. Духовные основы проектирования образовательного процесса / О.С. Анисимов // Инновации в образовании. - 2001. - №3. - С. 11-25.
15. Антонюк, Г.А. Социальное проектирование / Г.А. Антонюк. – Минск : Наука и техника, 1978. – 128 с.
16. Антропова, Л.В. Теоретические основы формирования готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе / Л.В. Антропова. – М. : Изд-во МПГУ «Прометей», 2002. – 244 с.
17. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности / А.С. Арсеньев. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 591 с.
18. Асеев, В.Г. Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе / В.Г. Асеев // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 199-200.
19. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 182 с.
20. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. - 192 с.
21. Бабанский, Ю.К. О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю.К. Бабанский // Народное образование. – 1986. - № 11. - С. 105-111.
22. Бадмаев, Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц. Бадмаев. - М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. - 272 с.
23. Балабанов, П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П.И. Балабанов. – Новосибирск : Наука, 1990. – 200 с.
24. Барок, Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Барок // Вопросы психологии. – 1990. - № 2. – С. 153-159.
25. Барулин, В.С. Социальная философия : учебник / В.С. Барулин. – М. : Фаир-пресс, 2000. – 236 с.

26. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учеб. пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар : Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования, 2000. – 54 с.
27. Бедерханова, В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В.П. Бедерханова // Развитие личности. - 2000. - №1. - С. 24-36.
28. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Издательство «Деловая книга», 1996. – 344 с.
29. Белан, А.А. Информационная модель обучения: теория и практика построения и реализации в ВУЗе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А.А. Белан. - Арзамас, 2001. - 22 с.
30. Белинский, В.Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. – М. : Педагогика, 1982. – 287 с.
31. Беляева, Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: автореф. дисс. ...докт. филос. наук : 10.02.19 / Л.А. Беляева. - Екатеринбург, 1994. - 38 с.
32. Бенин, В.Л. Учебное пособие по социальной философии / В.Л. Бенин, М.В. Десяткина. - Уфа : БГПУ, 1997. – 244 с.
33. Бергер, П. Социальное конструирование реальности : трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман // Хрестоматия по социальной философии / автор-составитель С.А. Кравченко. – М. : Изд-во МГМИМО. – С. 125-128.
34. Бердяев, Н.А. Философия свободы: смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
35. Березин, С.В. Технология формирования социальных навыков : методическое пособие для психологов и социальных педагогов / С.В. Березин, К.С. Лисецкий. – Самара : Изд-во ИТУ, 1999. - 198 с.
36. Бестужев-Лада, И.В. Окно в будущее. Современные проблемы социального прогнозирования / И.В. Бестужев-Лада. – М. : Мысль, 1970. – 269 с.

37. Бестужев-Лада, И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений / И.В. Бестужев-Лада. – М. : Наука, 1993. – 263 с.
38. Библер, В.С. Школа диалога культур: введение в программу / В.С. Библер // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М. : Наука, 1994. – С. 239-252.
39. Бим-Бад, Б.М. Антропологический подход в педагогике / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. - № 1. – С. 32-37.
40. Богомаз, И.В. Система высшего инженерного образования с позиции проективной философии / И.В. Богомаз // Открытое образование. – 2006. - № 1. - С. 3-7.
41. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков // Педагогика. – 1997. - № 4. – С. 66-72.
42. Бондарев, П.Б. «Русская идея» в философии образования / П.Б. Бондарев // Философские исследования. - 1993. - №2. - С. 52-57.
43. Бондаревская, Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : РПУ, 1996. – 274 с.
44. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. - №3. – С. 37-43.
45. Битянова, М. Как измерить отношения в классе. Социометрический метод в школьной практике / М. Битянова. - М. : ООО «Чистые пруды», 2005. - 32 с.
46. Бойко, К.В. Резонанс успеха: о проектировании образовательного процесса / К.В. Бойко // Спорт в школе. - 1999. - №47. - С.2-3.
47. Бордовская, Н.В. Педагогика : учебник / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. - 304 с.
48. Боровкова, Т.И. Мониторинг развития системы образования: теоретические аспекты : учеб. пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

49. Бранский, В.П. Теоретические основания социальной синергетики / В.П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. - № 4. – С. 112-129.
50. Брызгалова, С.И. Введение в научно-педагогическое исследование : учеб. пособие / С.И. Брызгалова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
51. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
52. Бэбьюли, Ф. Управление проектом / Ф. Бэбьюли. – М. : Фаир-Пресс, 2004. – 345 с.
53. Валеев, Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие / Г.Х. Валеев. – Sterlitaamak : Sterlitaamak. gos. ped. in-t, 2002. - 134 с.
54. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.
55. Вдовюк, В.И. Педагогика высшей школы: современные проблемы / В.И. Вдовюк, Г.А. Шабанов. - М. : ВУ, 1996. – 234 с.
56. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский // Философские мысли натуралиста. - М. : Наука, 1991. – 241 с.
57. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
58. Взятыхшев, В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании / В.Ф. Взятыхшев // Инновационное образование и инженерное творчество. – СПб. : Ассоциация НТТ «Эвристика», 1995. – 171 с.
59. Видт, И.Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень : ТГУ, 2002. – 164 с.
60. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / И.Е. Видт. - Тюмень, 2003. – 50 с.

61. Викулина, М.А. Проектирование и реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / М.А. Викулина. - Оренбург, 2001. - 22 с.
62. Витлинская, Т.Д. Самостоятельная работа как одна из основных форм организации учебной деятельности в неязыковом вузе / Т.Д. Витлинская // Российское право. – 2004. - №2. – С. 36-38.
63. Волков, Б.С. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов. – М. : Академический Проект, 2005. – 352 с.
64. Волков, И.П. Цель одна - дорог много: проектирование процессов обучения: из опыта работы : книга для учителя / И.П. Волков. - М. : Просвещение, 1990. – 156 с.
65. Воюшина, М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М.П. Воюшина // Начальная школа. – 2004. - №3. - С. 39-43.
66. Ворошилов, В.В. Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы : автореф. дисс...канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Ворошилов. – М., 2000. – 19 с.
67. Ворошилова, А. Начнем с проекта / А. Ворошилова // Первое сентября. - 2000. - № 41. - С. 3.
68. Воюшина, М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М.П. Воюшина // Начальная школа. – 2004. - №3.- С. 39-43.
69. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1999. – 112 с.
70. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 384-396.
71. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Вестник Московского университета. - 1991. - № 4. - С. 5-18.

72. Гаджиев, Г.М. Проектно-учебная деятельность учащихся как средство формирования готовности к преобразованию окружающей действительности : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Г.М. Гаджиев. - Белгород, 2003. – 38 с.
73. Гарунов, М.Г. Этюды дидактики высшей школы / М.Г. Гарунов, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Фокин. - М. : НИИ ВО, 1994. – 135 с.
74. Георгиев, Ф.И. Сознание, его происхождение и сущность / Ф.И. Георгиев. – М. : Наука, 1967. – 324 с.
75. Герасимов, А.М. Инновационный подход в построении обучения : учеб. пособие / А.М. Герасимов, И.П. Логинов. – М. : АПКиПРО, 2001. – 64 с.
76. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. - М. : Издательство «Совершенство», 1998. – 608 с.
77. Гершунский, Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский. - М. : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.
78. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В.И. Гинецинский. – СПб. : Издательство СПбГУ, 1992. – 154 с.
79. Генисарецкий, О.И. Деятельность проектирования и проектная культура [Электронный ресурс] / О.И. Генисарецкий // Образование: исследовано в мире. – Режим доступа : <http://hoster.metod.ru>. - 10.10.2011.
80. Гладких, В.Г. Научно-методическое обеспечение целевого управления учреждением образования : монография / В.Г. Гладких, Н.В. Липаткина. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2005. – 234 с.
81. Голуб, Г.Б. Технология портфолио в системе педагогической диагностики : методические рекомендации для учителя / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. – Самара : Изд-во «Профи», 2004. – 78 с.
82. Гончаров, Н.К. Историко-педагогические очерки / Н.К. Гончаров. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. – 248 с.

83. Горнов, А.М. Формирование проектировочных умений учителя в системе повышения квалификации : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / А.М. Горнов. - Кемерово, 2002. – 21 с.
84. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Университет, 2000. – 572 с.
85. Гребнев, Л. О личностных приоритетах образования / Л. Гребнев, С. Иванова // Педагогическое образование и наука. – 2001. - № 2. – С. 4-8.
86. Грей, К. Эффективная презентация. Практическое руководство / К. Грей, Э. Ларсон. – М. : «Дело и сервис», 2003. – 132 с.
87. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. - М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
88. Гурова, Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации / Р.Г. Гурова // Педагогика. – 2000. - №10. – С. 32-36.
89. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л.И. Гурье. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.
90. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. - М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. - 224 с.
91. Давыдов, В.П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В.П. Давыдов, О.Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. - № 2. - С. 62–83.
92. Давыдова, С.Д. Проектирование развития художественной культуры личности / С.Д. Давыдова // Искусство и образование. - 2001. - №3. - С. 10-13.
93. Дворецкий, С. Формирование проектной культуры / С. Дворецкий // Высшее образование в России. - 2003. - № 4. – С. 193.
94. Джонс, Дж. Методы проектирования / Дж. Джонс. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
95. Дитрих, Я. Проектирование и конструирование: системный подход / Я. Дитрих. – М. : Мир, 1981. – 456 с.

96. Днепров, С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей [Электронный ресурс] / С.А. Днепров // Образование: исследовано в мире. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>. - 10.10.2011.
97. Добрецова, Н.В. Педагогическое проектирование в дополнительном экологическом образовании / Н.В. Добрецова // Экологическое образование в школе. - 1999. - №1. - С. 57-61.
98. Добролюбов, Н.А. Избранные педагогические сочинения / Н.А. Добролюбов. – М. : Изд-во Академ. пед. наук РСФСР, 1952. – 736 с.
99. Долгодворова, Т.И. Проектно-исследовательская деятельность учителя как средство самореализации в педагогической карьере : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.И. Долгодворова. - Омск, 2000. – 22 с.
100. Долгополова, Н.Ф. Взаимодействие как основа учебных технологий / Н.Ф. Долгополова // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 1999. - № 7. – С. 41-41.
101. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 38 с.
102. Ерофеева, Н.Ю. Проектирование педагогических систем / Н.Ю. Ерофеева // Завуч. - 2000. - № 3. - С. 10-21.
103. Ефимова, М.Р. Практикум по общей теории статистики : учеб. пособие / М.Р. Ефимова, О.И. Ганченко, Е.В. Петрова. – М. : Финансы и статистика, 2007. – 336 с.
104. Жежко, И.В. Игровой метод проектирования в сфере культуры / И.В. Жежко // Прорыв в реальность. – М. : Мир, 1993. – 132 с.
105. Железнякова, С.И. Социокультурные ориентации учителей / С.И. Железнякова // СОЦИС. – 2001. - №4. – С. 99-103.
106. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : [принят Гос. Думой 22 августа 1996 г.] // Консультант плюс : справочная правовая система. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/education>. - 09.11.2011.

107. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 50 с.
108. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 234 с.
109. Замошкин, Ю.А. За новый подход к проблеме индивидуализма / Ю.А. Замошкин // Вопросы философии. - 1989. - №6. - С. 13-14.
110. Зборовский, Г.Е. Образование как ресурс информационного общества / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социология образования. – 2005. - № 3. – С. 107-113.
111. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с.
112. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 284 с.
113. Зиновьева, Л.Ю. Субъектность как компонент освоения иноязычной лексики студентами / Л.Ю. Зиновьева // Вестник СевКавГТУ. – 2004. - №2. – С. 136-143.
114. Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология / Т.П. Зинченко. - М. : МОДЭК, 2000. - 608 с.
115. Золотарев, А.А. Теория и методика систем интенсивного обучения : учеб. пособие / А.А. Золотарев. - М. : ГУУ, 2005. – 68 с.
116. Иванова, О.А. Развитие проективных умений студентов в процессе изучения спецдисциплин (на примере подготовки экономистов-менеджеров в университете) : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 : 13.00.08 / О.А. Иванова. - Сургут, 2003. – 23 с.
117. Ильин, Г.Л. Теоретические основы проективного образования : автореф. дисс. ...д-ра. пед. наук : 13.00.01 : 19.00.01 / Г.Л. Ильин. - Казань, 1995. – 48 с.

118. Ильин, Г.Л. Проблема различия обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования) / Г.Л. Ильин // Вестник высшей школы. Альма Матер. – 2001. - №25. – С. 22-23.

119. Ильин, Г.Л. Философия и история образования: психолого-педагогический аспект : учеб. пособие / Г.Л. Ильин. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 235 с.

120. Ильин, Г.Л. Научно-педагогические школы: проективный подход : монография / Г.Л. Ильин. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 306 с.

121. Ильин, Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. – С. 35-39.

122. Ильевич, Т.П. Проектирование педагогического процесса в условиях лично-ориентированного образования / Т.П. Ильевич. – Тирасполь : ТПУ, 2002. – 237 с.

123. Ильясов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателей / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1994. – 280 с.

124. Ильясова, Т.В. Концепции современного естествознания : учеб. пособие / Т.В. Ильясова. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2001. – 420 с.

125. Ительсон, Л.Б. Знания и умения. Формирование интеллектуальной деятельности / Л.Б. Ительсон // Лекции по общей психологии. – Минск : МПГУ 2000. - С. 224-242.

126. Каджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 147 с.

127. Кальней, В.А. Структура и содержание проектной деятельности / В.А. Кальней, Т.М. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - № 4. – С. 17-23.

128. Канке, В.А. Философия. Исторический и систематический курс / В.А. Канке. – М. : Логос, 2001. – 123 с.

129. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант // Хрестоматия по философии / авторы-составители П.В. Панин, А.В. Панин. – М. : Проспект, 2000. – 235 с.
130. Кантор, К.М. Понятийно-терминологическая система педагогики / К.М. Кантор. - М. : Логос, 1981. – С. 18.
131. Кантор, К.М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна / К.М. Кантор // Вопросы философии. – 1981. - № 11. – С. 84-96.
132. Кареев, Н.И. Идея прогресса в ее историческом развитии / Н.И. Кареев. - Казань : «Мастер Лайн», 2000. - С. 108–115.
133. Кирикова, З.З. Выбор оснований при проектировании педагогической технологии / З.З. Кирикова // Школьные технологии. - 2000. - №6. - С. 61-65.
134. Кирьякова, А.В. Проектирование «образа будущего» на основе жизненных ценностей / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов // Развитие творческих и коммуникативных способностей личности. Выпуск 2. – Самара : Издательство СамГПУ, 2002. - С. 162-168.
135. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург : Изд-во ОГПИ, 1996. – 188 с.
136. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
137. Кларин, В.М. Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци: педагогическое наследие / В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Мысль, 1987. - 164 с.
138. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
139. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие / И.А. Колесникова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
140. Конфуций Суждения и беседы / Конфуций ; перевод П.С. Попова. – М. : Изд-во «Азбука-классика», 2007. – 224 с.

141. Коротов, В.М. Введение в педагогику : учеб. пособие / В.М. Коротов. - М. : Издательство УРАО, 1999. – 234 с.
142. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник / В.В. Краевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
143. Краевский, В.В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. - 244 с.
144. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пособие / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
145. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учебно-методическое пособие / Н.А. Краля. – Омск : Издательство ОмГУ, 2005. – 58 с.
146. Красноженова, Г.Ф. Высшая школа России (проблемы сохранения интеллектуального потенциала) / Г.Ф. Красноженова. - М. : Мысль, 1998. - 258 с.
147. Кривых, В.С. Развивающее и развивающееся образование. Синергетические аспекты образования / В.С. Кривых. – Новокузнецк : ИПК, 2000. – 195 с.
148. Крюкова, Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств : автореф. дисс...докт. пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Крюкова. – Волгоград, 2000. – 34 с.
149. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Е.А. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 1998. – 106 с.
150. Кудрявцев, В.Т. Развитие деятельности и ее самодетерминация / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы философии. – 2001. - № 3. – С. 27-32.
151. Кузицин, Г.М. Проектирование социально-культурных процессов : учеб. пособие / Г.М. Кузицин. – Пермь, 2001. – 157 с.
152. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

153. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики : учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2002. - 224 с.
154. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий : учебно-практическое пособие / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
155. Кулько, В.А. Формирование у учащихся умений учиться : пособие для учителей / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. - М. : Просвещение, 1983. - 80 с.
156. Купинская, Е.В. Проекты реформы средней общеобразовательной школы в деятельности Министерства народного просвещения в конце XIX – начале XX вв. / Е.В. Купинская. – М. : Прометей, 2000. - С. 595-602.
157. Курбатов, В.И. Социальное проектирование : учеб. пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2001. - 416 с.
158. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования : учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. - 66 с.
159. Лабунская, Н.А. Педагогическое исследование современного студента / Н.А. Лабунская. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 76 с.
160. Лазарев, В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления / В.С. Лазарев // Вопросы философии. – 2001. - № 3. – С.33-47.
161. Лебедева, Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г.А. Лебедева // Педагогика. – 2001. - № 1. – С. 66-75.
162. Левин, Г.Д. Свобода воли. Современный взгляд / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2000. - № 6. – С. 71-86.
163. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
164. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М. : Педагогика, 1981. – 132 с.

165. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер – М. : «Знание», 1980. – 143 с.
166. Лившиц, В.М. К истории изучения волн обучения / В.М. Лившиц // Вопросы психологии. – 2006. - № 6. - С. 160- 162.
167. Ломакина, О.Н. Этапы проектирования деятельности / О.Н. Ломакина // Высшее образование в России. - 2003. - №3. – С. 168-171.
168. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Лоренц. - Омск, 2001. - 22 с.
169. Луков, В.А. Социальное проектирование : учеб. пособие / В.А. Луков. - М. : Институт молодежи, 2000. – 234 с.
170. Мажарова, Е.А. Педагогическое проектирование гуманитарной культуры школьников / Е.А. Мажарова // Вестник ОГУ. – 2006. - № 1. – С. 115-121.
171. Майерс, Д. Социальная психология: интенсивный курс / Д. Майерс. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. - 510 с.
172. Майорова, Э.Р. Формирование среды личностно-ориентированного образовательного взаимодействия как необходимое условие его эффективности : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А.С. Майорова. – М., 1998. – 22 с.
173. Макаренко, А.С. Сочинения : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. –Т.3. – 296 с.
174. Маклакова, А.Г. Общая психология : учеб. пособие / А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
175. Мамаев, В.А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / В.А. Мамаев. - Челябинск, 2001. – 22 с.
176. Мамардашвили, М.К. Философия и личность: антология русской философии / М.К. Мамардашвили. – СПб. : Сенсор, 2000. – 396 с.

177. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования : монография / А.П. Марков, Г.М. Биженюк. – СПб. : Издательство СПбГУП, 1997. – 262 с.
178. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
179. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. - М. : Просвещение, 1983. - 96 с.
180. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 35 с.
181. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1998. – 191 с.
182. Мелекесов, Г.А. Завершающий этап аксиологизации образования в педагогическом вузе / Г.А. Мелекесов, А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского педагогического университета. - 2002. - № 4. - С. 139-157.
183. Мелекесов, Г.А. Ценностные основания развития личности будущего педагога / Г.А. Мелекесов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. - № 6. – С. 194-200.
184. Мехонцева, Д.М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем / Д.М. Мехонцева. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ГТУ, 1991. – 248 с.
185. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М. : Пед. общество России, 2002. - 268 с.
186. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М. : Флинта, 1998. – 234 с.
187. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование - современный инструментальный дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. - 2001. - №5. - С. 75-98.
188. Монахов, В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В.М. Монахов // Школьные технологии. - 2000. - №6. - С. 66-83.

189. Монахова, Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / Г.А. Монахова. – Волгоград, 2000. – 34 с.
190. Муравьева, Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г.Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. - № 4. – С. 14-21.
191. Назарова, Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. - № 3. – С. 20-27.
192. Немов, Р.С. Психология : учеб. пособие / Р.С. Немов. - М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 456 с.
193. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учебное пособие / под ред. В.Е. Родионова. – СПб. : Изд-во СПб. гос. тех. ун-та, 1996. – 140 с.
194. Николаева, С.Ю. Индивидуализация обучения : монография / С.Ю. Николаева. – Киев : Выща школа, 1987. – 143 с.
195. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М. Новиков. – М. : Эгвест, 2000. – 272 с.
196. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат [и др]. - М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 444 с.
197. Носова, Т.А. Формирование ценностного самоопределения школьников в диалоге культур : монография / Т.А. Носова, Т.А. Демина. – Челябинск : Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, Ипк ГОУ ОГУ, 2006. – 153 с.
198. Нурминский, И.И. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся / И.И. Нурминский, Н.К. Гладышева. – М. : Педагогика, 1991. - 224 с.
199. Оберемок, С.М. Педагогическое проектирование / С.М. Оберемок // Педагогическое обозрение. – 2002. - № 32. - С. 2-4.
200. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. - Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. пед у-та, 1995. - 216 с.

201. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие / Г.Д. Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2004. – 298 с.
202. Оголь, А.А. Формирование проектировочных умений у будущих учителей в условиях компьютерного обучения : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А.А. Оголь. – Волгоград, 2000. – 22 с.
203. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
204. Орлов, А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе / А.А. Орлов // Педагогика. - 2001. - №10. - С. 48-56.
205. Осипова, С.И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / С.И. Осипова. – Красноярск, 2001. – 21 с.
206. Осмоловская, И.М. Дидактика : учеб. пособие / И.М. Осмоловская. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
207. Палецкий, С.В. Педагогическая технология освоения учащимися исследовательской деятельности : учебно-методическое пособие / С.В. Палецкий. – Омск : Омск. гос. ун-т. - 2004. – 72 с.
208. Пахомова, Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Н.Ю. Пахомова // Учитель. - 2000. - № 4. – С. 24-26.
209. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. - М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 369 с.
210. Педагогика : учебное пособие / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
211. Педагогика : учебное пособие / В.С. Слостенин, И.Ф. Исаев. - М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

212. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 516 с.
213. Першина, Т.В. Формирование общепедагогической готовности студентов к личностно-смысловому проектированию технологий обучения в школе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.В. Першина. – Череповец, 2003. – 23 с.
214. Пестряков, П.И. Научно-педагогические условия подготовки студентов к проективной деятельности : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / П.И. Пестряков. – Липецк, 2001. – 20 с.
215. Перехватова, А.В. Основы проектирования целостного педагогического процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Перехватова. – Рязань, 2003. - 21 с.
216. Петрова, Н.П. Содержание и технологии формирования информационно-проективной культуры педагога (на примере подготовки учителя технологии и предпринимательства) : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / Н.П. Петрова. - Ростов н/Д., 2005. – 50 с.
217. Петровский, В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В.А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. - № 3. – С. 100-105.
218. Печников, А.Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем / А.Н. Печников. – Петродворец : ВВМУРЭ им. А.С. Попова, 1995. - 322 с.
219. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И. Пидкасистый. – М. : Наука, 1972. – 314 с.
220. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн. : Университетское, 2002. – 256 с.
221. Писарева, С.А. Формирование познавательной базы и универсальных способов решения значимых для учащихся проблем / С.А. Писарева // «Петербургская школа: образовательные программы». – СПб. : СГПУ, 1999. – С. 123-136.

222. Познание и проектирование : материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. – 1985. - № 6. – С. 86-96.
223. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 1. – С. 4-11.
224. Профессионально-педагогические понятия / сост. В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
225. Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Мн. : «ТетраСистемс», 2001. – 256 с.
226. Радаев, В.В. Как организовать и представить исследовательский проект: 75 простых правил / В.В. Радаев. – М. : Инфра-М, 2001. – 123 с.
227. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс.- СПб. : Питер, 2000. – 93 с.
228. Репина, С.Н. Организационно-педагогические условия автономизации учебной деятельности обучающихся : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Н. Репина. – М., 2001. – 22 с.
229. Репьев, Ю.Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю.Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.
230. Репьев, Ю.Г. Инвариантная дидактическая система самообучения в открытом дистанционном образовании / Ю.Г. Репьев // Открытое образование. – 2003. - № 6. - С. 5-32.
231. Розин, В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1984. - № 10. – С. 100-112.
232. Розов, Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н.С. Розов // Социально-философские проблемы образования. - М. : Просвещение, 1992. – С. 78-85.
233. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.

234. Рыжкова, Т.В. Литературное развитие младших школьников : учеб. пособие / Т.В. Рыжкова. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. - 256 с.
235. Рындак, В.Г. Воспитание личности будущего учителя: на пути к идеалу XXI века : сборник научных трудов «Теоретико-методологические проблемы современного воспитания» / В.Г. Рындак, Л.Б. Соколова. – Волгоград : Перемена, 2004. - С. 331-339.
236. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : монография / В.Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 1997. – 244 с.
237. Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В.Г. Рындак. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2001. – 108 с.
238. Ряузов, Н.Н. Общая теория статистики : учебник / Н.Н. Ряузов. – М. : Статистика, 1979. – 344 с.
239. Савельев, А.Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян. – М. : НИИВО, 2005. - 72 с.
240. Самойлова, Ю.В. Педагогика : учебно-методическое пособие / Ю.В. Самойлова. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2005. – 147 с.
241. Санникова, А.И. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе : монография / А.И. Санникова. – Пермь : ПГПУ, 2000. – 134 с.
242. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов / Ж.П. Сартр. – М. : Политиздат, 1989. - С. 319-344.
243. Сахаров, А.Д. Мир через полвека / А.Д. Сахаров // Вопросы философии. – 1989. - №1. – С. 3-8.
244. Сахаров, А.Д. Размышления о прогрессе, мирном сосуществовании и интеллектуальной свободе / А.Д. Сахаров // Вопросы философии. – 1990. - № 2. – С. 10-14.

245. Светенко, Т.В. Учебный проект в школе : книга для учителей / Т.В. Светенко. – Псков : Издательство ПГПИ, 2000. – 28 с.
246. Свидерский, В.И. О некоторых особенностях развития / В.И. Свидерский // Вопросы философии. – 1985. - № 7. – С. 25-28.
247. Селевко, Г.К. Научи себя учиться / Г.К. Селевко, Н.Н. Маркова, О.Г. Левина. – М. : Народное образование, 2001. – 191 с.
248. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. - М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. - 272 с.
249. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии : монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2000. - 148 с.
250. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.
251. Скок, Г.Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу : учеб. пособие / Г.Б. Скок, Н.И. Лыгина. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 96 с.
252. Сластенин, В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : «Издательство Магистр», 1997. – 221 с.
253. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа – Пресс, 2000. – 416 с.
254. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. - М. : Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
255. Соколова, Л.Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя : монография / Л.Б. Соколова. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2003. – 352 с.
256. Спенсер, Г. Воспитание умственное, нравственное, и физическое / Г. Спенсер. - СПб. : Университет РАО, 2003. – 288 с.

257. Стаценко Т.К. Педагогические условия развития проективных умений студентов вуза (на примере изучения иностранного языка) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.К. Стаценко. – Оренбург, 2002. – 22 с.
258. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М. : Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.
259. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 534 с.
260. Степанова, Е.И. Студент как субъект деятельности : сборник трудов «Становление психологической школы Б.Г. Ананьева: «Памятные даты и события» / Е.И. Степанова. – СПб. : Университет РАО, 2003. - С. 143-158.
261. Сто великих мыслителей / сост. И.А. Мусский. – М. : Вече, 2000. – 688 с.
262. Тамбовкина, Т.Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 4. – С. 84-88.
263. Тамбовкина, Т.Ю. О некоторых методах самообучения иностранным языкам / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 5. – С. 29-34.
264. Тарасова, И.П. Метод проектов в образовательном учреждении / И.П. Тарасова // Профессиональное образование. - 2004. - №12. – С. 110.
265. Татьянченко, Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Завуч. – 2000. - № 7. - С. 38-63.
266. Теплицкая, А.Г. Проектно-исследовательская деятельность учащихся как ресурс в работе школьного психолога / А.Г. Теплицкая // Психология. – 2003. - № 6. – С. 8-12.
267. Тирская, Е.А. Проектирование учебной деятельности старшеклассников в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Тирская. - Омск, 1999. – 22 с.
268. Тихомирова, Н.В. Проблемы оценки качества электронного образования / Н.В. Тихомирова // Открытое образование. - 2004. - № 1. - С. 27-32.

269. Тихонов, А.Н. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина. - М. : Вита-пресс, 1998. – 125 с.
270. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / А.И. Уман [и др.]. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
271. Методология и методика психолого-педагогического исследования / А.И. Уман [и др.]. – М. : Логос, 2006. – 128 с.
272. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Учпедгиз, 1953. – 444 с.
273. Толстой, Л.Н. Педагогическое наследие / Л.Н. Толстой. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1997. – 220 с.
274. Уметбаев, З.М. Теоретические и методические основы обучения студентов педагогической технике : монография / З.М. Уметбаев. – Магнитогорск : МГПИ, 1998. - 237 с.
275. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т.3. – 511 с.
276. Федотенко, И.Л. Становление профессиональных ценностных ориентации будущих учителей в процессе педагогической подготовки в вузе / И.Л. Федотенко. – Тула : Изд-во ГрифиКо, 1998. – 178 с.
277. Фейгенберг, И.М. Информационная модель будущего как программа развития / И.М. Фейгенберг // Вопросы философии. – 2000. - № 5. – С. 76-84.
278. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы : материалы "Круглого стола" // Вопросы философии. - 1995. - № 11. - С. 3-34.
279. Философия образования для XXI века : сборник статей / под ред. Н.Н. Пахомова, Ю.Б. Тупталова. - М. : Логос, 1992. – С. 25-46.
280. Философский Энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА, 2003. – 576 с.
281. Фихте, И.Г. Назначение человека / И.Г. Фихте. – СПб. : Университет РАО, 1993. – 314 с.

282. Фокин, Ю.Г. Пути совершенствования методов обучения в высшей школе / Ю.Г. Фокин. - М. : НИИВО, 1990. – 234 с.
283. Фокин, Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания / Ю.Г. Фокин. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. – 424 с.
284. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. - 336 с.
285. Харченко, Т.И. Организация деятельности учащихся по выполнению домашнего задания / Т.И. Харченко // Иностранные языки в школе. – 1990. - № 4. – С. 18-19.
286. Хилл, П. Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл. – М. : Мир, 1973. – 263 с.
287. Хрестоматия по философии / сост. А.А. Радугин. – М. : Центр, 2001. – 416 с.
288. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
289. Чернилевский, Д.Н. Технологии обучения в высшей школе / Д.Н. Чернилевский, О.К. Филатов. – М. : Экспедитор, 1996. – 412 с.
290. Чернышевский, Н.Г. Избранные педагогические произведения / Н.Г. Чернышевский. – М. : Академ. пед. наук РСФСР, 1953. – 772 с.
291. Чечель, И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. - 1998. - № 3. – С. 3-8.
292. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики : учебник / Н.И. Шевандрин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
293. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие / Н.И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
294. Шелехова, О.В. Формирование проективных умений студентов при использовании компьютерных технологий : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Шелехова. - Иркутск, 2004. – 22 с.

295. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев. – М. : Касталь, 1993. – 412 с.
296. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. – М. : Логос, 2003. – 213 с.
297. Щербо, И. Бросок вперед, или второе пришествие метода проектов / И. Щербо // Директор школы. - 2003. - № 7. – С. 110.
298. Шлянов, Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие / Е.Н. Шлянов, И.Б. Котова. - М. : Издательский центр "Академия", 2000. - 160 с.
299. Шмальгаузен, И.И. Факторы эволюции / И.И. Шмальгаузен. – М. : Наука, 1968. – 314 с.
300. Шметткамп, М. Управление проектами / М. Шметткамп. – М. : «Дело и сервис», 2005. – 213 с.
301. Штинова, Г.Н. Образование в контексте понятийно-терминологических проблем педагогики : монография / Г.Н. Штинова. – Екатеринбург : УПИ, 2006. – 125 с.
302. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - М. : Наука, 1996. – 302 с.
303. Шубкина, Т.Н. Процесс обучения, сцентрированный на ученике / Т.Н. Шубкина // Сибирский учитель. – 2002. - № 6. – С. 6-10.
304. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
305. Энгельмейер, П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений / П.К. Энгельмейер. – М. : Книгоиздательство «Образование», 1911. – 116 с.
306. Юсупов, В.З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования : монография / В.З. Юсупов. - Киров : Издательство ВГПУ, 1998. – 312 с.
307. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программы, методы / В.А. Ядов. – Самара : Изд-во СамГУ, 1995. – 332 с.

308. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.01 / Н.О. Яковлева. - Челябинск, 2003. – 49 с.
309. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. - № 6. - С. 8-14.
310. Яковлева, Н.О. О педагогическом проектировании / Н.О. Яковлева // Профессиональное образование. – 2001. - № 5. – С. 13-14.
311. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
312. Archer, L.B. Systematic Methodology for Designs / L.B.Archer. – L., 1965. – 268 p.
313. Little, D. Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems / D. Little. – Dublin: Authentic, 1991.- P. 4.
314. Tondl, L. Proces projektowania jako przedmiot analizy systemowej/ L.Tondl// In: Nauka, technika, systemy. - Warszawa, 1981. – P. 439-455.

Приложение А (рекомендуемое)

Критерии и показатели сформированности проективных умений студентов

Таблица А.1

Компоненты готовности студентов к проективной деятельности	Критерии сформированности и проективных умений	Показатели сформированности проективных умений	Методы диагностики
Мотивационный	Направленность личности на осуществление проективной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – направленность на педагогическую профессию; – наличие личностно-значимой потребности в проективной деятельности; – осознанный интерес к проективной деятельности; – профессиональная мотивированность проективной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – оценка профессиональной направленности личности (Е.И. Рогова); – изучение отношения к педагогическим стереотипам (В.А. Ситарова); – анкетирование; – наблюдение.
Содержательный	Когнитивная грамотность	<ul style="list-style-type: none"> – знания в области педагогического проектирования; – способность к личностному осмыслению педагогических проблем; – способность к прогнозированию; – умения осуществлять рефлексию собственного опыта деятельности; – умение наделять знания в области проектирования личностными смыслами. 	<ul style="list-style-type: none"> – анкетирование; – наблюдение; – беседа со студентами; – контрольные работы – диагностические задания.
Операциональный	Операциональная грамотность	<ul style="list-style-type: none"> – умение анализировать ситуацию; – умения выделять противоречия, формулировать проблему; – умение определять цели и задачи предстоящей деятельности; – умение отбирать содержание предстоящей деятельности; – умение осуществлять оптимальное сочетание форм, методов, приемов и средств в соответствии с поставленной целью проективной деятельности; – умение продумывать ход проективной деятельности; – умение описывать последовательность проектных действий; – степень осознанности и целесообразности проективных действий. 	<ul style="list-style-type: none"> – самооценка профессионально-педагогического мышления; проектных, проектировочных и проективных умений; – готовности к проективной деятельности; – наблюдение за деятельностью студентов; – изучение образовательных продуктов деятельности.
Креативный	Инновационно-творческая восприимчивость	<ul style="list-style-type: none"> – умение преодолевать стереотипы поведения; – готовность к изменениям; – частота проявления элементов творчества в учебно-профессиональной деятельности; – способность к саморазвитию. 	<ul style="list-style-type: none"> – изучение отношения к педагогическим стереотипам; – способности к саморазвитию; – субъектности личности

Приложение Б (рекомендуемое)

Характеристика уровней сформированности проективных умений студентов

Таблица Б.1 – Характеристика репродуктивного (низкого) уровня сформированности проективных умений

Компоненты готовности к проективной деятельности	Характеристика компонентов
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – слабо ориентированы на проективную деятельность; – познавательный интерес неустойчив; – низкий уровень профессионального и личного самоопределения.
Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> – ограниченные теоретические знания о сущности проективной деятельности; – не владеют понятийным аппаратом проектирования; – затрудняются пояснить концептуальные, методологические и процессуальные основы проектирования; – отсутствует способность к личностному осмыслению профессиональных и личностных проблем; – не осуществляют рефлексии собственного субъектного опыта деятельности; – не сопоставляют знания в области проектирования и собственные ценности, не наделяют их личностным смыслом.
Операциональный	<ul style="list-style-type: none"> – не владеют умениями обнаруживать проблемы, затрудняются в их формулировке, не владеют приемами поиска решения; – не владеют умениями жизненного проектирования; – проектные действия неточные, неуверенные, цель не всегда достигается; – проблемные ситуации пытаются решить по шаблонам, неосознанно копируя принятый образец; – отсутствуют гибкость и вариативность мышления; – преобладают стереотипные формы поведения.
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствует потребность в усвоении нового; – приверженность стереотипному поведению; – ориентация на авторитетность или полное неприятие чужого мнения; отсутствует система саморазвития.

Таблица Б.2 – Характеристика продуктивного (среднего) уровня сформированности проективных умений

Компоненты готовности к проективной деятельности	Характеристика компонентов
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – ориентированы на проектировочную деятельность; – имеется потребность в самосовершенствовании собственной деятельности, заинтересованность в ее результатах; – присутствует интерес к проективной деятельности.
Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> – фрагментарные знания о сущности проективной деятельности, о проектных действиях; – знания не систематизированы; – способны определить концептуальные, методологические и процессуальные основы проектирования, но затрудняются в их анализе; – способны выделить педагогические проблемы при отсутствии личностного характера осознания необходимости их решения; – низкий уровень рефлексии субъектного опыта проективной деятельности; – при помощи педагога способны согласовывать знания с педагогическими ценностями; – затрудняются в присвоении знаниям личностного смысла.
Операциональный	<ul style="list-style-type: none"> – владеют умениями проектирования в рамках учебного занятия; – сформирована система знаний и умений, позволяющая успешно решать профессиональные задачи; – проектировочные действия не совсем четкие и уверенные.
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> – имеется стремление к освоению педагогических новшеств; – творческая деятельность носит воспроизводящий характер, но отличается наличием поиска отдельных элементов новых решений; – критически относятся к стереотипам и чужому мнению; – проявляют активно выраженное стремление к саморазвитию.

Таблица Б.3 – Характеристика творческого (высокого) уровня сформированности проективных умений

Компоненты готовности к проективной деятельности	Характеристика компонентов
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - ориентированы на профессиональную деятельность; - ярко выражен интерес к педагогическим инновациям; - устойчивая положительная мотивация на совершенствование профессиональной и личной жизнедеятельности; - высокий уровень сформированности профессионального самоопределения.
Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> - свободно оперируют знаниями в области проектирования, которые подкрепляются собственным творческим переосмыслением; - способны определить концептуальные, методологические и процессуальные основы проектирования, и осуществить их анализ; - способны выделить педагогические проблемы при наличии личностного характера осознания необходимости их решения; - высокий уровень рефлексии субъектного опыта проективной деятельности.
Операциональный	<ul style="list-style-type: none"> - способны к самостоятельной формулировке проектных задач на основе анализа ситуаций, проектированию собственного оригинального варианта решения проблемы; - действия, связанные с проектированием выполняются уверенно, последовательно, отличаются целостностью, достигают поставленной цели; - проективная деятельность имеет личностно смысловую направленность.
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> - устойчивое отношение к педагогическим новшествам; - гибкость и вариативность мышления; - оригинальность в решении задач; - низкая приверженность стереотипам; - умение интерпретировать авторскую позицию на основе личностного смысла; - имеется сложившаяся система саморазвития.

Приложение В (рекомендуемое)

Программа опытно-поисковой работы по формированию проективных умений студентов педагогического колледжа

Таблица В.1

Этап	Задачи исследования	Содержание исследования	Методы исследования	Ожидаемые результаты
Констатирующий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выделить и обосновать исходные теоретические положения, конкретизировав основные аспекты исследования. 2. Разработать программу исследования и произвести отбор соответствующих методов опытно-поисковой работы. 3. Подобрать и разработать методики исследования. 4. Разработать модель формирования проективных умений студентов. 5. Провести пилотажное исследование. 6. Определить исходный уровень сформированности проективных умений студентов. 7. Выделить организационно-педагогические условия формирования проективных умений студентов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение философских и психолого-педагогических основополагающих теоретических положений для обоснования проблемы исследования. 2. Определение целей и задач исследования. 3. Выдвижение гипотезы. 4. Разработка методики проведения эксперимента. 5. Выявление состояния проблемы в реальном педагогическом процессе колледжа с целью подтверждения актуальности исследования. 6. Разработка модели формирования проективных умений студентов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Теоретический анализ и синтез. 2. Изучение учебно-методических документов. 3. Наблюдение 4. Анкетирование. 5. Тестирование. 6. Моделирование. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Программа исследования. 2. Комплекс диагностических методик. 3. Результаты пилотажного исследования. 4. Модель формирования проективных умений.
Формирующий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрить модель формирования проективных умений студентов в реальный образовательный процесс. 2. Экспериментально проверить эффективность организационно-педагогических условий формирования проективных умений студентов. 3. Подобрать и применить диагностические методики, фиксирующие динамику уровня сформированности проективных умений. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрение модели формирования проективных умений студентов в реальный образовательный процесс. 2. Уточнение гипотезы исследования. 3. Организация наблюдения за деятельностью студентов в реальном образовательном процессе. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогический эксперимент 2. Теоретический анализ 3. Наблюдение 4. Тестирование 5. Анкетирование 6. Срезовые диагностические работы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Положительная динамика уровня сформированности проективных умений студентов. 2. Выводы об эффективности внедряемой модели.

Продолжение таблицы В.1

Этап	Задачи исследования	Содержание исследования	Методы исследования	Ожидаемые результаты
Дублирующий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрить модель формирования проективных умений студентов в реальный образовательный процесс. 2. Выявить динамику уровня сформированности проективных умений студентов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внедрение модели формирования проективных умений студентов в реальный образовательный процесс. 2. Определение динамики формирования проективных умений студентов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогический эксперимент 2. Наблюдение 3. Тестирование. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Положительная динамика уровня сформированности проективных умений студентов 2. Выводы об эффективности внедряемой модели.
Заключительный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Систематизировать полученные данные. 2. Обобщить результаты исследования. 3. Оформить результаты в виде диссертационного исследования. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обработка результатов диагностических срезов. 2. Проведение количественного и качественного анализа экспериментальных данных. 3. Выявление динамики в процессе формирования проективных умений студентов. 4. Анализ организационно-педагогических условий. 5. Оформление результатов в виде диссертационного исследования. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методы теоретического исследования (обобщение, анализ). 2. Методы математической статистики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Математическое и графическое представление результатов исследования. 2. Оформленное диссертационное исследование.

Приложение Г (рекомендуемое)

Диагностические материалы

АНКЕТА №1

Уважаемые коллеги!

Исследование, в котором мы приглашаем Вас принять участие, представляет собой изучение проективного образования студентов педагогического колледжа. В нем мы просим Вас заполнить анкету. Ответы позволят нам конкретизировать сущность проективного образования; выявить факторы, способствующие эффективной реализации проективного образования студентов; разработать эффективную технологию внедрения проективного образования в содержание профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа. Мы надеемся, что предоставленная Вами информация окажет практическую помощь в нашем исследовании.

Просим Вас внимательно ознакомиться с рекомендациями, приведенными в конце вопросов.

1. Укажите, какое(какие) из перечисленных формулировок наиболее точно, на Ваш взгляд, определяют! понятие «проективное образование»:

1) Культура деятельности педагога, выражающаяся в совершенном владении педагога совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенное с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией.

2) Технология, определяемая как совокупность обоснованных последовательных операций и действий педагога, приводящих к наиболее эффективному результату.

3) Процесс, выраженный в освоении в учреждениях профессионального образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности.

4) Совокупность профессиональных умений, выраженных в разработке вариантов предстоящей деятельности, прогнозировании ее результатов, организации для учащихся такой среды обучения, в которой они могли бы наиболее полно реализоваться.

5) Культура деятельности педагога, выраженная в формах индивидуальной активности, т.е. деятельности личности.

6) Свой вариант.

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа

2. Согласны ли Вы со следующим утверждением (ненужное зачеркнуть):

1) Учеба дает мне возможность наиболее полной самореализации:

Да Нет

2) Мне удастся правильно составить план своей работы:

Да Нет

3) Я легко могу перестроить свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств:

Да Нет

Рекомендации: ненужное зачеркнуть

3. Что Вы понимаете под педагогическим конструированием?

4. Какая из перечисленных форм обучения, по Вашему мнению, обеспечивает наиболее продуктивный результат в усвоении студентами учебного материала?

1) Лекция.

6) Творческое (исследовательское) задание.

2) Семинар

7) Свой вариант:

3) Лабораторная работа (занятие).

4) Педагогическая практика.

5) Самостоятельная работа.

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа.

5. Проранжируйте по значимости в формировании профессионального потенциала перечисленные ниже умения педагога.

- Ориентация на учащихся как на активного соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего свои мотивы и цели.
- Изучение педагогической ситуации и принятие решения.
- Владение педагогической технологией.
- Объяснение ключевых идей преподаваемых предметов.
- Формирование у учащихся проективных учебных умений и навыков.
- Предвидение типичных ошибок и возможных затруднений у учащихся.
- Проектирование учебного процесса с учетом мотивации учащихся.
- Применение на практике наиболее оптимальных сочетаний методов и форм обучения и воспитания.
- Использование знаний современного состояния педагогики и психологии.
- Ориентирование в различных формах инноваций.
- Фиксирование результатов своего труда и обобщение собственного опыта.
- Прогнозирование педагогической деятельности.

Рекомендации: в пустых клеточках поставьте значения от «1» до «12». Умение педагога наиболее значимое, на Ваш взгляд, для профессионального становления обозначьте цифрой «1», следующее по значимости «2» и т.д. до 12.

6. Какой смысл Вы вкладываете в понятие «педагогическое проектирование»?

7. Как Вы считаете, какая(какие) из перечисленных ситуаций будет способствовать повышению продуктивности учебной деятельности студентов:

- 1) Преподаватель стимулирует инициативу и творчество студентов.
- 2) Студенты работают по заданному педагогом плану.
- 3) Студенты являются субъектами учебной деятельности, т.е. самостоятельно организуют свою исследовательскую работу.
- 4) Свой вариант.

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа

8. Как Вы полагаете, позволит ли реализация проективного образования:

- 1) Организовать субъект - субъектное взаимодействие педагога и студента:
Да Нет
- 2) Более эффективно формировать профессионально-значимые знания, умения и навыки:
Да Нет
- 3) Наиболее полно реализовать профессиональный потенциал студентов:
Да Нет
- 4) Повысить степень самостоятельности в осуществлении учебной деятельности:
Да Нет
- 5) Свой вариант.

Рекомендации: ненужное зачеркнуть

9. Какие факторы, на Ваш взгляд, могут помешать внедрению проективного образования в систему работы колледжа:

- 1) Неумением студентов самостоятельно организовать свою работу.
- 2) Нежеланием преподавателей внедрять инновационные технологии в свою деятельность.
- 3) Отсутствием обратной связи между студентами и преподавателями.
- 4) Недостатком возможностей для повышения квалификации преподавателей.
- 5) Свой вариант

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа

АНКЕТА №2

Уважаемые студенты!

Исследование, в котором мы приглашаем Вас принять участие, представляет собой изучение проективного образования студентов педагогического колледжа. В нем мы просим Вас заполнить анкету. Ответы позволят нам конкретизировать сущность проективного образования; выявить факторы, способствующие эффективной реализации проективного образования студентов; разработать эффективную технологию внедрения проективного образования в содержание профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа. Мы надеемся, что предоставленная Вами информация окажет практическую помощь в нашем исследовании.

1) Просим Вас внимательно ознакомиться с рекомендациями, приведенными в конце вопросов.

1. Укажите, какое(какие) из перечисленных формулировок наиболее точно, на Ваш взгляд, определяют понятие «проективное образование»:

- 1) **Культура** деятельности педагога, представленная в виде совершенного владения педагогом совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенного с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией.
- 2) Технология, определяемая алгоритм операций и действий педагога, приводящих к наиболее эффективному результату.
- 3) Освоение студентами в учреждениях профессионального образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности.
- 4) Совокупность профессиональных умений, выраженных в разработке вариантов предстоящей деятельности, организации для учащихся такой среды обучения, в которой они могли бы наиболее полно реализоваться.

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа

2. В чем Вы видите отличие педагогического проектирования от педагогического конструирования?

3. Согласны ли Вы со следующим утверждением:

- | | | |
|---|----|-----|
| 1) Учеба дает мне возможность наиболее полной самореализации | Да | Нет |
| 2) Мне удастся правильно составить план своей работы | Да | Нет |
| 3) Я легко могу перестроить свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств | Да | Нет |

Рекомендации: ненужное зачеркнуть

4. Какая из перечисленных форм обучения для Вас является наиболее эффективной в усвоении учебного материала?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1) Лекция. | 6) Творческое (исследовательское) задание. |
| 2) Семинар | 7) Свой вариант: |
| 3) Лабораторная работа (занятие). | |
| 4) Педагогическая практика. | |
| 5) Самостоятельная работа. | |

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа

5. Проранжируйте по значимости в формировании профессионального потенциала перечисленные ниже умения будущего педагога.

- Ориентация на учащихся как на активного соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего свои мотивы и цели.
- Изучение педагогической ситуации и принятие решения.
- Объяснение ключевых идей преподаваемых предметов.
- Формирование у учащихся специальных учебных умений и навыков.
- Предвидение типичных ошибок и возможных затруднений у учащихся.
- Проектирование учебного процесса с учетом мотивации учащихся.

Применение на практике наиболее оптимальных сочетаний методов и форм обучения и воспитания.

Использование знаний современного состояния педагогики и психологии.

Рекомендации: в пустых клеточках поставьте значения от «1» до «8». Умение педагога наиболее значимое, на Ваш взгляд, для профессионального становления обозначьте цифрой «1», следующее по значимости «2» и т.д. до 8.

6. Как Вы считаете, какая(какие) из перечисленных ситуаций будет способствовать повышению продуктивности Вашей учебной деятельности:

1) Преподаватель стимулирует инициативу и творчество студентов.

2) Студенты работают по заданному педагогом плану.

3) Студенты являются субъектами учебной деятельности, т.е. самостоятельно организуют свою исследовательскую работу.

4) Свой вариант.

Рекомендации: обведите выбранный вариант(ы) ответа

7. Как Вы полагаете, позволит ли реализация проективного образования:

1) Наладить взаимодействие педагогов со студентами:

Да Нет

2) Более эффективно формировать Ваши профессионально-значимые знания, умения и навыки:

Да Нет

3) Наиболее полно реализовать Ваш профессиональный потенциал:

Да Нет

4) Повысить степень Вашей самостоятельности в осуществлении учебной деятельности:

Да Нет

Рекомендации: ненужное зачеркнуть

Анкета №3

Уважаемые студенты!

Просим Вас принять участие в исследовании проблем проективного образования студентов. Полученная в результате анкетирования информация позволит совершенствовать процесс профессионального образования, ориентировать его на личностные ценности и приоритеты студентов. Рекомендации по заполнению анкеты: отвечайте на вопрос в свободной форме.

1. Что Вы понимаете под термином «проективная деятельность»? _____

2. Определите структуру проективной деятельности _____

3. Назовите виды проективной деятельности (виды проектов) и определите их содержание. _____

4. Выделите этапы проективной деятельности и определите их содержание _____

Анкета №4

Уважаемые студенты!

Просим Вас принять участие в исследовании проблем проективного образования студентов. Полученная в результате анкетирования информация позволит нам усовершенствовать процесс профессионального образования, ориентировать его на личностные ценности и приоритеты студентов.

Рекомендации по заполнению анкеты: в каждом вопросе выберите один или несколько вариантов ответов, которые для Вас являются приоритетными; по возможности выскажите свое мнение по каждому вопросу.

1. Стимулом для осуществления проектирования для Вас является:

1. желание получить более эффективный результат деятельности
2. потребность в саморазвитии
2. потребность в самореализации
3. требования педагога
4. другое _____

2. Имеются ли у Вас знания в области проективной деятельности?

1. полные знания
2. частичные знания
3. не имею

3. Из каких источников Вы получаете знания в области проективной деятельности?

1. от педагога
2. самостоятельно
3. другое _____

4. Как Вы относитесь к проектированию?

1. положительно, потому что _____
2. отрицательно, потому что _____
3. безразлично, потому что _____
4. другое _____

5. Какие этапы необходимо осуществлять при проектировании? _____

6. Готовы ли Вы осуществлять проектирование? 1. достаточно готов; 2. недостаточно готов; 3. не готов

Анкета №5

Уважаемые студенты!

Просим Вас принять участие в исследовании проблем проективного образования студентов. Полученная в результате анкетирования информация позволит нам усовершенствовать процесс профессионального образования, ориентировать его на личностные ценности и приоритеты студентов. **Рекомендации по заполнению анкеты:** в каждом вопросе выберите один или несколько вариантов ответов, которые для Вас являются приоритетными; по возможности выскажите свое мнение по каждому вопросу.

1. Встречались ли Вы в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин понятие «проективная деятельность»?

1. да; 2. нет; 3. другое _____

2. Что Вы понимаете под проективной деятельностью? _____

3. Как Вы относитесь к проективной деятельности?

1. положительно; отрицательно; безразлично
2. другое _____

4. Есть ли у Вас опыт проективной деятельности? Если да, то какой.

1. да, положительный; 2. да, отрицательный; 3. нет

5. Выполняются ли Вами в процессе обучения проектные задания?

1. да, только в индивидуальной работе (творческие задания, курсовые работы, ВКР)
2. постоянно
3. эпизодически
4. не выполняются

6. Открываете ли Вы в себе новые возможности, способности, интересы в процессе выполнения проектных заданий по педагогическим дисциплинам? Если, то какие?

да, следующие _____

7. Проранжируйте по уровню сформированности у Вас следующие умения: 1 балл присвойте тому умению, которое сформировано у Вас в наименьшей степени, 5 баллов – тому умению, которое сформировано в максимальной степени.

проективные умения

умения прогнозировать результат

умения создавать проект

умения реализовать проект, созданный другими

8. С чем связаны трудности, возникающие у Вас в процессе проектирования:

1. недостаток информации

2. сложность определения альтернативных путей решения проблемы

3. сложно сформулировать цель и проектные задачи

4. трудно определить самостоятельно структуру проективной деятельности

5. трудно работать самостоятельно

6. недостаточный уровень сформированности проективных умений

7. сложность выбора проблемы проективной деятельности

8. сложность определения личного интереса в проективной деятельности

9. Не возникает больших трудностей

10. другое _____

9. Необходимо ли формировать проективные умения?

1. да; 2. нет; 3. другое _____

Диагностическое задание

по исследованию готовности студента к проективной деятельности

Задание: Спроектируйте систему методов самостоятельной учебной деятельности при изучении конкретной темы.

1. Определите цели, задачи самостоятельной учебной деятельности.

2. Назовите этапы проектирования самостоятельной учебной деятельности.

3. Определите примерное содержание самостоятельной учебной деятельности.

4. Сделайте прогноз реализации самостоятельной учебной деятельности и определите возможные пути ее построения.

Приложение Д (рекомендуемое)

Методика изучения отношения к педагогическим стереотипам

(В.Г. Маралов, В.А. Ситаров)

Согласны ли Вы с приведенным ниже утверждениями?

Если полностью согласны, поставьте 2 балла; не согласны и согласны в равной степени - 1 балл; не согласны - 0 баллов.

1. Ребенок - глина, из него можно вылепить все, что угодно.
2. Инициативу ребенка следует поддерживать только тогда, когда она соответствует решению поставленной задачи.
3. Хорошая дисциплина - залог высокой успеваемости.
4. Аккуратность в одежде - порядок в мыслях.
5. Лучше работать с ребенком не очень умным, но старательным, чем с умным, но лентяем.
6. Ответственность за воспитание ребенка в большей степени несет семья, чем школа.
7. Лучше ребенок исполнительный, чем инициативный.
8. Слово учителя - закон для ребенка.
9. С детьми нельзя либеральничать, сядут на шею.
10. Каковы родители, таковы и дети.
11. Владение техникой обучения и воспитания - залог успеха в педагогике.
12. Контроль за подготовкой ребенка - залог его высокой успеваемости.
13. Каким ребенку написано быть на роду, таким он и будет.
14. Научить можно, воспитать нельзя.
15. Если будешь учитывать интересы каждого ребенка, не выполнишь программу.
16. Двойка - крайняя мера, но она необходима.
17. Учитель - начальник, дети - подчиненные.
18. На уроке ничего не должно быть постороннего.
19. Нельзя часто хвалить ребенка - зазнается.
20. Доброе отношение хорошо, но в меру.
21. Пусть лучше ребенок спишет у товарища, чем не напишет ничего.
22. Строгость - необходимая мера.

Ключ:

Подсчитайте общее количество баллов.

Если общее количество баллов в вариационном ряду колеблется в пределах от 0 до 15, то можно говорить о высокой степени приверженности педагогическим стереотипам; от 15 до 30 - средний уровень; от 30 до 44 - низкий уровень приверженности педагогическим стереотипам.

Приложение Е (рекомендуемое)

Определение однородности выборки статистическим методом

Используя t - критерий Стьюдента для независимых переменных покажем однородность выбранных нами контрольной и экспериментальной групп.

Нулевая гипотеза (H_0): различия уровня подготовленности студентов недостаточно значительны и поэтому распределение оценок относится к одной генеральной совокупности, т.е. выборка произведена правильно.

Альтернативная гипотеза (H_1): различия между обоими распределениями достаточно значительны и связаны с малым объемом выборки.

Таким образом, требуется доказать, что результаты, полученные при входном тестировании в контрольной и экспериментальной группах являются выборками из одной генеральной совокупности, то есть, что нулевая гипотеза верна.

Для определения достоверности разницы средних при двух независимых выборках целесообразно использовать метод Стьюдента и по формуле (Е.1) определить значение его t – критерия.

$$t = \frac{M1 - M2}{\sqrt{\frac{S1^2}{n_1} + \frac{S2^2}{n_2}}} \quad (\text{Е.1})$$

где $M1$ и $M2$ - среднее значение первой и второй выборок;

$S1$ и $S2$ - дисперсия (среднее квадратическое отклонение) соответственно для первой и второй выборок;

$n1$ и $n2$ - количество оценок в первой и второй выборках.

В таблице Е.1 представлены промежуточные данные для вычисления дисперсии. Подставив числовые значения в формулу (Е.1) получим значение t -критерия, представленное в формуле (Е.2):

$$t = \frac{1,7 - 1,6}{\sqrt{\frac{0,83}{24} + \frac{0,73}{27}}} \approx 0,45 \quad (\text{Е.2})$$

Табличное значение t больше чем расчетное ($t_{\text{табл}} > t$), следовательно, мы можем сделать вывод о том, что нулевая гипотеза не отвергается и обе выборки относятся к одной генеральной совокупности, то есть, они однородны для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5%), что и требовалось доказать.

Таблица Е.1 - Промежуточные данные для вычисления дисперсии

1-ая экспериментальная группа				контрольная группа			
№	Значение	Отклонение	Квадрат отклонения	№	Значение	Отклонение	Квадрат отклонения
1	3	-1	1	1	3	-1	1
2	3	-1	1	2	3	-1	1
3	3	-1	1	3	3	-1	1
4	3	-1	1	4	3	-1	1
5	3	-1	1	5	2	0	0
6	3	-1	1	6	2	0	0
7	2	0	0	7	2	0	0
8	2	0	0	8	2	0	0
9	2	0	0	9	2	0	0
10	2	0	0	10	2	0	0
11	2	0	0	11	2	0	0
12	1	1	1	12	2	0	0
13	1	1	1	13	1	1	1
14	1	1	1	14	1	1	1
15	1	1	1	15	1	1	1
16	1	1	1	16	1	1	1
17	1	1	1	17	1	1	1
18	1	1	1	18	1	1	1
19	1	1	1	19	1	1	1
20	1	1	1	20	1	1	1
21	1	1	1	21	1	1	1
22	1	1	1	22	1	1	1
23	1	1	1	23	1	1	1
24	1	1	1	24	1	1	1
				25	1	1	1
				26	1	1	1
				27	1	1	1
$S1^2 = \frac{\sum (\bar{X} - Xi)^2}{N-1} = 0,83$				$S2^2 = \frac{\sum (\bar{X} - Xi)^2}{N-1} = 0,73$			
$M1 = (3 \times 6 + 2 \times 5 + 13 \times 1) / 24 = 1,7$				$M2 = (3 \times 4 + 2 \times 8 + 15 \times 1) / 24 = 1,7$			

Приложение Ж *(рекомендуемое)*

Фрагмент рабочей программы спецкурса «Проективное образование студента»

Пояснительная записка. Программа спецкурса «Проективное образование студентов» разработана в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и является единой для группы специальностей 0301 Математика, 0302 Русский язык и литература, 0303 Иностранный язык, 0312 Преподавание в начальных классах.

Цель курса – формирование у студентов системы теоретических знаний, практических умений и навыков в области проективного образования, а также в сфере проектирования собственной учебно-профессиональной деятельности.

Построение курса предполагает межпредметные связи педагогики, психологии и методики преподавания. Обучение студентов на основе программы спецкурса включает аудиторную (лекционную и практическую работу), а также самостоятельную внеаудиторную работу студентов.

Основное место в содержании обучения отводится вопросам, связанным с анализом и проектированием учебно-профессиональной деятельности студента и ее результатов, решением педагогических задач и ситуаций, конструированием педагогического процесса. В практической деятельности студенты активно используют свои знания по психологии и педагогике, анализируют и оценивают современный образовательный процесс, педагогическую деятельность учителей и свою собственную.

После изучения курса студенты должны:

– иметь представление о закономерностях и механизмах проектирования собственной учебно-профессиональной деятельности; об особенностях организации и управления собственной учебной деятельностью; о взаимосвязи уровней интеллектуального и личностного развития обучающегося;

– знать закономерности, принципы, содержание и структуру проективного образования; а также цели, задачи, формы, методы и средства развития, воспитания и обучения студентов в проективном образовании;

– уметь анализировать, планировать (проектировать) и оценивать собственный образовательный процесс и его результаты; осуществлять самоанализ, самоконтроль собственной педагогической деятельности.

Программа спецкурса «Проективное образование студентов» разработана для всех отделений Педагогического колледжа №2 г. Оренбурга, однако, каждый преподаватель в соответствии с учебным планом имеет право перераспределять часы и видоизменять темы лекционных, практических занятий, а также самостоятельной работы студентов.

Содержание учебной дисциплины

1 Введение

Место и роль спецкурса «Проективное образование студента» в системе профессиональной подготовки педагога. Цель, задачи и структура курса.

Характеристика образования в современном информационном обществе. Актуальность проблемы проективного образования студентов.

Основные категории курса: проективное образование студентов, проективная, проектировочная и проектная деятельность будущего педагога, проект, проектировочные и проективные умения.

Обзор литературы по курсу.

Основные понятия: образование, проективное образование, ценность образования, цель образования, индивидуальная образовательная траектория.

Задания для самостоятельной работы:

1. Определите ценность, смысл и значение собственного профессионального образования.

2 Сущность проективного образования студентов

Сущность проективного образования студентов в контексте взаимодействия субъектов образовательного процесса, его особенности.

Закономерности и принципы реализации проективного образования студентов.

Механизмы реализации проективного образования студентов.

Основные понятия: образование, проективное образование, закономерности, принципы, субъектность, самообучение, обучение, проектирование, самопроектирование.

Практические (семинарские) занятия:

1. Проектное образование в современном обществе.

Задания для самостоятельной работы:

1. Напишите сочинение-рассуждение на тему «Актуальность проблемы проективного образования».

2. Охарактеризуйте систему принципов проективного образования. Их взаимосвязь и взаимодействие.

3. Раскройте особенности реализации проективного образования студентов.

3 Цели, задачи и результат проективного образования студентов

Социальные, психологические и дидактические цели проективного образования студентов. Механизм постановки целей и задач проективного образования. Результат проективного образования (в широком и узком смысле).

Основные понятия: цель обучения, формирование личности, личностно-значимый проект, самообразование, самообучение, саморазвитие.

Практические (семинарские) занятия:

1. Развитие личности студента в проективном образовании.

Задания для самостоятельной работы:

1. Обоснуйте необходимость постановки целей (на длительный период) в процессе развития личности будущего педагога.
2. Определите цели эффективного обучения будущих педагогов.
3. Охарактеризуйте затруднения, возникающие при планировании, организации, контроле и коррекции собственного образовательного процесса.

4 Организация учебно-профессиональной деятельности студентов в проективном образовании

Учебно-профессиональная деятельность студентов: мотивационно-потребностная (мотивы, потребности, интерес), содержательная (профессионально-обусловленная система знаний, умений и навыков), процессуальная сфера (структура проектной учебной деятельности студента, проектирование учебной деятельности студентом).

Основные понятия: мотивация, потребности, автономность, автономная учебная деятельность, субъектность, самостоятельная работа, самообучение, самоуправляемое обучение, аналитические, проектировочные, конструктивные умения будущего педагога.

Практические (семинарские) занятия:

1. Формирование образовательных компетенций в проективном образовании студентов.
2. Решение психолого-педагогических задач, направленных на формирование проективных умений будущего педагога.

Задания для самостоятельной работы:

1. Определите условия эффективного обучения будущего педагога.
2. Что такое индивидуальная образовательная программа студента? Необходима ли она?

5 Анализ учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического колледжа в проективном образовании

Анализ процесса обучения студентов: позиция, роль и деятельность педагога и студента в проективном образовании.

Психологический и педагогический аспект деятельности субъектов проективного образования.

Основные понятия: субъект, педагогическая деятельность, самообразовательная деятельность студента.

Практические (семинарские) занятия:

1. Деятельность учителя школы.

Задания для самостоятельной работы:

1. Проанализируйте педагогическое явление, которое вы наблюдали в процессе прохождения практики.
2. Проанализируйте собственную деятельность при подготовке к уроку и внеклассному мероприятию.
3. Составьте диагностическую карту собственной учебно-профессиональной деятельности.

4. Охарактеризуйте и продиагностируйте стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса в колледже.

Практические занятия

Практическое занятие 1 «Проективное образование в современном обществе».

Вопросы для обсуждения:

1. Приоритеты образования в контексте современной социокультурной ситуации.
2. Личностные ценности студентов и их отражение в образовательном процессе.
3. Пути разрешения противоречий² в современном образовании молодежи.

Практическое занятие 2 «Развитие личности студента в проективном образовании»

Вопросы для обсуждения:

1. Развитие личности студента в проективном образовании
2. Эффективность самообучения и самовоспитания в проективном образовании студентов.
3. Механизмы реализации проективного образования студентов в профессиональном обучении.

Практическое занятие 3 «Формирование образовательных компетенций в проективном образовании студентов»

Задания для практической работы:

1. Определите базовые образовательные компетенции, формирование которых позволит вам в будущем успешно осуществлять профессиональную деятельность.
2. Сформулируйте социальную и личностную значимость базовых образовательных компетенций.
3. Конкретизируйте знания, умения и способы действий, являющиеся основой образовательных компетенций.
4. Определите методы, формы и средства, использование которых будет способствовать формированию базовых образовательных компетенций.
5. Перечислите основные факторы негативно влияющие на формирование базовых образовательных компетенций.

Практическое занятие 4 «Решение психолого-педагогических задач, направленных на формирование проективных умений будущего педагога».

Решение задач по схеме А.Б. Щербо.

Практическое занятие 5 «Деятельность учителя школы»

Подготовительная работа студентов:

1. Интервью с учителем о его функциях, системе подготовки к учебному занятию, методической работе, а также его представлениях об индивидуальном стиле и мастерстве педагога.

2. Наблюдение урока с целью выявления индивидуального стиля работы педагога.

3. Знакомство с требованиями к учителю по ведению учебной документации (анализ программ, календарно-тематических планов, поурочных планов, основные правила заполнения журналов и т.д.).

Вопросы для обсуждения:

1. Основные профессиональные функции учителя школы.
2. Этапы подготовки учителя к уроку.
3. Мастерство и индивидуальный стиль работы учителя.
4. Условия, способствующие личностно-профессиональному росту учителя.
5. Соотношение собственного представления о деятельности учителя и реальной ситуации.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Рекомендуемая литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000.

2. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995.

3. Колесникова И.А., М.П. Горчакова - Сибирская Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова. - М. : «Академия», 2005.

4. Крюкова, Е. А. Введение в социально-педагогическое проектирование: учебное пособие к спецкурсу / Е. А. Крюкова. – Волгоград : Перемена. 1998.

5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.М. Митина. - М. : Издательский центр «Академия», 2004.

6. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А. М. Новиков. - М. : Эгвест. 2000.

Дополнительная литература

1. Натанзон, Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика: книга для учителя / Э.Ш. Натанзон. - М. : Просвещение, 1991.

2. Немов, Р.С. Психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. : Кн.3 / Р.С. Немов. - М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.С. Сластенин, И.Ф. Исаев [и др.]. - М. : Школьная Пресса, 2002.

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С.А. Смирнов [и др.]. - М. : Издательский центр «Академия», 2001.

Приложение И (рекомендуемое)

Основные требования к оформлению проекта

Общие требования должны дополняться в зависимости от особенностей социально-педагогического проекта. Социально-педагогический проект имеет следующую структуру:

1. *Титульный лист, где необходимо указать:*

- название учебного заведения;
- название проекта;
- автора(ов);
- ФИО научного руководителя;
- ФИО консультантов (если есть);
- год выполнения.

2. *Оглавление, в котором фиксируются основные разделы работы.* В данном разделе приводятся заголовки всех рубрик социально-педагогического проекта. Заголовки должны точно повторять заголовки в тексте. Нельзя сокращать их или давать в другой формулировке. Для каждого пункта фиксируется номер страницы.

3. *Эпиграф* – надпись, поясняющая основную идею проекта или характеризующая его как бы от имени другого, более авторитетного лица.

4. *Введение.* В разделе даётся краткая характеристика современного состояния проблемы, обосновывается актуальность выполняемого проекта, его научное и практическое значение, формулируются цели и задачи проектной деятельности. Обосновывается актуальность проекта, объясняется необходимость создания проекта, дается обзор литературы по исследуемой проблеме. Автор должен показать знание основных работ по исследуемому вопросу, а также умение работать с литературой: подбирать необходимые источники, проводить их анализ и сопоставление. При рассмотрении степени разработанности проблемы осуществляется плавный логический переход к цели исследования, формулируется объект, предмет проектирования, определяются проектные задачи и методы социально-педагогического проектирования.

5. *Основная часть (главы, разделы, параграфы, пункты).*

6. *Заключение.* Заключение должно содержать выводы, сделанные по результатам проектной деятельности. Несмотря на небольшой объем, эта часть имеет особую важность, поскольку именно здесь в завершенной форме представляются для обсуждения результаты проектирования. В заключении необходимо соотнести полученные выводы с целями и задачами исследования. Иногда целесообразно построить текст заключения, как перечень выводов, разбив его на пункты.

7. *Библиографический список.*

8. *Приложения.*

Приложение К (рекомендуемое)

Методические рекомендации по созданию портфолио проблемно-исследовательского типа

В переводе с итальянского «портфолио» означает «папка с документами», «папка специалиста». В зависимости от целей создания портфолио можно дифференцировать на четыре типа:

Папка достижений. Создание портфолио данного типа направлено на повышение самооценки студента, т.к. папка отражает его успехи (похвальные грамоты, достижения в спорте, музыке и т.д., благодарственные письма родителям, таблицы успеваемости, значки, медали и т.д.).

Рефлексивное портфолио. Цель – проследить динамику личностного развития студента, результативность его деятельности в количественном и качественном плане. В такую папку собираются все работы студента: сочинения, изложения, эссе, контрольные и зачетные работы и т.д.

Проблемно - исследовательское портфолио связано с написанием реферата, научной работы, подготовкой к конференции и т.д. и представляет собой набор материалов по определенным рубрикам.

Тематическое портфолио, создаваемый в процессе изучения какой-либо темы, раздела, учебного курса.

Результаты проективной деятельности студентов оформляются в виде *портфолио* проблемно-исследовательского типа. Создание такой папки позволяет оформить материалы проекта в единый логический труд. Структура портфолио имеет следующий вид:

1 Введение

- 1) Обозначьте круг проблем, которые позволят решить социально-педагогический проект.
- 2) Обоснуйте актуальность создаваемого социально-педагогического проекта, новизну предлагаемых решений.
- 3) Какую практическую ценность несет социально-педагогический проект?
- 4) Определите объект, предмет исследования.
- 5) Какие методы Вы будете использовать при создании проекта?
- 6) Какими ресурсами Вы располагаете для создания социально-педагогического проекта?
- 7) Какие результаты проектной деятельности Вы предполагаете получить?

2 Организационный модуль

- 1) Список проектной группы.
- 2) План проектной деятельности группы (таблица К.1).

Таблица К.1

№	Направление деятельности	Ответственные	Планируемый результат	Срок выполнения	Отметка о выполнении

- 3) Индивидуальный план работы проектанта _____(ФИО) (таблица К.2).

Таблица К.2

№	Направление деятельности	Планируемый результат	Срок выполнения	Отметка о выполнении

Промежуточные отчеты группы. В проектной деятельности студентам предлагается составить три отчета:

- по выбору стратегии проектной деятельности;
- по организации проектной деятельности;
- о готовности социально-педагогического проекта.

4) Описание проблем, возникающих в процессе социально-педагогического проектирования (таблица К.3).

Таблица К.3

Этап проективной деятельности	Краткое описание возникшей проблемы	Способы решения проблем

6) Оценка работы студента в проектной группе (выставляется студентами по 5-ти бальной шкале) (таблица К.4).

Таблица К.4

ФИО проектанта	Самооценка с кратким обоснованием	Оценка группы с кратким обоснованием	Выводы (графа заполняется оцениваемым студентом)

7) Заключение о готовности социально-педагогического проекта к презентации. План представления проекта общественности.

3 Содержательный модуль

- 1) Тема проекта.
- 2) Цитаты и афоризмы по теме проекта.
- 3) Словарь по исследуемой теме.
- 4) Обзор материалов по теме исследования:
 - монографии;
 - учебники, учебные пособия;
 - периодическая печать.
- 5) Ксерокопии материалов.
- 6) Библиографический список.
- 7) Материалы к презентации.

Создание портфолио является важным этапом проектной деятельности студентов, так как позволяет:

- организовать работу каждого участника проектной группы;
- создать удобный коллектор информации и справочник для работы над проектом;
- объективно оценить ход работы над завершённым проектом;
- судить о личных достижениях и развитии каждого участника проекта;
- сократить время поиска информации при проведении в дальнейшем других, близких по теме исследований.

Приложение Л **(рекомендуемое)**

Методические рекомендации по подготовке к презентации социально-педагогического проекта

Для того, чтобы выступление было интересным, доходчивым и, представляемый проект выглядел наилучшим образом, рекомендуется воспользоваться советами, изложенными ниже.

1. При подготовке к защите проекта помните, что ваш доклад должен отвечать на следующие вопросы:

- Цель и задачи проектной деятельности.
- Методы сбора материала.
- Условия сбора материала.
- Параметры, используемые при создании проекта.
- Результаты проектной деятельности.
- Выводы.

Ответить на данные вопросы (в указанной последовательности) необходимо при защите любого проекта.

2. При подготовке выступления следует учесть, что доклады не читают по тексту, а рассказывают. Поэтому необходимо подготовить конспект (план) выступления. В качестве такового можно использовать тезисы с подчёркнутыми в них основными мыслями.

3. Чтобы говорить без «бумажки», не стоит заучивать текст выступления наизусть. Гораздо полезнее понять, что именно требуется рассказать и выбрать из отчёта основные цифры, факты и утверждения, раскрывающие суть выполненной работы.

4. Все наглядно - иллюстративные материалы (диаграммы, графики, схемы, таблицы и т.п.), используемые вами при выступлении, должны быть легко читаемыми сидящими в зале и понятными без дополнительных объяснений. Поэтому они должны быть подписаны и иметь расшифровку условных обозначений.

5. Во время выступления наглядно - иллюстративный материал должен использоваться. Если речь идёт о цифрах, показанных в таблице или проиллюстрированных графиком, то нужно обращаться к соответствующей таблице или графику.

6. При демонстрации наглядно-иллюстративного материала следует использовать указку, авторучку, карандаш. При этом нужно повернуться к слушателям лицом.

7. Во время выступления смотрите на своих слушателей, лишь по необходимости заглядывая в конспект (план) выступления.

8. Старайтесь уложиться в регламент (10 минут на доклад). Для этого полезно потренироваться заранее, засекая время. Сокращать доклад можно, убирая из него все то, что не соответствует плану, предложенному в пункте 1.

9. Не бойтесь вопросов, так как они обычно (как из зала, так и от жюри) задаются не для того, чтобы уличить вас в незнании, а для того, чтобы лучше понять суть вашей работы. Кроме того, наличие вопросов свидетельствует о том, что сказанное вами заинтересовало слушателей.

10. Выступая, помните, что вы имеете, по крайней мере, два преимущества. Во-первых, вы рассказываете об интересующих исследованиях или опытах тем, кому это также весьма интересно. Во-вторых, вы лучше всех владеете данным материалом, так как никто, кроме вас (не считая соавторов и руководителя), эту не выполнял

11. Свое выступление необходимо рассматривать как обмен опытом работы по интересующей вас тематике

Приложение М (рекомендуемое)

Методические рекомендации по составлению рефлексивной карты социально-педагогического проекта

Составление рефлексивной карты позволит студенту проанализировать собственную проектную деятельность. Такой анализ включает выявление внутренних и внешних факторов, повлекших получение данного результата.

Составление рефлексивной карты позволит:

- исправить ошибки, допущенные в проектной деятельности;
- выявить причины допущенных ошибок;
- проанализировать проектную деятельность по прошествии времени;
- определить те знания, умения и навыки, которые необходимо усовершенствовать для успешного осуществления проектной деятельности.

К факторам, негативно влияющим на осуществление проектной деятельности, относятся:

- инертность студентов;
- отсутствие поддержки со стороны педагога;
- жесткий контроль со стороны педагога;
- неадекватная обратная связь с членами проектной группы;
- недостаток времени;
- ограниченные ресурсы и др.

К факторам, позитивно влияющим на осуществление проектной деятельности, относятся:

- сотворчество студентов и педагогов;
- интерес к работе;
- осознанное отношение к проектной деятельности;
- значимость решаемых проблем;
- ответственность за результаты проектной деятельности и др.

Составление предложенной в таблице М.1 рефлексивной карты позволит определить, от каких объективных и субъективных факторов зависит эффективность проектной деятельности студентов. В соответствии с полученными результатами при создании следующих проектов студенты смогут определить направления деятельности по устранению причин, снижающих его качество.

Таблица М.1 – Рефлексивная карта проекта

Этапы работы над проектом	Возникшие трудности	Причины возникших трудностей		Возможные пути разрешения проблемной ситуации
		объективные	субъективные	
Постановка проблемы				
Выдвижение гипотез-путей решения проблемы				
Планирование деятельности по реализации проекта				
Выбор формы образовательного проекта				
Подготовка проекта: сбор информации; структурирование информации; изготовление проекта; оформление проекта				
Выбор формы презентации				
Подготовка к презентации Презентация				

Приложение Н (рекомендуемое)

Материалы первого промежуточного среза

1. Опросник по изучению субъектности личности.

- Прочитав вопрос, ответьте на него «да» или «нет», при затруднении «не знаю» или «иногда».
1. Мешает ли вам недостаток воли, энергии, целеустремленности?
 2. Всегда ли то, что с вами случается, - дело ваших собственных рук?
 3. Ваши слова редко расходятся с делом?
 4. Способны ли вы без труда найти общий язык с любым разумным и знающим человеком?
 5. Считаете ли вы себя великодушным, терпимым к недостаткам других?
 6. Пытались ли вы что-то изменить в себе?
 7. Верно ли, что самое разумное, что человек может сделать в жизни, - это противиться судьбе?
 8. Можете ли вы быть критичным к себе?
 9. Можно ли сказать, что вы человек отзывчивый к призывам о помощи?
 10. Вы легко поддаетесь влиянию других?
 11. Думаете ли вы, что имеете умного и надежного советника в себе самом?
 12. Когда с вами случаются неприятности, говорите ли вы себе: «И поделом тебе»? 13. Часто ли вы чувствуете, что мало влияете на то, что с вами происходит? 14. Можно ли сказать, что вы бескорыстный человек?
 15. Имеет ли ваше мнение достаточный вес в глазах окружающих?
 16. Вы человек независимый?
 17. Можно ли сказать, что вы цените себя высоко?
 18. В сложной ситуации ждете ли вы, что все решится само собой?
 19. Деликатный ли вы человек?
 20. Думаете ли вы, что ваша личность намного интереснее и богаче, чем может показаться сначала?
 21. Верно ли, что многие ваши успехи были возможны только благодаря вам?
 22. К вам относятся так, как вы заслуживаете?
 23. Когда вы строите планы, уверены ли, что осуществите их?
 24. Обладаете ли вы талантом руководителя?
 25. Верно ли, что мнение других о вас совпадает с вашим?
 26. Можно ли назвать вас организатором?
 27. Считаете ли вы, что если бы таких людей, как вы было бы больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону?
 28. Ваша учеба соответствует вашим внутренним требованиям?
 29. Вы способны к сотрудничеству и взаимопомощи?
 30. Считаете ли вы, что сами создали себя таким, каков вы есть?
 31. Верно ли, что люди оказываются одиночками из-за того, что сами не проявляют дружелюбия к другим?
 32. Бывает ли, что вы ненавидите себя?
 33. Можно ли назвать вас инициативным человеком?
 34. Часто ли осуществление ваших желаний зависит от везения?
 35. Можно ли сказать, что вы контролируете себя?
 36. Верно ли, что глубина и богатство вашего внутреннего мира определяют вашу ценность как личности?
 37. Вы энергичный человек?
 38. Считаете ли вы, что Ваши достоинства перевешивают недостатки?
 39. Стараетесь ли вы планировать дни недели?

40. Думаете ли вы, что общение с вами доставляет людям удовольствие?
41. Вы общительный и уживчивый человек?
42. Верно ли, что способные люди, не сумевшие свои способности реализовать, виноваты сами?
43. Вы человек ответственный?
44. Вам просто убедить себя не расстраиваться по пустякам?
45. Считаете ли вы, что каждый человек уникален?
46. Считаете ли вы, что бесполезно принимать усилия для того, чтобы измениться?
47. Трудно ли вам начать какое-либо дело?
48. Верно ли, что ваше собственное «Я» не представляется для вас чем-то достойным большого внимания?
49. Считаете ли вы, что каждый человек должен жить по-своему?
50. Любите ли вы подвижные игры?
51. Считаете ли вы себя на своем месте?
52. Пытаетесь ли вы бороться с вредными привычками?
53. Ясно ли вы представляете себе, что вас ждет?
54. Всегда ли вы предпочитаете принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на других?
55. Стремитесь ли вы повышать свой профессиональный уровень?
56. Можно ли сказать, что вы - душа коллектива?
57. Склонны ли вы прощать ошибки других?
58. Вы добрый человек?
59. Можно ли рассчитывать на вас в серьезных делах?
60. Кажется ли вам, что вы не такой как все?
61. Склонны ли вы импровизировать на занятиях?
62. Можно ли сказать, что вы - хозяин своей судьбы?

Ключ

	Да	Нет
Профессиональная направленность личности	1, 23, 26, 33, 37, 50, 53, 61	7, 13, 47
Профессионально-личностное самосознание	2, 12, 17, 22, 25, 32, 38, 44, 51, 58	-
Способность к самоопределению в процессе выбора	3, 8, 16, 24, 28, 35, 39, 43, 52, 59, 62	-
Осознание своей уникальности	4, 11, 15, 20, 27, 36, 40, 56, 60	48
Понимание и принятие другой личности	5, 9, 14, 19, 29, 31, 41, 45, 49, 57	-
Способность к саморазвитию	6, 30, 42, 54, 55	10, 13, 21, 34, 46

При обработке результатов за ответ, совпадающий с ключом, присваивался 1 балл (высокий уровень), за ответ «иногда» - 0,5 баллов (средний уровень), «не знаю» 0 баллов (низкий уровень).

2. Опросник общей самооценки будущего учителя

Инструкция: Определите степень затруднений для вас при выполнении некоторых видов профессиональной деятельности и общения, а также степень выраженности отдельных личностных особенностей по 7-ми балльной шкале в порядке возрастания степени затруднения и уменьшения выраженности личностного качества: 7 баллов - нег затруднений, способности ярко

выражены; 1 балл - сильные затруднения, это качество мне не присуще. Выбранный балл обведите.

Критерии	Баллы
Уровень знания программы начальной школы	1 2 3 4 5 6 7
Подбор методов и форм обучения	1 2 3 4 5 6 7
Дидактико-методическое обеспечение урока	1 2 3 4 5 6 7
Планирование и организация урока	1 2 3 4 5 6 7
Удержание внимания учащихся на уроке	1 2 3 4 5 6 7
Постановка воспитательных и развивающих целей урока	1 2 3 4 5 6 7
Формирование интереса учащихся к предмету	1 2 3 4 5 6 7
Осуществление дифференцированного обучения	1 2 3 4 5 6 7
Организация самостоятельной работы учащихся	1 2 3 4 5 6 7
Активизация умственной деятельности учащихся	1 2 3 4 5 6 7
Создание благоприятного климата на уроке	1 2 3 4 5 6 7
Организация сотрудничества с учащимися	1 2 3 4 5 6 7
Допущение иной точки зрения, чем излагаемая	1 2 3 4 5 6 7
Умение слушать и слышать ученика	1 2 3 4 5 6 7
Общая эрудиция	1 2 3 4 5 6 7
Интеллектуальная гибкость	1 2 3 4 5 6 7
Эмоциональная устойчивость	1 2 3 4 5 6 7
Бесконфликтность, умение искать компромисс	1 2 3 4 5 6 7
Интерес к профессии	1 2 3 4 5 6 7
Порядочность и честность в отношениях с учениками	1 2 3 4 5 6 7

Анкета

Инструкция: По каждому вопросу выберите один из предложенных вариантов ответа.

- 1. Я всегда стремлюсь предложить не один, а несколько вариантов решения одной и той же педагогической задачи:** а) да; б) нет; в) не знаю.
- 2. В любой педагогической ситуации меня привлекают:**
а) типичные стороны явления; б) уникальные стороны явления,
- 3. В решении педагогической задачи меня привлекает возможность:** а) проявить свои творческие способности; б) повторить образец; в) внести изменения в известное.
- 4. Я способен(на) оценить сильные и слабые стороны своей личности:** а) да; б) нет; в) не знаю.
- 5. Вы осведомлены в вопросах проективной деятельности:**
а) имею достаточные знания; б) имею частичные знания; в) не имею знаний.
- 6. Ваше суждение о роли проективной деятельности в современном педагогическом процессе:**
а) данный вид деятельности существенен для функционирования педагогического процесса; б) не является необходимым в деятельности учителя; в) затрудняюсь ответить.
- 7. Что для вас является необходимым проективной деятельности профессиональной направленности (поставьте порядковый номер по степени значимости):**

нормативные документы по вопросам образования (стандарт, учебный план, программа);

методические пособия;

методические рекомендации для учителя;

готовые проекты.

Приложение II (рекомендуемое)

Материалы второго промежуточного среза

1. Анкета.

- 1. Изучение педагогических дисциплин для меня:** 1) накопление знаний; самореализация в предстоящей профессиональной деятельности; условие самосовершенствования.
- 2. Педагогические знания, ценности, рассматриваемые в процессе образования, я воспринимаю как:** 1) отвлеченные понятия; 2) информация к размышлению; 3) жизненные ориентиры.
- 3. Любая изучаемая педагогическая проблема мне интересна, т.к.:** она интересна другим; помогает понять себя; связана с имеющимся жизненным опытом.
- 4. В процессе взаимодействия на занятиях мне важно выяснить:** мнение, позицию преподавателя; других студентов; найти собственный смысл.
- 5. После того, как проблема на занятии рассмотрена, я:** забываю о ней; возникает желание продолжить разговор, увидеть в ней новое; реализовать свое видение проблемы в профессиональной деятельности.
- 6. Собственную активность на занятиях я воспринимаю как возможность:** изучить предлагаемый материал для успешного обучения в вузе, реализовать себя в общении, поделиться представлениями о педагогической деятельности и о себе как специалисте в этой деятельности, самоутвердиться в профессиональной деятельности
- 7. Я считаю:** 1) себя полностью сформировавшейся личностью 2) у меня есть резервы.
- 8. Достаточно ли я уверен(а) в себе:** 1) да; 2) нет; 3) затрудняюсь ответить.
- 9. Способен(на) ли я терпеливо воспринимать различные точки зрения:** 1) да; 2) нет; 3) затрудняюсь.

2. Самооценка рефлексивных умений

Инструкция: Определите степень сформированности у Вас следующих умений по 5-ми балльной шкале в порядке возрастания: 5 баллов – умения сформированы и ярко выражены; 1 балл – умения не сформированы. Выбранный балл обведите.

Умения	Оценка сформированности
Умение увидеть педагогическую проблему	5 4 3 2 1
Умение формулировать педагогическую задачу	5 4 3 2 1
Умение осуществлять мысленное проектирование деятельности	5 4 3 2 1
Умение видеть несколько путей в решении проблемной ситуации	5 4 3 2 1
Умение находить нестандартные решения для проблемных ситуаций	5 4 3 2 1
Умение оценивать наиболее эффективный способ для решения проблемы	5 4 3 2 1
Умение предвидеть трудности в решении проблемы	5 4 3 2 1
Умение смоделировать проективную деятельность	5 4 3 2 1
Умение проектировать собственную деятельность для решения проблемной ситуации	5 4 3 2 1
Умения определять последовательность действий для достижения цели	5 4 3 2 1
Умение соотнести свою гипотезу с теоретическими знаниями	5 4 3 2 1
Умение работать с информацией	5 4 3 2 1

3. Диагностическое задание.

1. Сформулируйте определения:

Проективное образование -

Проективное обучение -

Проективная деятельность -

2. Проранжируйте по значимости возможности проективной деятельности по 3-ти балльной шкале:

позволяет повысить результативность образовательного процесса;

позволяет оптимизировать образовательный процесс;

позволяет сделать процесс обучения лично ориентированным;

3. Определите последовательность действий при осуществлении проективной деятельности(расставьте порядковый номер и дополните недостающими этапами);

целеполагание;

выбор оптимального решения;

планирование;

корректировка проекта;

выработка нескольких вариантов решения проблемы;

разработка методов, средств, форм проективной деятельности;

4. Определите личностные и профессионально значимые качества, которыми должен обладать учитель, использующий в профессиональной деятельности проективную деятельность. Сделайте вывод о вашей предрасположенности к данному виду деятельности.

Приложение Р (рекомендуемое)

Материалы итогового среза

1. Карта самооценки общей готовности студента к проективной деятельности

Инструкция: Определите некоторые ваши качества по 5-ти балльной шкале.

Направленность личности на проективную деятельность

Убежденность в необходимости проективной деятельности	5 4 3 2 1	Негативное отношение к проективной деятельности
Стремление к освоению новых форм и методов работы	5 4 3 2 1	Установка на традиционные методы и формы обучения
Ориентация на ученика	5 4 3 2 1	Ориентация на учебный предмет
Умение осознавать собственные ценности при осуществлении проективной деятельности	5 4 3 2 1	Не умение осознавать собственные ценности при осуществлении проективной деятельности

Когнитивная грамотность

Полные знания в области проективной деятельности	5 4 3 2 1	Отсутствие знаний в области проективной деятельности
Умение работать с различными источниками информации	5 4 3 2 1	Не умение работать с различными источниками информации
Самый важный этап проективной деятельности – это подготовительный (осознание проблемы, выбор варианта решений, мысленное проектирование и т.д.)	5 4 3 2 1	Подготовительный этап проективной деятельности (осознание проблемы, выбор варианта решений, мысленное проектирование и т.д.) не носит особой значимости

Операциональная грамотность

У меня сформированы проективные умения	5 4 3 2 1	У меня не сформированы проективные умения
Я уверенно осуществляю проективную деятельность	5 4 3 2 1	Не владею действиями, входящими в состав проективной деятельности
Я могу самостоятельно воспроизвести этапы проективной деятельности	5 4 3 2 1	Я не могу самостоятельно воспроизвести этапы проективной деятельности

Инновационно-творческая восприимчивость

Я способен отказаться от стереотипов деятельности	5 4 3 2 1	Я не способен отказаться от стереотипов деятельности
Могу творчески подойти к любой деятельности	5 4 3 2 1	Не способен к творчеству

Диагностика уровня общей готовности студентов к проективной деятельности

Инструкция:

- 1) заполняется индивидуально на каждого студента экспериментальной группы;
- 2) заполняется совместно учителем класса, где студент проходил практику, и преподавателем;
- 3) основной метод - наблюдение, анализ продуктов деятельности.

Мотивационный компонент

Твердо ориентирован на педагогическую деятельность	5 4 3 2 1	Слабо ориентирован на педагогическую деятельность
Убежденность в необходимости проективной деятельности	5 4 3 2 1	Негативное отношение к проективной деятельности
Стремление к освоению новых форм и методов работы	5 4 3 2 1	Установка на традиционные методы и формы обучения
Ориентация на ценности ученика	5 4 3 2 1	Ориентация на учебный предмет
Умение осознавать собственные ценности при осуществлении проективной деятельности	5 4 3 2 1	Не умение осознавать собственные ценности при осуществлении проективной деятельности
Умение диагностировать собственную деятельность	5 4 3 2 1	Не умение диагностировать собственную деятельность
Развитая рефлексивная позиция	5 4 3 2 1	Слабо развитая рефлексивная позиция

Содержательный компонент

Свободно оперирует знаниями в области проективной деятельности	5 4 3 2 1	Ограниченные знания в области проективной деятельности
Умеет самостоятельно организовать проективную деятельность	5 4 3 2 1	Не может самостоятельно организовать проективную деятельность
Умение работать с различными источниками информации	5 4 3 2 1	Не умение работать с различными источниками информации

Операциональный компонент

Сформированы проективные умения	5 4 3 2 1	Не сформированы проективные умения
Проективные действия выполняются четко и уверенно	5 4 3 2 1	Проективные действия выполняются не четко и не уверенно
Я могу самостоятельно воспроизвести этапы проективной деятельности	5 4 3 2 1	Я не могу самостоятельно воспроизвести этапы проективной деятельности

Креативный компонент

Способен отказаться от стереотипов деятельности	5 4 3 2 1	Не способен отказаться от стереотипов деятельности
Критичность, вариативность мышления	5 4 3 2 1	Стереотипность мышления

3. Методика оценки способности к саморазвитию (авт. Е.И. Рогов).

Цель: выявить способность к саморазвитию.

Инструкция: Ответьте на вопросы, поставив следующие баллы:

- 5 - данное утверждение полностью соответствует действительности;
 4 - скорее соответствует, чем нет;
 3 - и да, и нет;
 2 - скорее не соответствует;
 1 - не соответствует,

Утверждения	Шкала оценки
Я стремлюсь изучить себя	5 4 3 2 1
Я оставляю время для развития, как бы ни был занят	5 4 3 2 1
Возникающие препятствия снижают мою активность	5 4 3 2 1
Я ищу обратную связь, т.к. это помогает мне узнать и оценить себя	5 4 3 2 1
Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время	5 4 3 2 1
Я анализирую свои чувства и опыт	5 4 3 2 1
Я много читаю	5 4 3 2 1
Я широко дискутирую на интересующие меня вопросы	5 4 3 2 1
Я верю в свои возможности	5 4 3 2 1
Я стремлюсь быть более открытым	5 4 3 2 1
Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди	5 4 3 2 1
Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты	5 4 3 2 1
Я получаю удовольствие от освоения нового	5 4 3 2 1
Возрастающая ответственность не пугает меня	5 4 3 2 1
Я положительно отношусь к моему профессиональному продвижению	5 4 3 2 1

Ключ:

Подсчитайте общую сумму баллов:

— 75-55 - активное развитие; 54-36 - отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий; 35-15 - остановившееся развитие.

Тест идей «Креативность»

Инструкции:

Приготовьте лист бумаги, на котором Вам предстоит письменно выполнить 4 задания. Правильных и неправильных ответов на данный тест быть не может. Работайте над всеми заданиями в привычном темпе. Обратите внимание на то, оцениваться будет количество идей.

Задание 1. Укажите как можно больше возможностей использования проективной деятельности в условиях работы школы.

Задание 2. Перечислите сотрудников школы, у которых имеется возможность осуществлять проективную деятельность.

Задание 3. Представьте, что в должностные обязанности каждого педагога вписан пункт: «Обязательное осуществление проективной деятельности». Укажите всевозможные изменения, которые произошли бы вследствие этого.

Задание 4. Придумайте как можно больше фраз, начинающихся со слова «проективное(ные, ная и т.д.)».