

КОЛМАГорова Екатерина Александровна

**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОМУ ТИПУ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки
Направленность (профиль) образовательной программы
«Общая педагогика, история педагогики и образования»

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД
об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы

Красноярск, 2018

Работа выполнена на кафедре психологии и педагогики детства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Каблукова Инна Геннадьевна

Рецензенты:
кандидат педагогических наук, доцент
Старосветская Наталья Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент
Бекузарова Наталья Владимировна

Актуальность темы исследования. Процессы глобализации экономики, развития информационного общества и интеграция российской системы высшего образования в мировое образовательное поле поставили перед педагогической наукой задачу — привести традиционный российский научный аппарат в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий. Таким образом, знаниевая парадигма, существующая в отечественном образовании, пересмотрена с точки зрения компетентностного подхода. Новая парадигма образования ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции.

Необходимость описания качеств личности выпускника высшей школы в терминах компетентностного подхода появилась давно, а Болонский процесс требует общего понимания содержания квалификаций и степеней во всех программах стран-участниц и в качестве приоритетного направления совместных усилий называет определение общих и специальных компетенций выпускников. С другой стороны, нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу, Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции. Вместе с тем, преобразования в Российской системе образования требуют скорейшей разработки и Болонский процесс мог бы стать «хорошим попутчиком, обеспечивающим решение тактических задач, стоящих перед российским образованием». Одной из таких тактических задач считается описание качеств личности выпускника вуза в терминах компетентностного подхода и определение путей формирования этих качеств. В своем исследовании мы опирались на идеи компетентностного подхода в педагогике высшей школы таких ученых как В.А. Адольф, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, В.В.

Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.

Кроме того, в нашей исследовательской работе заложены идеи деятельностного подхода в педагогическом образовании А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, В.В. Давыдова, С.Ю. Курганова, В.В. Серикова, Ю.Б. Гиппенрейтер.

Опираясь на вышеизложенные факты, можем сделать вывод о возрастании требований к специалисту в любой профессиональной деятельности, в связи, с чем активно изучаются проблемы готовности личности к обучению и практической деятельности, в том числе и проектной.

Проектная деятельность в настоящее время становится неотъемлемым компонентом деятельности человека практически в любой сфере, и в образовании в первую очередь. Исследования проектной деятельности подробно описаны в работах Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Виноградовой Н.А., Киселевой Л.С., Штанько И.В., Полат Е.С., Яковлева Н.Ф. Необходимо подчеркнуть, что проектную деятельность мы определяем в широком смысле как деятельность, направленную на достижение результата, независимо от будущей сферы деятельности обучающегося и профессиональной направленности, так как обладать навыками планирования своей жизни и деятельности необходимо каждому.

Более того, успех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь как проект: определить дальнюю и ближайшую перспективу, поставить правильную цель, найти и привлечь необходимые ресурсы, наметить план действий и, осуществив его, оценить, удалось ли достичь поставленной цели. Следовательно, личность, готовая к проектной деятельности – это субъект, способный самостоятельно осуществлять любую деятельность, от проектирования до реализации индивидуальных программ жизнедеятельности.

Все вышесказанное указывает на то, что проектный тип деятельности, с позиции компетентного подхода должен находить отражение среди общекультурных компетенций. Однако, среди общекультурных

компетентностей в образовательных стандартах высшего образования компетентности такого рода отсутствуют, хотя среди профессиональных компетентностей отдельных направлений подготовки есть проектный вид деятельности, в частности, по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, он включает проектные компетентности и предполагает овладение педагогическим проектированием. В то же время стандарт дает право разработчикам образовательных программ, выбирать виды деятельности, к которым готовится выпускник. В том случае, если разработчики не выбрали проектный вид деятельности, то выпускник оказывается не готов к проектному типу деятельности.

Идеи вышеперечисленных исследований выступают в качестве теоретической базы для определения условий формирования общекультурной компетентности студентов к проектному типу деятельности.

Анализ научных исследований по проблеме развития способности студентов к проектному типу деятельности позволил выделить ряд противоречий: между требованиями современного общества и уровнем развития профессиональных компетентностей выпускников педагогических вузов; между особой значимостью для педагогической профессиональной деятельности проектного типа ее организации и значительными дефицитами в опыте студентов такого типа деятельности, а также и в целенаправленной работе вуза в этом направлении; между значимостью теоретической разработки организационно-педагогических условий, способствующих развитию способности студентов к проектному типу деятельности и недостаточностью научного обоснования организационно- педагогических условий подготовки студентов, готовых организовывать деятельность по проектному типу.

Указанные противоречия актуализируют проблему выявления организационно-педагогических условий развития у студентов способности к проектному типу деятельности. Большинство исследователей (Ю.К.Бабанский, Г.Д.Бабушкин, И.Д.Зверев, Р.А.Литвак, В.Г.Морогин,

И.Ю.Соколова, Г.И.Щукина и др.) под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей, совокупность обстоятельств и мер, которые сопровождают образовательный процесс, определенным образом структурированы и направлены на достижение поставленной цели.

Данная проблема определила выбор **темы исследования:** «Развитие способности студентов к проектному типу деятельности».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность организационно-педагогических условий, позволяющих развивать у студентов способность к проектному типу деятельности.

Объект исследования: образовательный процесс в педагогическом вузе.

Предмет исследования: педагогические условия развития способности студентов к проектному типу деятельности.

Гипотеза исследования: развитию способности студентов к проектному типу деятельности будет способствовать совокупность следующих условий:

- разработка теоретических образовательных модулей, предполагающих развитие у студентов системы знаний о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации;
- активизация дискуссионных форм взаимодействия студентов, направленных на приобретение опыта ценностного отношения к проектному типу деятельности;
- практическое вовлечение студентов во внеучебную деятельность проектного типа на базе вуза и других организаций.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы были определены следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить и конкретизировать содержание понятия «проектный тип деятельности».
2. Осуществить педагогический анализ идей по организации

проектного типа деятельности студентов, выявить сущность данного процесса и его основные характеристики.

3. Раскрыть понятие «способность студентов к проектному типу деятельности» и теоретически обосновать организационно-педагогические условия ее развития.
4. Разработать содержание теоретических образовательных модулей, способствующих развитию способности к проектному типу деятельности.
5. Активизировать дискуссионные формы взаимодействия студентов, способствующие приобретению ценностного отношения к проектному типу деятельности.
6. Разработать способы вовлечения студентов в деятельность проектного типа в процессе внеучебной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи компетентностного подхода в педагогике высшей школы (А.В. Адольф, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.П.Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), идеи диалогического и личностно-деятельностного подходов в практике педагогического образования (А.Н. Леонтьев, Ю.Б.Г. Ананьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков и др.), концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), теория содержания общего и профессионального образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Снаткин и др.), научные работы Н.Ф. Яковлевой, Н.Е. Веракса, Е.С. Полат, посвященные проектному типу деятельности.

Для решения поставленных задач применялись **методы педагогического исследования**: общетеоретические: анализ философской, педагогической, психологической литературы, нормативно-правовой документации в области высшего образования, обобщение педагогического опыта; эмпирические методы: опрос, анкетирование, опытно-

экспериментальная работа, экспертная оценка, самооценка.

Опытно-экспериментальная база исследования: факультет биологии, географии и химии «Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева».

На первом, теоретическом этапе (2015–2016 гг.) осуществлялось изучение философской, психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи и разрабатывалась рабочая гипотеза исследования.

На втором, экспериментальном этапе (2016 –2017 гг.) разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавался инструментарий для отслеживания результатов развития способности студентов к проектному типу деятельности.

На третьем, обобщающем этапе (2017–2018 гг.) проводились анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Обосновано содержание понятия «проектный тип деятельности»
2. Конкретизировано содержание общекультурной компетентности по развитию способности студентов к проектному типу деятельности, как интегративной характеристики личности, ориентированной на овладение теоретическими и практическими знаниями о проектном типе деятельности и особенностями его организации и реализации, ценностное отношение к деятельности реализованной по проектному типу, а также практических умений и опыта организации и реализации деятельности по проектному типу.
3. Разработана модель общекультурной компетентности студентов «способность к проектному типу деятельности», включающая когнитивный, аксиологический и деятельностный компоненты.

4. Обосновано и доказано, что организационно-педагогические условия в совокупности обеспечивают развитие у студентов общекультурной компетентности «способность к проектному типу деятельности»: разработка теоретических образовательных модулей «Школа проектирования» способствует развитию у студентов когнитивного компонента общекультурной компетентности; активизация дискуссионных форм взаимодействия студентов, способствует становлению ценностного отношения к проектному типу деятельности; вовлечение студентов в деятельность проектного типа вне вузовского учебного процесса развивает деятельностный компонент общекультурной компетентности.

Теоретическая значимость исследования: выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу развития у студентов общекультурной компетентности «способность к проектному типу деятельности», что обогащает теорию педагогики.

Практическая значимость исследования: научно обоснованы практические рекомендации, по развитию общекультурной компетентности «способность к проектному типу деятельности». Разработаны: программа теоретических образовательных модулей «Школа проектирования», содержание и процесс организации стажерских площадок во внеучебной деятельности

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались: всесторонним анализом поставленной проблемы; построением исследования на выверенной методологической базе, которую составляет компетентностный и деятельностный подходы, обеспечивающие реализацию организационно-педагогических условий формирования общекультурной компетентности студентов «способность к проектному типу деятельности»; использованием комплекса методов исследования, адекватных задачам, предмету; положительными результатами экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе организации опытно-экспериментальной работы автора на факультете биологии, географии и химии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в качестве заместителя декана по внеучебной деятельности. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики детства и аспирантских семинарах, в рамках аспирантских и научно-педагогических чтениях «Наука и современность — 2017», Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (Иркутск, 27-29 ноября 2016 г).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Общекультурная компетентность студентов «способность к проектному типу деятельности» понимается нами как интегративная характеристика личности, соединяющая в себе когнитивный, аксиологический и деятельностный компоненты, которые обеспечивают овладение теоретическими и практическими знаниями о проектном типе деятельности и особенностей его организации и реализации, ценностное отношение к деятельности реализованной по проектному типу, а также овладение практическими умениями и опытом организации и реализации деятельности по проектному типу.
2. Развитию общекультурной компетентности студентов к проектному типу деятельности способствуют следующие условия: разработка теоретических образовательных модулей, активизация дискуссионных форм взаимодействия студентов, практическое вовлечение студентов в внеучебную деятельность проектного типа.
3. Совокупность вышеназванных организационно-педагогических условий способствует формированию общекультурной компетентности студентов «способность к проектному типу деятельности» поскольку обеспечивает: овладение теоретическими и практическими знаниями о проектном типе деятельности и особенностей его организации и реализации, ценностное

отношение к деятельности реализованной по проектному типу, а также практических умений и опыта организации и реализации деятельности по проектному типу.

Диссертация состоит из Введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность проблемы, определяются объект, предмет, выдвигается гипотеза, характеризуются этапы, методы исследования, обозначается опытно-экспериментальная база. Отмечаются теоретическая новизна и практическая значимость исследования.

Первая глава «Теоретические предпосылки развития способности к проектному типу деятельности студентов» состоит из трех параграфов.

В начале **первого параграфа** «Проектный тип деятельности: сущность понятия» рассматривается понятие «деятельность», которое достаточно подробно и многосторонне изучено в психологии, ему посвящены работы А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, П.Я. Гальперина и др.

А.Н. Леонтьев и его единомышленники в теории деятельности ведут речь об ее уровневой структуре, имеющей сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких «слоев» или уровней: уровень особенных деятельностей; уровень действий; уровень операций; уровень психофизиологических функций.

Опираясь на структуру деятельности А.Н. Леонтьева, нами был представлен проектный тип деятельности следующим образом. В ходе исследования, мы выяснили, что любая из ведущих видов деятельности и деятельностей, характеризующих линии ее дальнейшего развитие, может быть реализована с использованием проектного типа деятельности. В связи с этим проектный тип деятельности должен рассматриваться не как самостоятельный вид деятельности (проектная), а как один из возможных

путей реализации какой-либо деятельности. Благодаря такому подходу проектный тип деятельности (проектная деятельность) все чаще рассматривают как технологию, позволяющую последовательно решать поставленные задачи и достигать желаемого результата, путем сочетания различных способов и методов деятельности, творческих по своей сути. Поэтому на первом уровне данной структуры нашего исследования находится проектный тип деятельности.

Второй уровень деятельности – действие содержательно представляет собой постановку цели предстоящей деятельности, разбиение ее на задачи, подбор и отбор возможных способов их решения, приводящих к достижению желаемого результата и удовлетворению потребности. В нашем исследовании на втором уровне — действий представлены шесть групп проектных умений, необходимых для организации и реализации проектного типа деятельности: рефлексивные, исследовательские, коммуникативные, менеджерские, презентационные, умения работать в сотрудничестве. Проектные умения – это умения более высокого уровня, т.к. они имеют в своем составе шесть различных групп умений; могут применяться в различных видах человеческой деятельности; легко переносятся из одной области деятельности в другую.

Таким образом, второй уровень деятельности – действие, рассматривается с позиции цели, т.е. что должно быть достигнуто, и общей стратегии деятельности, а также как это должно быть достигнуто, т.е. каким способом, тактикой деятельности, с помощью каких проектных умений. А это уже третий уровень деятельности – уровень операции.

Операция — структурная единица деятельности, соотносимая с задачей и с предметными условиями ее реализации; способ выполнения действия, определяемый условиями наличной ситуации. По существу, уровень операций заполнен навыками и действиями автоматическими, и характеристики последних есть в то же время характеристики операций.

В данном контексте третий уровень деятельности представлен

конкретными умениями, составляющими каждую из 6 групп: осмыслять задачу, для решения которой недостаточно имеющихся знаний, ответить на вопрос: «Чему нужно научиться для решения поставленной задачи?», увидеть и исправить ошибки в своих действиях и действиях других; исследовательских (поисковых) умений включает: умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле, запросить недостающую информацию у эксперта (специалиста), находить несколько вариантов решения проблемы, выдвигать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи; умения коллективного планирования, взаимодействия с разными партнерами, помощи и принятия помощи при решении общих задач; проектировать процесс или изделие, планировать деятельность, время, ресурсы, принимать решение и прогнозировать их последствия; деловое партнерское общение, умений инициировать взаимодействие, вступать в диалог, задавать вопросы, вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс, проводить устный опрос — интервьюировать; монологической речи, выступать перед аудиторией, артистические умения, умение использовать различные средства наглядности при выступлении или защите проекта, отвечать на незапланированные вопросы.

Последний уровень структуры деятельности — психофизиологические функции, которые составляют одновременно и необходимые предпосылки, и средства деятельности. Психофизиологические функции деятельности — это физиологическое обеспечение психических процессов деятельности. В нашем исследовании наиболее важными способностями организма являются познавательные: объем зрительного внимания, уровень развития внимания, уровень овладения речью, мыслительные операции; эмоциональные: уровень эмоциональности, способность к тесному общению с людьми; волевые: способность к принятию решений, уровень мотивированности, способность к постановке цели и задач.

Во втором параграфе «Сущность и содержание общекультурной компетентности «способность к проектному типу деятельности» представлен

анализ истории становления и развития компетентностного подхода и его основных понятий «компетенция» и «компетентность», дана их педагогическая интерпретация и раскрыто содержание общекультурной компетентности способность к проектному типу деятельности.

Первые отголоски компетентностного подхода можно встретить в работах античных мыслителей. Учение Платона об идеях, сводится к теории познания, которая объясняет сущность и предмет знания, путь к его достижению - высшая ступень обучения. Аристотель, поднимая проблему стандартизации образования и развития высшего образования, приходит к рассуждениям о возможностях человека и трактует их как «силу, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности». В эпоху Возрождения зарождаются идеи, которые сегодня принято называть гуманистическими, о всестороннем развитии личности, где большое значение придается понятию «деятельность», а также о человеке как высшей ценности. В эпоху Нового времени в связи с разделением труда и возникновением социально-профессионального неравенства появляются идеи подготовки специалистов, занимающихся профессиональным трудом. Созвучными компетентностному подходу являются идеи мыслителей того времени о характеристиках настоящего специалиста: наличие у него нравственных качеств и профессионального долга (И. Кант); знания различных категорий, умения их использовать в профессиональной деятельности (В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский и др.). Эти идеи продолжились развиваться в новейшее время в трудах П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др.

Изучив исследования, посвященные профессиональной и общекультурной компетентностям, мы заключаем, что общекультурная компетентность является первоосновой для развития общепрофессиональных и профессиональных компетентностей, а значит, сначала формируются общекультурные компетентности, а затем на их основе происходит развитие и становление профессиональных. Именно поэтому, в своем исследовании мы

обращаемся к изучению общекультурных компетентностей. В отличие от профессиональных компетенций общекультурные имеют постоянный характер, т.е. профессиональные компетенции могут присутствовать в деятельности человека только в определенный промежуток времени, а ключевые компетенции проходят через всю жизнь, при этом они помогают в приобретении новых компетенций, которые в свою очередь позволяют ему развиваться и достигать новых высот в деятельности.

Опираясь на материалы исследований Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, А.В. Хуторского, Л.С. Троянской, Ю.В. Варданян, Т.Г. Браже, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой, И.А. Зимней, А.М. Марковой в области сущности общекультурных компетентности, мы предлагаем рассматривать их в качестве ключевых (базовых) компетентностей личности, выступающих фундаментом для профессиональной компетентности и становления таких образований как профессионализм, мастерство и др.

Учитывая результаты вышеперечисленных исследований нами сформулировано определение общекультурной компетентности студентов способность к проектному типу деятельности как интегративная характеристика личности, включающая овладение теоретическими и практическими знаниями о проектном типе деятельности и особенностей его организации и реализации, ценностное отношение к деятельности реализованной по проектному типу, а также практических умений и опыта организации и реализации деятельности по проектному типу. В качестве основных компонентов, характеризующих общекультурную компетентность способность к проектному типу деятельности, выступают: когнитивный, аксиологический и деятельностный.

В третьем параграфе «Теоретическое обоснование процесса развития способности студентов к проектному типу деятельности (в процессе внеучебной деятельности студентов)» показана необходимость изменения содержания и организации образовательного процесса в педагогическом вузе, определены соответствующие организационно-педагогические условия.

Первое условие связано с разработкой и реализацией теоретических модулей, второе с активизацией дискуссионных форм взаимодействия студентов и третье с практическим вовлечением студентов во внеучебную деятельность проектного типа.

В науке созданы множество предпосылок для изучения и исследования внеучебной деятельности: в работах классиков отечественной педагогики Л.С.Выготского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. В научных работах освещены: влияние внеучебной деятельности на процесс социализации студенческой молодёжи (О.Р. Жоголева, М.В. Артемьев); профессионально-педагогическая направленность внеаудиторной деятельности студентов (Н.Р. Селиванова, Б.Э. Вульф, И.В. Демакова); формирование организаторских способностей и социально значимых качеств личности студента во внеучебной деятельности (Н.А. Галеева, Г.А. Бурцева); обоснованы теоретические основы сопровождения личности в учебном пространстве (Л.М. Митина, М.Р. Битиянова, Э.Ф. Зеер, С.Н. Чистякова); обозначены особенности студенчества как особой социальной группы (И.С. Кон); написана теория педагогической культуры (В.А. Сластенин); концепция культуры педагогической деятельности как рефлексивного профессионализма (Л.Б. Соколова).

Изучив исследования Г.Л. Иванайской и С.Г. Заец, посвященные внеучебной деятельности, мы отметили следующие трудности: недостаточную теоретическую разработанность форм, содержания, методов организации внеучебной деятельности в вузе; преподаватели университета, которые являются хорошими предметниками, зачастую демонстрируют недостаточную психолого-педагогическую подготовку, а это, в свою очередь, не соответствует современным требованиям образовательного учреждения; недостаточно развитая система внеучебной работы со студентами, отсутствие социально-ценностного отношения к внеучебной деятельности обучающихся. Все вышесказанное указало на условия для развития способности к проектному типу деятельности студентов именно во внеучебной

деятельности.

В качестве первого условия было предложено разработка теоретических модулей, предполагающих развитие у студентов системы знаний о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации.

Идеи модульной системы образования возникают и берут свое начало в работах зарубежных ученых Б.Ф. Скинера, Дж. Расселла, Б. М. Гольдшмид, К. Курха и т.д. Толчком к внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО (1974г.), на которой были даны рекомендации по созданию адаптированных и приспособленных к конкретным условиям открытых и гибких структур высшего образования.

При рассмотрении модульной системы, одни авторы связывают ее с оказанием помощи обучающимся в освоении материала, в определении сильных и слабых сторон, с оказанием помощи в достижении высокого уровня подготовленности к определенному типу деятельности (Б. и М. Гольдшмид, Дж. Расселл, Дж. Клингстед, С. Курх, И. Прокопенко, М.А. Чошанов, и др.) другие, изучая модульную систему, преследуют цель интеграции различных методов и форм обучения, гибкости содержания (В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов, В.И. Панченко).

Мы предположили, что разработка и реализация теоретических модулей сможет обеспечить формирование когнитивного компонента общекультурной компетентности способность к проектному типу деятельности.

В поисках форм, ориентированных на приобретение студентами опыта ценностного отношения к проектному типу деятельности, актуальным становится изучение жизненных ценностей – ориентиров жизни и поведения современного студенческого сообщества.

Проблема ценностей находит свое отражение в исследованиях и научных трудах Б.Г. Ананьева, М.И. Бобнева, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Ф.Ю. Гогоберидзе, А.А. Гусейнова, Б.И. Додонова, О.Г. Дробницкого, А.Н. Елизарова, Г.Е. Залесского, О.Е. Зубова, И.Ю. Истошина, М.С. Каган, Е.А.

Климова, В.А. Коваленко, Н.А. Коваль, И.С. Кона, Б.С. Круглова, В.Н. Куницыной, Д.А. Леонтьева, В.С. Мухиной, П.С. Писарского, Е.Ф. Рыбалко, Л.М. Смирнова, В.С. Собкина, В.В. Столина, Э.Н. Фаустовой, Ю.А. Школенко, Е.В. Шороховой и др.. Достаточно хорошо изученными являются вопросы ценностных ориентации в философском аспекте (Дробницкий О.Г., Ивин А.А., Тугаринов В.П. и др.); в социологическом аспекте (Здравомыслов А.Г., Кон И.С. и др.); в социально-психологическом аспекте (Бобнева М.И., Круглов Б.С., Ядов В.А., Шорохова Е.В. и др.); вопросы структуры ценностей молодежи; вопросы возникновения и формирования ценностных ориентации в структуре личности молодого человека в процессе онтогенеза; вопросы генезиса жизненных ценностей обучающихся; вопросы роли и значения ценностей и ценностных ориентаций для дальнейшей жизнедеятельности студентов.

Поскольку субъектом образования в нашем исследовании является студенчество, особенностям которого посвящены работы Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Н.А. Низовских, Е.И. Рогова, Б.А. Сосновского, В.Г. Узуновой, А. Якунина, В.Т. Лисовского, В.А. Якунина, С.Л. Смирнова, В.И. Слободчикова и др. важной является субъектная позиция студента в системе отношений «преподаватель-студент», которая возникает и развивается только при дискуссионном характере взаимодействия и педагогического общения.

В контексте различных педагогических подходов (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Ю.В. Сенько и др.) дискуссия выступает не просто педагогическим методом и формой, а становится приоритетным принципом образования, осуществляемом в системе субъект-субъектных отношений. Исследованиями проблем дискуссии занимались такие ученые как М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.Б. Бубер, Ю.А. Зиневич, В.И. Кузнецов, В.Е. Никифоров, А.Н. Соколов, Б.А. Старостин, В. Штельцнера, М.Г. Ярошевский.

В качестве третьего условия мы предполагаем практическое вовлечение студентов во внеучебную деятельность проектного типа. Одной из форм, призванных решать задачу формирования деятельностного компонента

общекультурной компетентности «способность к организации проектного типа деятельности», является стажировочная площадка, которая отличается большей субъектностью и самостоятельностью по сравнению с другими формами обучения.

Опираясь на исследования Г.А. Игнатьева, М.Н. Крайникова, О.В. Тулупова делаем вывод о том, что стажировочная площадка – это место проведения события, в ходе которого «выращивается» новый педагогический профессионализм и приобретает инновационный опыт для новой профессии. В своем исследовании мы опирались на позицию С.Д. Ермаковой, которая отмечает, что стажировочная площадка — это новая форма профессионального сотрудничества, которая строится на принципах справедливости, честности и постоянства, человеческого достоинства, возможностей и потребностей каждого участника в совместной деятельности.

Под стажировкой понимают специально организованное взаимодействие специалистов-ученых, практиков и стажеров по овладению современным содержанием и технологиями деятельности. Стажировка позволяет вырабатывать стратегии последовательного формирования личного педагогического опыта, дает возможность каждому стажеру самостоятельно определить новые перспективы изучения теоретического материала, мотивирует на дальнейшее развитие и самосовершенствование, самообразование, усиливает роль творчества в практической деятельности, позволяет добиваться высоких конечных результатов деятельности, позволяет повысить уровень коммуникативных навыков, развивает умения работы в команде и сотрудничества, организаторские способности, помогает освоить презентационные навыки и умения представить свой продукт (Л.М. Сухарева).

Критериями эффективности стажировки можно считать положительные приращения в результатах деятельности каждого участника по реализации совместных задач; новое качество деятельности специалиста в перспективе (последующей деятельности). По первому критерию можно определить

степень готовности стажера, выявить уровень приращения практических навыков, проявленных профессиональных, общекультурных и личных качеств, готовности к исполнению возложенных на него функций.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что стажировочная площадка является наиболее эффективной формой развития общекультурных компетенций. Поэтому считаем, что стажировочная площадка способствует эффективному развитию способности студентов к проектному типу деятельности.

Таким образом, в результате анализа научной литературы нами была теоретически обоснована необходимость создания трех основных организационно-педагогических условий развития у студентов способности к проектному типу деятельности: разработка и реализация теоретических модулей; активизация дискуссионных форм взаимодействия студентов; практическое вовлечение студентов во внеучебную деятельность проектного типа.

Далее представлены результаты диагностического изучения способности к проектному типу деятельности. Определены уровни: оптимальный, допустимый и минимальный, которые характеризуют степень проявления развития у студентов способности к проектному типу деятельности, даны их критериальные характеристики.

Для когнитивного компонента признаками, позволяющими зафиксировать уровень проявления, выступают: овладение системой знаний студентов о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации, знания структуры и логики проектного типа организации деятельности, ее основных частей, знания мест и способов поиска информации, знания критериев оценки проектов и правил выступления на публике, знание современных способов представления наглядной информации. Критериями оценки уровня развития данного компонента выступают системность, целостность, полнота, осознанность, глубина, конкретность и обобщенность знаний студентов о проектном типе

деятельности. Основными признаками аксиологического компонента способности студентов к проектному типу организации деятельности выступают: осознание студентами ценности владения проектным типом деятельности и мотивации (внутреннюю и внешнюю) к реализации деятельности по проектному типу, проявление интереса и мотивации к освоению проектного типа деятельности обучающимися. Для деятельностного показателя выделены следующие признаки: овладение проектными умениями шестью групп – рефлексивных, коммуникативных, исследовательских, менеджерских, презентационных, группой умений работать в сотрудничестве.

Для фиксации динамики уровней развития способности студентов к проектному типу организации деятельности контрольной и экспериментальной групп мы изучили критериальные характеристики ее проявления. В таблице 1 представлены сводные результаты диагностики, полученные в ходе выполнения задания, самооценки и экспертной оценки работы студентов.

Таблица 1.

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровню развития способности к проектному типу организации деятельности до начала опытно-экспериментальной работы (первый контрольный срез)

Группы		ПОКАЗАТЕЛИ								
		Когнитивный			Аксиологический			Деятельностный		
		УРОВНИ								
		М.	Д.	О.	М.	Д.	О.	М.	Д.	О.
Э. гр. (17 ч.)	%	53	29,5	17,5	47	35,5	17,5	53	23,5	23,5
	чел	9	5	3	8	6	3	9	4	4
К. гр. (14 ч.)	%	50	28,6	21,4	50	35,7	14,3	50	28,6	21,4
	чел	7	4	3	7	5	2	7	4	3

Где М – минимальный, Д – допустимый, О – оптимальный.

Как показано в таблице 1, оптимальный уровень развития способности студентов к проектному типу организации деятельности на начальном этапе опытно-экспериментальной работы во всех компонентах общекультурной компетентности примерно одинаков, находится на невысоком уровне.

Таким образом, теоретический анализ проблемы и данные изучения степени развития у студентов способности к проектному типу деятельности, поставили задачу практико-ориентированной разработки организационно-педагогических условий развития данной способности, чему посвящена вторая глава.

Во второй главе «Создание организационно-педагогических условий развития у студентов способности к проектному типу деятельности» представлены основные материалы организации опытно-экспериментальной работы по развитию у студентов способности к проектному типу деятельности посредством реализации вышеуказанных условий.

Первый параграф второй главы «Разработка теоретических образовательных модулей» посвящен разработке теоретических модулей, предполагающих развитие у студентов системы знаний о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации.

Проектная школа, по нашему мнению, призвана дать возможность обучающимся, проявляющим повышенный интерес и склонности к изучению проектного типа деятельности, не только получить более глубокие и разносторонние теоретические и практические знания, умения и навыки, но и развивать личность, ее познавательные и созидательные способности. В основное содержание Проектной школы вошло четыре модуля: *«Привет, проект!»*; *«Цели, задачи, методы. В чем различия и правила написания?»*; *«Проектный тип организации деятельности. В чем его особенности?»*, *«От цели к результату»*.

Первый модуль *«Привет, проект!»* раскрывает сущность основных понятий: «проект», «проектирование», «метод проектов», «проектная деятельность». В рамках реализации данного модуля происходит знакомство

с такими темами как: А что такое проект? Зачем он нужен? Что можно делать с помощью проектного подхода? Где применяется проектная деятельность? На данном этапе происходит формирование проблемы, с которой далее будут работать обучающиеся. В результате изучения модуля, обучающиеся должны понимать сущность основных понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность», должны уметь находить отличительные признаки проекта, понимать, где можно применять проектную деятельность, какие она имеет положительные и отрицательные стороны.

Модуль номер два *«Цели, задачи, методы. В чем различия и правила написания?»* содержит в себе основную информацию о типах проектов, этапах реализации проектов, формировании целей, задач проекта, определение актуальности, педагогической значимости, инновационности и уникальности проекта, характеристика методов управления проектами, критериев оценивания проектов. В результате освоения второго модуля участники школы должны научиться определять цели и задачи проекта, уметь определять актуальность, овладеть методами управления проектами, а также разбираться в критериях оценивания проектов.

Третий модуль *«Проектный тип организации деятельности. В чем его особенности?»* подразумевает под собой теоретический блок информации о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации. Эксперты дают возможность овладеть научными знаниями о проектном типе деятельности, знанием основных характеристик проектного типа деятельности, особенностей его организации и реализации в различных сферах человеческой деятельности; преимуществ, ограничений и условий реализации. После изучения третьего модуля участники Проектной школы должны овладеть основными характеристиками проектного типа организации деятельности, должны осознать, в чем принципиальная особенность данного процесса, изучить условия для организации и реализации проектного типа организации деятельности, овладеть знаниями о том, как проектный тип организации деятельности применять в разных сферах жизнедеятельности.

Модуль номер четыре «*От цели к результату*» включает в себя представление результатов уже реализованных проектов, эксперты делятся своим опытом организации и реализации проектов разной направленности, обозначают плюсы и минусы работы, сильные и слабые стороны своего проекта, указывают на какие места стоит обратить особое внимание. На данном этапе также делятся своим опытом и студенты старших курсов, других факультетов/институтов, представители студенческих организаций университета, имеющие опыт в организации проектного типа деятельности. Изучив четвертый модуль, участники школы должны научиться практическим навыкам организации и реализации проектных идей и проектов, изучить проблемы, которые могут возникнуть на данном этапе, «обогатиться» опытом организации и реализации проектов студентов старших курсов, представителей студенческих объединений и преподавателей-экспертов, занимающихся данным видом деятельности.

В завершении предполагается проведение заключительной встречи, на которой участники представляют презентацию своих разработанных проектов, происходит обратная связь (вопрос-ответ, дискуссия), а также оценка эффективности проведенного обучения.

Основными методами и формами работы Проектной школы являются лекция вдвоем, дискуссии, мастер-классы, интерактивные мини-лекции, ролевые и деловые игры, разработка и реализация студенческих проектов обучающихся.

Изучив научную литературу и педагогический опыт, мы в своем исследовании используем метод «погружения», потому как находим его наиболее эффективной формой для усвоения обучающимися теоретических и практических знаний в области проектного типа организации деятельности.

Во втором параграфе второй главы «Активизация дискуссионных форм взаимодействия студентов» раскрывает возможности развития аксиологического компонента компетентности способность к проектному типу деятельности, который предполагает желание, интерес студента к

такому типу организации и реализации деятельности, понимании его эффективности для достижения желаемых результатов. Становлению ценностного отношения способствует дискуссия.

Опираясь на вышесказанное, нами были определены наиболее удачные формы, позволяющие развивать ценностное отношение студентов к проектному типу деятельности: лекция вдвоем, парная дискуссия «вертушка», экспертиза проектов.

Данные формы способны развивать у студентов активное включение в процесс и возможность выражать свое отношение к происходящему в группе; студенты получили наглядное представление о дискуссии, способах ее ведения, совместного поиска и принятия решений. Опытным-экспериментальным путем доказано, что дискуссия содержит возможности разворачивания диалога с целью развития способности студентов к проектному типу деятельности, потому что предполагает активный обмен мнениями между участниками; рассмотрение проблемы с разных позиций; многостороннюю коммуникацию; поиск нового решения, мнения, способа действий. Кроме этого, мы отмечаем, что экспертиза проектов позволяет студентам на более высоком уровне освоить ценностные аспекты и методологию проектного типа деятельности. Несмотря на то, что любая педагогическая деятельность относится к числу таких, где особенно значима зависимость результативности деятельности от характера ценностных ориентации ее субъекта, экспертиза педагогических проектов требует не только принятия тех или иных общих педагогических ценностей, но и разработки специальных оснований оценивания возможных последствий преобразований в каждом конкретном случае.

Таким образом, была доказана эффективность вышеперечисленных средств для активизации дискуссионных форм взаимодействия студентов, направленных на приобретение опыта ценностного отношения к проектному типу деятельности.

Третий параграф второй главы «Практическое вовлечение студентов

во внеучебную деятельность проектного типа на базе вуза и других организаций» отражает создание третьего условия, которое является логическим продолжением первых двух. Данный этап опытно-экспериментальной работы связан с формированием деятельностного компонента компетентности способность к проектному типу деятельности.

Осуществляя свое исследование, мы исходили из того, что опыт включения в реальные проекты имеет существенное значение для формирования практики в организации деятельности по проектному типу. Погружаясь в уже готовые проекты на этапах их реализации, студенты наблюдая за особенностями их организации и реализации, получают практический опыт, который включает в себе понимание специфики проектного типа организации деятельности, обогащение профессионального опыта, осознают значимость достигнутых результатов проделанной работы.

В ходе нашего исследования мы создавали данное организационно-педагогическое условие путем вовлечения студентов во внеучебную деятельность проектного типа. Реализацию этого условия мы нашли в организации стажировочной площадки, которая отличается большей субъектностью и самостоятельностью по сравнению с другими формами образования, целью которой является практическое вовлечение студентов во внеучебную деятельность проектного типа.

В исследовании приняли студенты Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, всего в эксперименте приняло участие 31 человек. Экспериментальная группа включала в себя 17 человек, которые участвовали в реализации трех организационно-педагогических условий, контрольная группа состояла из 14 человек, которые не принимали участие в эксперименте.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы по созданию организационно-педагогических условий развития способности студентов к проектному типу деятельности осуществлено изучение их результативности, для чего был проведен анализ первого и последнего

контрольных срезов (таб. 2).

Таблица 2.

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровню развития способности студентов к проектному типу организации деятельности (%)

Группы		ПОКАЗАТЕЛИ								
		Когнитивный			Аксиологический			Деятельностный		
		УРОВНИ								
		М.	Д.	О.	М.	Д.	О.	М.	Д.	О.
Начало ОЭР (первый срез)	Э гр	53	29,5	17,5	47	35,5	17,5	53	23,5	23,5
	К гр	50	28,6	21,4	50	35,7	14,3	50	28,6	21,4
Конец ОЭР (третий срез)	Э гр	11,8	23,5	64,7	17,6	35,3	47,1	5,9	29,5	64,7
	К гр	50	28,6	21,4	42,8	28,6	28,6	42,8	35,7	21,5

Данные представленные в таблице свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы значительно опережают студентов контрольной группы по развитию способности к проектному типу деятельности. В экспериментальной группе выявилось преобладание оптимального и допустимого уровней. Динамика развития в контрольной группе объясняется положительным влиянием организации образовательного процесса в вузе.

Для выявления достоверности полученных результатов была применена методика Фишера, которая зафиксировала в экспериментальной группе значительные изменения по всем показателям: когнитивного, аксиологического и деятельностного. Это позволяет говорить об эффективности выделенных и апробированных организационно-педагогических условий развития у студентов способности к проектному типу деятельности.

В заключении подводятся итоги теоретического и эмпирического

исследования и делаются выводы.

Рассмотрены теоретические предпосылки развития способности студентов к проектному типу деятельности, определено и уточнено содержание понятия «проектный тип деятельности», «общекультурная компетентность» относительно задач проектного типа деятельности, обоснована совокупность организационно-педагогических условий для развития способности студентов к проектному типу деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено и доказано, что создание взаимосвязанных организационно-педагогических условий – разработка и реализация теоретических модулей, активизация дискуссионных форм взаимодействия студентов, практическое вовлечение студентов во внеучебную деятельность проектного типа, обеспечивают развитие у студентов системы знаний о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации; способствуют приобретению опыта ценностного отношения к проектному типу деятельности; практическому овладению студентами проектным типом деятельности.

Положительные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, позволяют считать выдвинутую гипотезу подтвержденной, задачи исследования – выполненными.

Основное содержание научно-квалификационной работы отражено в следующих публикациях:

1. Котлярова Е.А. Особенности проектной деятельности детей дошкольного возраста // Материалы XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2013. С. 76-78.
2. Котлярова Е.А. Проектная деятельность как способ формирования у младших школьников мотивационного отношения к собственному здоровью // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе». г. Томск. 2013. С. 187-190.

3. Каблукова И.Г., Котлярова Е.А. Характеристика проектных умений детей старшего дошкольного возраста // Международная научно-практическая конференция «Фундаментальные и прикладные научные исследования: общественные, гуманитарные, естественные и технические науки», г. Москва, 30 апреля 2014 г.: Сборник научных докладов / АНО содействие развитию современной отечественной науки Изд.дом «Научное обозрение»; редкол.: М.В.Васильева (отв.ред) и др.; авт.предисл. М.В.Васильева. - М.: АНО Изд.дом «Научное обозрение». 2014. С. 97-108.
4. Колмагорова Е.А. Особенности развития проектных умений в период дошкольного детства // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Культурные практики моделирования образовательной среды дошкольной образовательной организации» (27-29 ноября 2016 г.). Иркутск: Изд-во «Аспринт». 2016. С. 466-470.
5. Колмагорова Е.А. Проектные умения детей дошкольного возраста в контексте различных видов деятельности // Мир человека: материалы ежегод. конф. Вып. 1 (45) / под общ. ред. В.В. Игнатовой; СибГУ им. Р.Ф. Решетнева. Красноярск. 2017. С. 44-48.
6. Каблукова И.Г., Колмагорова Е.А. Сущность и содержание универсальной компетенции «способность к проектному типу деятельности» / Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 4 (46).