

**Евразийский технологический университет**

УДК 378.147-057.876(083.94) На правах рукописи

**САВЕЛЬЕВА ВИКТОРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**  
**Профессиональная подготовка бакалавров к проектной**  
**деятельности в условиях университетского образования**

**6D012000 – Профессиональное обучение**

Диссертация

Отечественный научный консультант  
Масырова Р.Р., профессор, д.п.н  
Зарубежный научный консультант  
Ицка Дерижан, д.п.н., доцент

**Республика Казахстан**  
**Алматы, 2020**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....</b>	<b>3</b>
<b>ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....</b>	<b>4</b>
<b>ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....</b>	<b>5</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>13</b>
1.1 Методологические подходы к исследованию проблемы профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования .....	13
1.2 Социально-экономические предпосылки профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования .....	23
<b>2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>42</b>
2.1 Проектная деятельность и этапы ее становления.....	42
2.2 Модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.....	58
2.3 Педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования .....	79
<b>3 ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>100</b>
3.1 Диагностирование профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности.....	100
3.2 Содержание методики профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования	118
3.3 Результаты опытно-педагогической работы по профессиональной подготовке бакалавров к проектной деятельности.....	131
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>144</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....</b>	<b>148</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А.....</b>	<b>166</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....</b>	<b>170</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ В.....</b>	<b>172</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....</b>	<b>174</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....</b>	<b>175</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....</b>	<b>178</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.....</b>	<b>180</b>

## НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319; Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы (утверждена Указом Президента РК) от 07.12.2010 №1118.

Приказ МОН РК от 17.06.2011 года № 261 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования - Астана, 2011.

ГОСО Технического и профессионального образования от 31 октября 2018 № 604.

Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования.

Концепция государственной молодежной политики Республики Казахстан до 2020 года «Казахстан 2020: путь в будущее» Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 февраля 2013 года № 191.

Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения, утвержденные приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 20.04.2011 г. № 152.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Академическая политика, Утверждено на заседании Научно-методического Совета КазНУ им. аль-Фараби 26 декабря 2013 г., протокол №3. – 349 с.

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями.

**Бакалавр** – академическая степень или квалификация, присуждаемая лицам, освоившим соответствующие образовательные программы высшего образования. Завершенное высшее образование в странах, которые участвуют в Болонском процессе.

**Компетентность** – способность эффективно и с ценностным профессионально-личностным отношением использовать приобретенные знания, умения и навыки в стандартных и нестандартных ситуациях, приобретаемое в процессе профессионального обучения и опыта.

**Ключевые компетенции** – способность практического применения приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков.

**Проект** (лат. project – «выброшенный вперед»):

- 1) продукт деятельности проектирования;
- 2) организация кооперативных форм деятельности;
- 3) идея и действия по ее реализации с целью создания продукта, услуги или другого полезного результата.

**Проектная деятельность бакалавра** – это составная часть его образовательной деятельности, направленная на реализацию и развитие его личностного потенциала.

**Проектное обучение** – учебно-воспитательный процесс, направленный на организацию учебного опыта в рамках проекта.

**Проектная компетентность** – способность эффективно и с ценностным профессионально-личностным отношением использовать приобретенные компетенции проектной деятельности (динамические комбинации знаний, умений и навыков) в стандартных и нестандартных ситуациях с качеством, обеспечивающим достижение целей и получение общественно ожидаемых результатов.

**Процесс** - совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенного результата.

**Процесс профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности** – это целенаправленный и организованный процесс овладения бакалаврами знаниями, умениями и опытом необходимыми им для продуктивного и личностно-осмысленного выполнения проектной деятельности, позволяющий развивать широкий спектр компетенций, необходимых для жизни в современных динамично развивающихся социально-экономических условиях.

**Профессиональная подготовка бакалавров к проектной деятельности** – это процесс, результатом которого является их готовность к самостоятельному добыванию знаний, поиску необходимой информации, постановке проектных задач, осуществлению контроля своих действий, самооценке полученного результата, где преподаватель является лишь организатором, консультантом, координатором и помощником процесса познания.

## ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

<b>АТУ</b>	Алматинский технологический университет
<b>ВУЗ</b>	Высшее учебное заведение
<b>ГОСО</b>	Государственный общеобразовательный стандарт образования
<b>ЕТУ</b>	Евразийский технологический университет
<b>ИКТ</b>	Информационно-коммуникационные технологии
<b>КВ</b>	Компонент по выбору
<b>КГ</b>	Контрольная группа
<b>ОДИ</b>	Организационно-деятельностные игры
<b>ООО</b>	Объективно-ориентированное обучение
<b>ОП</b>	Образовательные программы
<b>ПК</b>	Профессиональные компетенции
<b>ПО</b>	Профессиональное обучение
<b>ПП</b>	Педагогический процесс
<b>ППС</b>	Профессорско- преподавательский состав
<b>РУП</b>	Рабочий учебный план
<b>СРС</b>	Самостоятельная работа студента
<b>СРСП</b>	Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя
<b>УГ</b>	Учебная группа
<b>ЭГ</b>	Экспериментальная группа
<b>ЭОР</b>	Экспериментально опытная группа
<b>ЭР</b>	Экспериментальная работа

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Модернизация системы образования в Казахстане и ключевые тренды новой образовательной политики в условиях усиления процессов глобализации, интеграции и формирования инновационной рыночной экономики, рассматривают человеческий капитал как основной фактор экономического роста и инструмент повышения конкурентоспособности страны, стимулирования развития инноваций и новейших технологий.

Отражая общенациональные интересы, новая образовательная парадигма ставит перед учреждениями профессионального образования любого уровня, в том числе и перед университетами, стратегические задачи гибкого реагирования на складывающуюся ситуацию в подготовке высококвалифицированных кадров для успешной конкуренции и востребованности выпускников на рынке труда. Решение поставленных задач связано с формированием и развитием мобильной, самореализующейся личности, способной к инновационной деятельности и обучению на протяжении всей жизни. Поэтому профессиональная подготовка сегодня осуществляется по пути повышения свободы бакалавра в выборе своей образовательной траектории.

В этих обстоятельствах представляется очевидной необходимость в переосмыслении подходов к подготовке бакалавров с позиций решения как глобальных проблем человечества, так и обеспечения насущных потребностей личности обучаемых. При этом существенно возрастает роль проектной деятельности бакалавров, специально организуемой в условиях университетского образования на основе проектной технологии, признанной одной из продуктивных в перспективе развития интеллектуальных ресурсов и индивидуальности студентов.

Использование проектной технологии в университетском образовании можно рассматривать в формате новой траектории добывания профессиональных знаний и формирования умений самостоятельно собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать умозаключения, формулировать выводы и рекомендации. Проектный подход к обучению, где студент становится не инертным потребителем знаний, а их активным творцом, умеющим сформулировать проблему, подвергнуть анализу пути ее решения, найти оптимальный результат и обосновать его эффективность, позволяет оптимально раскрыть личность студента, стимулировать и развивать его творческие, аналитические, проектные, интеллектуальные способности и навыки.

Таким образом, проектная деятельность становится особенно актуальна в процессе университетского образования, так как позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности бакалавра. Возможности использования проектной деятельности является показателем высокой квалификации преподавателя, его прогрессивных методов обучения, которые

относятся к информационным технологиям XXI века, обеспечивающие способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни человека в современном обществе.

Анализ научных исследований в заданном направлении показал разносторонний интерес учёных к различным аспектам проблемы проектной деятельности. Философско-методологические основы теории и практики проектной деятельности исследовали С.И. Гессен [6], Дж. Дьюи, Е. Коллингс [7], В.Х. Килпатрик, С.Т. Шацкий и др. Сущность и содержательные характеристики проектной деятельности в образовании рассмотрены Н.Г. Алексеевым [8], О.С. Анисимовым [9], В.П. Беспалько [10], Т.Ю. Каратаевой [11], И.А. Колесниковой [12] и др.

Ряд исследователей (В.В. Гузеев [13], М.В. Кларин [14], Е.С. Полат [15] и др.) проектную деятельность видят во взаимосвязи с проектным обучением. Рассматривают его как целостную образовательную технологию, способствующую овладению обучающимися методологическими знаниями, умениями и навыками самообразования. Считают средством развития исследовательских умений и способностей, социальных навыков. В.С. Павловой раскрыт инновационный потенциал проектной технологии на примере профессиональной подготовки бакалавров. В последние годы в центре внимания учёных стал широкий диапазон технологий инновационного проектирования образовательной среды, образовательных систем и образовательных программ, исследованный В.А. Дмитриевым [16], В.С. Лазаревым [17], В.П. Сергеевой [18], В.А. Ясвиным [19] и др.

По разным направлениям вовлечения студентов в проектную деятельность в вузе, приближенную к будущей работе, выполнены исследования Н.А. Бредневой [20], О.В. Голубевой [21], И.А. Дралюк [22], Е.Е. Дымовой [23], Н.В. Емельяновой [24] и др.

В научной среде имеется и много других работ, посвященных различным аспектам профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в вузе (О.С. Кудинова [25], А.П. Поздняков [26], С.Ю. Савинова, Л.Г. Скульмовской [27] и др.).

Анализ научной литературы и педагогического опыта, изучение и анализ нормативно-правовой, учебно-программной документации и практики реализации образовательных программ бакалавриата показали, что проектная деятельность в учреждениях высшего образования рассматривается как органичная часть инновационной деятельности вуза в различных направлениях. Она способствует не только освоению бакалаврами ожидаемых компетенций по избранной специальности, личностному развитию, формированию способностей к проектной и инновационной деятельности, но может стать основой инноваций по направлениям специализации вуза, так как за счёт проектной деятельности в учебном процессе вуза осуществляется преобразование и усовершенствование различных явлений реальной действительности.

Однако, несмотря на значимость проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров в рамках освоения основной

профессиональной образовательной программы в условиях университетского образования, в настоящее время проблема её рациональной организации в профессиональной подготовке бакалавров недостаточно разработана.

В осмыслении проблемы приходится констатировать **противоречия между** следующими явлениями:

- потребностью социума в бакалаврах, владеющих проектной деятельностью и отсутствием единой скоординированной стратегии организации проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования;

- запросами бакалавров в освоении современных методов и образовательных технологий организации проектной деятельности как средств личностного развития и профессиональной самореализации в условиях университетского образования и отсутствием механизмов обеспечения этого процесса;

- необходимостью повышения эффективности процесса профессиональной подготовке будущих бакалавров к проектной деятельности и неопределенностью педагогических условий формирования проектной деятельности в условиях университетского образования.

Названные противоречия определили **проблему исследования**, которая заключается в том каковы условия профессиональной подготовки будущих бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Актуальность, теоретическая и практическая значимость рассматриваемой проблемы и недостаточная ее теоретико-методологическая разработанность в педагогической науке определили **тему исследования**: «Профессиональная подготовка бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования».

**Цель исследования**: теоретико-методологическое обоснование и разработка методики профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

**Объект исследования** – целостный педагогический процесс университета.

**Предмет исследования** – проектная деятельность бакалавров.

**Гипотеза исследования**: профессиональная подготовка будущих бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования будет успешной, если:

- обоснованы теоретико-методологические подходы к профессиональной подготовке бакалавров к формированию проектной деятельности в условиях университетского образования;

- сконструирована и апробирована теоретическая модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования с учётом новых задач профессиональной деятельности и механизмов познавательных процессов, влияющих на учение;

- процесс профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности выделен в специальную учебную деятельность с учётом её



психолого – педагогических составляющих и обеспечивающих данный процесс педагогических условий;

- разработана и апробирована методика профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Для проверки выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. Определить теоретико-методологические основы профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности.

2. Создать модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования .

3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования

4. Разработать методику профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности и апробировать её в опытно-педагогической работе.

**Теоретическую и методологические основы** исследования составляют важнейшие положения о методологии проектной деятельности (А.В.Леонтьевич, Н.В.Новожилова, Ю.М.Резник и др.); теоретические положения и концепции проектной деятельности и проектного управления (Дж.Дьюи, В.Х.Килпатрик, А.Кофман, Н.В.Матяш, А.М.Новиков, Н.Ю.Пахомова, Е.С.Полат, М.В.Ретивых, В.Д.Симоненко, С.Т.Шацкий, и др.); теория и методологи профессионального образования (С.А.Батышев, Н.Н.Хан, Н.Д.Хмель, М.Н.Сарыбеков, и др.); современные концепции становления и развития высшего профессионального образования (С.И. Архангельский, Н.Д.Хмель, Д.М. Маллаев, Ю.Г. Татур и др.); научные подходы к содержанию, формам, методам и технологиям развития у бакалавров профессионального обучения умений организации проектной деятельности (Н.А.Бреднева, О.И.Ваганова, Джефф Сазерленд, И.В. Казаченко, Е.С.Полат, Н.Ф.Талызина, Н.В.Хапилина, М.А.Чошанов, И.С.Якиманская, Ю.А.Якуба и др.).

**Методы исследования:** теоретические (анализ, синтез, сравнение и обобщение), наблюдательные (прямое и косвенное наблюдение); праксиметрические (анализ нормативно-правовой, учебно-методической документации, продуктов проектной деятельности); эмпирические (беседа, тестирование, анкетирование, экспертная оценка); ретроспективный анализ собственного опыта; педагогическое моделирование; педагогический эксперимент; методы качественного и количественного анализа полученных данных и математической статистики и графические методы обработки результатов.

**Этапы исследования:**

**На первом этапе (2016-2017 годы)** выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике университетского образования; осуществлялось практическое знакомство подготовки бакалавров к проектной деятельности; определялись методологические подходы к проблеме исследования;

разрабатывалась методика исследования, осуществлялся сбор эмпирического материала.

**На втором этапе (2017-2018 годы)** анализировались теоретико-методологические основы проблемы исследования, создавалась модель, разрабатывалась методика и определялись условия и оптимальные механизмы её реализации; апробировались основные идеи и положения в ходе опытно-экспериментальной работы.

**На третьем этапе (2018-2019 годы)** систематизированы теоретические выводы и практические рекомендации; подготовлено учебное пособие по проблеме исследования, завершено оформление результатов работы в виде докторской диссертации.

**База исследования:** эксперимент проводился в двух университетах - ЕТУ (Евразийский технологический университет) и АТУ (Алматинский технологический университет), в группах специальности: 5В012000 – «Профессиональное обучение» (по отраслям).

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1 Определены теоретико-методологические подходы (лично-коммуникативно-информационный), способствующие изучению проблемы в условиях университетского образования как объективной действительности и открытого динамически развивающегося процесса;

2 Доказана важность и целесообразность изучения феномена «проектная деятельность» как учебно-познавательная и научно-творческая деятельность, которая предполагает уникальность создаваемого продукта или услуги и создана модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности;

3 Выявлены и обоснованы педагогические условия, профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования;

4 Разработана методика профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности и апробирована в опытно-педагогической работе.

**Теоретическая значимость** работы определяется методологическими подходами и разработками в сфере проектной деятельности студентов с позиций ее особенностей и значимости в профессиональной подготовке бакалавров в условиях университетского образования. Приращением научных знаний в области теории и методики профессионального образования за счет расширения представлений о сущности, структуре и объектах проектной деятельности бакалавров. Совершенствованием путей профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности и процесса её формирования. Систематизацией знаний, положений и идей исследования, дополняющими и обогащающими теорию профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности, составляющими определённый вклад в профессиональную подготовку бакалавров в условиях университетского образования. Основные научно-теоретические положения, выводы и предложения исследования представляют определенный интерес для теории и практики профессиональной педагогики.

**Практическая значимость исследования** определяется его направленностью на повышение качества профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования по специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение». Разработана и апробирована образовательная дисциплина, её комплексное учебно- методическое обеспечение. Материалы исследования могут быть использованы при разработке практических занятий по профессиональной подготовке бакалавров в условиях университетского образования с применением проектной деятельности, в научно-исследовательской работе студентов, в процессе самообразования и саморазвития.

Разработанная модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности внедрена в учебный процесс Евразийского технологического университета (ЕТУ) спецкурсом «Управление проектами» для студентов 4 курса. Издано и опубликовано научно-методическое пособие «Проектирование коуча «Организация самостоятельной работы студентов».

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечены методологией исследования и исходными теоретическими положениями, соответствующими поставленным задачам. Использованием комплекса методов, адекватных целям, задачам и логике исследования. Многообразием источников информации. Теоретической разработкой и экспериментальной проверкой основных положений исследования в образовательном процессе университета. Результатами количественного и качественного анализа эмпирических и экспериментальных данных на разных этапах эксперимента.

**Публикации.** Содержание диссертационной работы нашло отражение в 23 научных трудах, из них: 1 – научно-методическом пособии; 4 – в научных изданиях, рекомендованных Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК; 2 – в научном издании, входящем в базу данных “Scopus”; 1 – входящем в базу данных “Thomson Reuters”; 11 – в материалах международных конференций, 2 – в зарубежных научных журналах; 2 – в научном журнале «Вестник Евразийского технологического университета». В журнале «Orción», Año 35, No. 88 (2019), ISSN 1012-1587 / ISSNе: 2477-9385; в журнале «AD ALTA» Journal of Interdisciplinary Research (June, 2019), ISSN 1804-7890, ISSN 2464-6733; Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки», Алматы, 2019, №1(61); Известия Национальной Академии Наук Республики Казахстан, Серия «Общественных и гуманитарных наук», Алматы, 2018, №2 (318); Материалы Международной научно-практической конференции «Инновации в науке, образовании и производстве Казахстана», Алматы, 2016; Материалы Международной научно-практической конференции «Научно-педагогический поиск в современном мире», Алматы, 2016; Материалы Международной научно-практической конференции «Инновации в науке, образовании и производстве Казахстана», Алматы, 2016; Материалы Республиканской научно-практической конференции молодых ученых, Алматы, АТУ, 2018; Материалы Международной научно-практической интернет-конференции, Переяслав-Хмельницкий, 2019; Материалы Международной научно-практической конференции, Белгород, 2019;

Материалы Международной online-конференции, Тараз, «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбыльской области, 2017.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

**Во введении** диссертационного исследования раскрывается актуальность проблемы профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования, её цели и задачи. Отражены научная новизна, теоретическая и практическая значимость проблемы исследования. Характеризуются сферы апробации и внедрения результатов исследования.

В первом разделе **«Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования»** раскрываются методологические подходы, сущность, структура, объекты и этапы организации проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования. Изучены социально-экономические предпосылки формирования проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования.

Во втором разделе **«Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования»** раскрыты историко-педагогические аспекты проектной деятельности в условиях университетского образования в Казахстане и за рубежом. Рассматриваются психолого-педагогические особенности бакалавров. Описывается структурно-содержательная модель процесса формирования проектной деятельности бакалавров. Приводятся педагогические условия, способствующие успешности реализации модели. Раскрываются особенности студентоцентрированного обучения как важного условия формирования проектной деятельности в условиях университетского образования в коллаборативной образовательной среде.

Третий раздел **«Опытно-педагогическая работа по профессиональной подготовке бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования»** посвящена экспериментальной проверке модели процесса формирования проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования и педагогических условий её реализации. Прогнозируется методика формирования проектной деятельности бакалавров. Описываются диагностические методики исследования, апробированные в двух казахстанских ВУЗах: ЕТУ и АТУ (Евразийский технологический университет и Алматинский технологический университет). А также программа внедрения проектной технологии в процесс университетского образования и результаты её апробации.

**В заключении** данной работы подводятся итоги проведенного диссертационного исследования и формулируются основные выводы и рекомендации.

# **1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1 Методологические подходы к исследованию проблемы профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования**

Методология, по признанию авторитетного казахстанского методолога педагогических исследований Ш.Т. Таубаевой, это «инструментальный цех педагогической науки, по ней выверяется соответствие исследований современным требованиям и оценивается профессиональный уровень научных работников» [28,с.55]. Методологические основы педагогического исследования – это «логика педагогического исследования, методы педагогического исследования, результат педагогического исследования, оценка качества педагогического исследования». Как и при исследовании любой другой области педагогической проблематики при исследовании проблем формирования проектной деятельности в диссертационных работах и проектных научно-педагогических исследованиях авторами заявляется методологическая, теоретическая или теоретико-методологическая основа (база).

Проведенный анализ диссертационных работ за последнее время по проблеме формирования проектной деятельности показал, что исследователи в качестве методологической основы выбирают:

1. Системный подход (Н.А. Бреднева [29], 2009; В.П. Фалько [30], 2009; И.С. Тулохонова [31], 2009; Е.С. Чебатырева [32], 2010; А.А. Губайдуллин [33], 2011) – это направление философии и методологии науки, специально-научного знания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем.

2. Деятельностный подход (С.Б. Гулиянц [34], 2013; С.В. Белогуров [35] 2016) – содержит учебно-исследовательский, поисково-конструктивный и творческий виды деятельности, содержание обучения рассматривается как деятельность, связанная с решением поставленной проблемы и деятельность коммуникации, влияющая на овладение социальной нормой. Учебный процесс состоит из: взаимодействия деятельностей и решения коммуникативных (проблемных) задач.

3. Личностно-деятельностный подход (Н.В. Матяш [36], 2000; О.Н. Григорьева [37], 2014) - в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, студент как личность.

4. Личностной-ориентированный (Т.А. Панчук, 2004, И.Б. Соловьева 2014) – это такое обучение, где во главу угла ставится личность студента, его самобытность, самооценку. Субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [38].

5. Компетентностный (В.А. Далингер 2016) – «некое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке студента» по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями и навыками, способами, необходимыми для качественной деятельности [39, с. 98].

Как показывает представленный материал, исследователи проблем развития проектной деятельности наиболее часто опираются на компетентностный, системный, деятельностный, личностно-деятельностный.

Авторы подчеркивают важность сочетания компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Личностно-развивающая парадигма развивает важные качества, как творческое мышление, способность к самообучению, умение ставить цели и принимать продуктивные решения. Компетентностный подход, обеспечивает формирование определенных профессиональных компетенций, готовности выполнять конкретную деятельность [40]. Ниже показана таблица по формированию проектной деятельности, которая показывает, что исследователи опираются на разные системы уровней методологии (Таблица 1).

Таблица 1 – Описание уровней методологической основы исследований проектной деятельности бакалавров

Исследователь	Год	Уровни методологического обоснования исследования
Н.В. Матяш	2000	1. общенаучный 2. конкретнонаучный
В.А. Далингер	2009	1. общеметодологический
И.Ю. Гац [41]	2009	1. научно-методический
С.А.Зайцева [42-43]	2011	1. философский 2. общенаучный 3. конкретно-научный 4. уровень методики и техники исследования
В.М. Монахов [44]	2012	1. философский 2. общенаучный 3. конкретно-научный 4.технологический
С.Ю. Просветов [45]	2013	1. философский 2. общенаучный 3. конкретно-научный 4. уровень методики и техники исследования
Н.Ю. Пахомова [46]	2016	1. философский 2. общенаучный 3. конкретнонаучный 4. технологический

Анализ таблицы 1 показывает, что исследователи чаще всего используют четырехуровневую систему, в которой лишь один уровень обозначают терминологически по-разному. Мы считаем, что при исследовании проблемы социально-педагогического сопровождения формирования проектной деятельности бакалавров необходимо придерживаться позиции М.И. Мазурик,

которая считает, что наиболее плодотворной является «точка зрения, согласно которой процесс методологического анализа представляют в виде иерархии четырех уровней», в которую включены философская методология, общенаучная методология, конкретно-научная методология, методика и техника (технология) исследования» [47, с. 475].

На уровне методики и техники исследования процесс формирования проектной компетентности студентов изучался с использованием большого числа методов. Исследователи используют теоретические и эмпирические методы, а также математические, статистические методы обработки результатов исследования. В числе теоретических методов используются анализ философской, психологической, социологической и методической литературы; педагогическое моделирование, а также анализ, синтез, классификацию, интерпретацию, сравнение, систематизацию, обобщение, проектирование, прогнозирование, индукцию, дедукцию. Наиболее часто используемыми эмпирическими методами являются наблюдение, педагогический эксперимент, беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности, проективные рисуночные методики, контент-анализ, метод экспертных оценок, метод анализа и описания единичных случаев, тестирование, социометрия.

Процесс обучения по всем предметам образовательной программы предусматривает достижение целей обучения через использование активных методов обучения. Процесс обучения уже с первых дней строится на групповой работе, именно поэтому, несмотря на сложный этап адаптации студента в университете, преподавателю необходимо начать организацию групповой работы с первых дней. Обучение должно быть практико-ориентированным и концентрироваться на том, что студент может делать в дополнение к тому, что они уже знают. В ходе обучения по образовательной программе у студентов наряду с навыками обучения формируются коммуникативные навыки жизни в информационно-коммуникационном обществе XXI века. Но эффективная реализация данной программы будет зависеть в первую очередь от деятельности преподавателя, от глубокого понимания процесса обучения, тщательного планирования лекций, практических занятий, СРСП в соответствии требованиями образовательной программы [48]. Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что одно из выделенных нами условий – профессионально-образовательная среда, реализующая личностно ориентированные технологию обучения, предусматривающие развитие свободы субъектной творческой деятельности педагога способствует включению педагогов в активную познавательную и практическую деятельность при осознании ими значения повышения уровня профессионального развития и компонентов профессиональной компетентности. Повышение профессиональной компетентности педагога в развитии функциональной грамотности студентов мы рассматриваем как звено в системе непрерывного педагогического образования и как профессиональный образовательный процесс с систематически обновляемыми целями, содержанием, методиками и технологиями, прогнозируемыми, результатами,

адекватными социокультурным изменениям в обществе. Одним из условий успешного протекания процесса повышения профессиональной компетентности через активные формы обучения педагога является создание благоприятной мотивирующей профессионально-образовательной среды с обязательной рефлексивной составляющей.

Проведенный нами обзор и анализ методологического опыта исследователей проблемы формирования проектной деятельности бакалавров начала XXI века позволяет сделать выводы о том, что наибольшую состоятельность показал комплексный подход, опирающийся на компетентностную, системную, личностно-деятельностную методологию, реализуемую на четырех уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом [49]. Однако в этой методологической системе не были отражены тенденции сдвига в сторону системно-деятельностного, синергетического и средового подходов, развития конструктивистской парадигмы образования, в связи с чем, наряду с опорой на авторитетную сложившуюся научную традицию, неизбежны и методологические сдвиги в современной исследовательской практике. В связи с этим рассмотрим более детально компетентностный, системный, коммуникативно-информационный, личностно-ориентированные подходы к подготовке бакалавров к проектной деятельности (Таблица 2).

Таблица 2 – Методологические подходы к подготовке бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования

Методологические подходы	Теория	Имманентная характеристика	Проекция
Компетентностный подход	Совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.	Предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению проектной деятельности.	Использование качественно-личностных способностей студента для подготовки и выполнения проектной деятельности.
Системный подход	Методологическая ориентация познания объективной действительности и практики управления сложными системами.	Изучить каждую составляющую часть системы в отдельности, проанализировать, сопоставить элементы друг с другом, объединив их в целостную структуру.	Построение функциональных и структурных моделей, которые позволяют изучить процессы и объекты как целостные системы проектной деятельности.
Коммуникативно-информационный	Заключается в выделении и изучение именно информационного аспекта учебно-воспитательного	Формирование коммуникативной культуры современного учителя	Непрерывное увеличение и применение объема информационных и



подход	процесса. Спецификой информационной педагогики является интеграция научного знания из разных областей.	как приоритетного направления его личностного развития и профессиональной подготовки.	образовательных технологий в проектной деятельности.
Личностно-ориентированный подход	Методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности студента, развития его неповторимой индивидуальности.	Студентоцентрированное обучение – как элемент проектной деятельности студентов.	Опорные пункты такого обучения включают: - постановку проблемы; - понимание данной проблемы и эдвайзером и педагогом; - создание атмосферы в группе, помогающая познанию, значимой для студента; - эмпатическое понимание со стороны лектора – безусловное принятие эмоционального, интеллектуального состояния студента.

**Компетентностный подход** по мнению Г. Гранта – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Их можно определить следующим образом [50]:

- развивать у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся;
- содержанием образования должен явиться дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- создать условия для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценивать образовательные результаты на основе анализа уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения;
- основным непосредственным результатом образовательной деятельности является формирование ключевых компетентностей.

**Компетентностный подход же в педагогике** – это метод построения учебного процесса в качестве хода формирования компетентности.

Общим понятием компетентности считается деятельность и все решаемые в ней задачи.

Важные характеристики компетенции:

- компетенция является частью области умений, но не знаний, то есть способность, основанная на опыте, ценностях, полученных в процессе обучения;
- компетенция как результат осознанной деятельности;
- зависимость природы компетенции от содержания деятельности, определенных обстоятельств;
- развитие компетенции, начиная от начального уровня;
- наличие многостороннего, разнопланового и системного характера как результат взаимодействия знаний, умений и навыков.

**Компетентность и компетенция** считаются разными понятиями, которые имеют различные трактовки. Как считает А.А. Пинский компетентность является результатом овладения компетенциями, а компетенция – элемент компетентности, связанный с решением определенной задачи или группы задач [51, с. 45-48].

Классификация строится следующим образом:

1 Ключевые:

- ценностно-смысловые;
- общекультурные;
- учебно-познавательные;
- информационные;
- коммуникативные;
- социально-трудовые;
- личностного самосовершенствования;

2 Базовые:

- эмоционально-психологические (любопытство и доверие);
- регулятивные (ответственность, умение выделять цели, концентрированность, обобщение);
- социальные (терпение, взаимопомощь, сотрудничество);
- учебно-познавательные (умения учиться, устанавливать причинно-следственные связи, быть самостоятельным);
- творческие (принятие решение, самостоятельный поиск информации, формирование и отстаивание своего мнения);
- самосовершенствование (применение знаний на практике, самоконтроль и саморазвитие);
- предметные.

Компетентность рассматривается как определенная способность, требуемая для эффективности реализации конкретного действия из выбранной области. Она состоит из узкоспециализированных знаний, предметных навыков и способов мышления. Педагога называют компетентным в том случае, если он обладает набором компетентностей разного уровня.

Рассматривают ключевые компетентности, которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, организаторских способностей, готовность к подаче объективной оценки и анализ своих действий. Ключевые компетентности считаются актуальными для любой сферы

деятельности. Для будущего специалиста актуальны следующие компетентности:

- способность к самостоятельному выполнению работы;
- способность взятия ответственности на себя;
- способность к проявлению инициативы;
- способность к готовности фиксации проблем и нахождения путей их решения;
- способность к анализу;
- способность к групповой работе;
- способность к умению принимать решения.

**Системный подход** – это методологическая ориентация познания объективной действительности и практики управления сложными системами.

Системный подход в педагогике Н.А. Завалко позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом. Системный подход в педагогике не следует путать с системой педагогических наук, каждая из которых может быть рассмотрена с точки зрения системного подхода [52].

Основные принципы системного подхода:

- Целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

- Иерархичность строения, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.

- Структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

- Множественность, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом [53].

- Системность, свойство объекта обладать всеми признаками системы.

Система – это некоторая совокупность взаимодействующих друг с другом элементов, спроектированная для достижения определенной цели, представляющая собой целостное образование и взаимодействующая со средой.

Педагогические системы бывают:

1) большие: они делятся на педагогические системы высшего профессионального образования (вузы – институты, университеты, академии); и педагогические системы среднего специального образования (техникумы, училища, колледжи);

2) средние: государственные школы, лицеи, гимназии, частные школы, дошкольные учреждения, внешкольные учреждения;

3) малые: классы, кружки, секции, группы по интересам.

**Коммуникативно-информационный подход** – заключается в выделении и изучение именно информационного аспекта учебно-воспитательного процесса. Спецификой информационной педагогики является интеграция научного знания из разных областей. Эта интеграция идет по нескольким направлениям, как их разделяет О. В. Галустян [54]:

1) переносятся идеи и представления из одной области знания в другую (переработка информации);

2) используется понятийно-концептуальный аппарат, методы и иные познавательные средства из разных наук;

3) формируются комплексные меж научные проблемы и направления исследования;

4) формируются новые научные дисциплины пограничного типа на стыках известных ранее областей знания.

Обосновывая необходимость реализации информационного подхода в образовании, М.Х. Хасенов акцентирует внимание на различие в смыслах понятий: «информация» и «знание» [55]. Знание в психолого-педагогических представлениях означает особую систему его психического представления и речевого выражения, поэтому, как считает автор, чтобы стать личностным знанием информация должна подвергнуться осмыслению. В этой связи информация, чтобы стать знанием обучающегося должна приобрести для него смысл. В научной литературе разрабатываются понятия о количестве и качестве учебной информации. Количество информации определяется через семантическую (смысловую) и прагматическую (ценностную и целевую) характеристики конкретной образовательной системы: насколько данный объем информации обеспечивает достижение образовательной цели. Данная задача решается каждым преподавателем пока на эмпирическом уровне путем следующих процедур:

а) фильтрации информации путем преимущественно субъективного отбора необходимых сведений базового и углубленного содержания образования;

б) генерализации информации на основе отбора и обобщения наиболее существенных материалов;

в) переход с преимущественно эмпирического способа подачи содержания на абстрактно-концептуальный;

г) редактирование и представление информации в разной форме (текст, таблица, схема). Понятно, что при этом обращается внимание на научную достоверность учебного материала, максимальную полноту и точность, современность, уровень систематизированности, необходимой лаконичности, субъективной ценности.

**Личностно-ориентированный подход** – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать

и поддерживать процессы самопознания, само строительства и самореализации личности студента, развития его неповторимой индивидуальности [56].

Во-первых, личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере студента, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов.

Во-вторых, при использовании данного подхода педагог прилагает основные усилия не для формирования у студентов социально типичных свойств, а для развития в каждом из них уникальных личностных качеств.

В-третьих, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе, способствующее преобразованию субъектно-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками. Существуют и другие различия между личностно-ориентированным подходом и прежними методологическими ориентациями. Наиболее полно они отражены в таблице, в которой дана сравнительная характеристика личностно-ориентированного и индивидуального подходов.

**Первая составляющая** – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыслительной деятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой ориентации в педагогической деятельности.

К основным **понятиям личностно-ориентированного подхода** можно отнести следующие:

- **индивидуальность** – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;

- **личность** – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;

- **самоактуализированная личность** – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрывающий свои возможности и способности;

- **самовыражение** – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;

- **субъект** – индивид или группа, обладающие осознанной творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

- **субъектность** – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;

- **Я-концепция** – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим;

- **выбор** – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности;

- **педагогическая поддержка** – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением [57].

**Вторая составляющая** – исходные положения и основные правила построения процесса обучения и воспитания учащихся. В совокупности они могут стать основой педагогического кредо педагога или руководителя образовательного учреждения.

### **Принципы личностно-ориентированного подхода:**

**1. Принцип самоактуализации.** В каждом студенте существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно побудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

**2. Принцип индивидуальности.** Создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога - это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности студента, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член педагогического коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести(постичь) свой образ [58, с. 59].

**3. Принцип субъектности.** Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь студенту стать подлинным субъектом жизнедеятельности в группе и университете, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания и обучения студентов [59].

**4. Принцип выбора.** Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей студента. Педагогически целесообразно, чтобы обучающийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в аудитории и в ВУЗе [60].

**5. Принцип творчества и успеха.** Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности учащегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству студент выявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление студентом дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «я» [61, с. 26-30].

**6. Принцип доверия и поддержки.** Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности студента [62].

Таким образом, анализ изучаемой нами проблемы позволяет сделать следующие выводы:

а) метод проектов всегда предполагает наличие либо субъективно значимой, либо социально значимой проблемы;

б) метод проектов всегда прагматичен по своей сути: он предполагает не просто рассмотрение, исследование обозначенной проблемы, не просто поиск путей её решения, но и практическую реализацию полученных результатов в том или ином продукте деятельности;

в) студент должен осознать, где и как он может применить полученные знания для решения значимой для него проблемы, и обосновать, аргументировать своё решение;

г) он должен изучить разные точки зрения, разные подходы к решению проблемы;

д) приобретя собственное знание, он должен «сконструировать» его, и это знание должно стать его знанием.

Таким образом, проектный подход как методология современного высшего образования свидетельствует о выстраивании новой модели образования в вузе, основанной на переходе от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным отношениям, предоставляющим студентам возможность равноправного взаимодействия с профессорско-преподавательским составом и административным корпусом вуза в решении проблем их жизнедеятельности в рамках образовательного учреждения. Функциональное назначение всех субъектов образовательного процесса в рамках проектного подхода состоит в том, чтобы сформировать новую парадигму организации образовательного процесса, функционирующую в соответствии с психолого-педагогическим принципом – обучение как решение проблем. Данный принцип реализуется в проектном подходе, но для «вращения» проектной стилистики мышления необходимы: непрерывность в формировании проектной культуры; достаточность «критической» массы носителей проектной культуры, обучение и образование которых подготавливает и обеспечивает определенное понимание интеграции различных знаний; наличие налаженной системы коммуникаций для свободного распространения проектной культуры.

## **1.2 Социально-экономические предпосылки профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования**

Использование интерактивных, ориентированных на студентов педагогических методов и технологий является неременным атрибутом творческого, адаптивного и гибкого подхода к применению своих компетенций

выпускниками, чьи личностные характеристики полностью соответствуют требованиям быстро меняющейся глобальной экономики [63]. Несмотря на значительное количество инновационных технологий для организации учебного процесса, для решения проблемы подготовки специалистов, чьи компетенции (профессиональные, социальные, личностные) соответствуют приоритетным направлениям и особенностям развития экономики. Исходя из потребностей развития современного общества в педагогической теории и на практике ведутся поиски путей и средств социально-экономического образования студентов. В психолого-педагогических исследованиях рассмотрены теория и практика формирования экономической культуры, бакалавров в процессе непрерывного социально-экономического образования [64]. Несмотря на то, что многие вопросы социально-экономического образования признаются актуальными и представлены в широком круге исследований, проблема формирования основ экономической компетентности студентов в процессе социально-экономического образования исследована недостаточно. Существует потребность в научном обосновании теоретической сущности, структуры содержания основ социально-экономической компетентности студентов.

Основной целью профессионального обучения является формирование у бакалавров общекультурных и профессиональных компетенций, поведения и качеств, которые будут иметь для них личное значение и в то же время нести социальную ценность, а также способствовать качественному отношению к своей профессии. Для этого должны быть созданы условия для учебного взаимодействия преподавателей и студентов. Эти условия включают в себя: познавательную деятельность студентов; исследования и общественные работы; необходимость формирования профессионального интереса; изучение ценностных ориентаций по выбранной профессии, мотивов и т. д. [65].

Согласно результатам исследования молодежного рынка труда студенты, которые учились по технологии проектного обучения, быстрее находят работу по своей специальности, изначально получают более высокую заработную плату и лучше подходят для решения задач инновационного развития.

На базе ЕТУ при поддержке фонда «Даму» создана start-up академия "Catapult", которая является своевременным шагом в подготовке нового поколения предпринимателей и развития технологически новых отечественных стартап-проектов. Академия занимается целенаправленным поиском, отбором и развитием стартап-проектов по методике Томаса Селуччи, автора программы коммерциализации, разработанной для правительства США. Start-up академия вносит вклад в развитие предпринимательской среды, зарождение smart-технологий и инноваций в городе Алматы. Подписанное соглашение о сотрудничестве между "Даму" и ассоциацией "Болашак" предусматривает совместную поддержку социально значимых проектов, в том числе проектов образовательного, интеллектуального, бизнес- и других направлений. Стартапы набирают все большую популярность в области инноваций и их внедрения в повседневную жизнь общества, при этом основным контингентом его участников является молодежь в возрасте от 18 до 30 лет [66, с. 348]. Это



особенно значимо в вопросе использования стартапов как средств создания новых рабочих мест, что делает его популярным среди молодежи и студентов, пробующих себя в роли предпринимателей. В модели зарубежного образования стартап так же предполагает участие студентов и недавних выпускников в развитии нового проекта. При этом роли студентов могут варьироваться от основателей стартапов до привлеченных экспертов и временных специалистов.

Метод проектов – понятие из области дидактики и частных методик. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, способ организации процесса познания. Поэтому, если говорится о методе проектов, то имеется в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом. В основу метода положена идея, составляющая суть понятия «проект». Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, групповую, парную, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени [67].

Проектная деятельность – категория психологическая. Если исходить из позиции психолога, то высшая школа для молодого человека – это место, где обеспечивается его взросление, где в наиболее развернутом виде возможно нормальное проживание возраста. Студент должен научиться работать по собственному замыслу в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы воплощения в жизнь своего «проекта». Почему здесь используется термин «проектная», а не «практическая» работа? Дело в том, что стержнем проектирования является связь замысла с воплощением, а не просто самостоятельное достижение результата. У молодого человека возникает своеобразная чувствительность именно к этой связке, которая и составляет суть ответственности за предмет, и результат своей деятельности [68].

Таким образом, для решения задачи вуз должен предоставить студенту возможность экспериментирования с собственным действием, возможность пробовать, меняя позицию с ориентации на замысел к достижению результата, и потом обязательно вновь обращаться к замыслу. Проект в контексте образования есть результативное действие, но совершаемое в специально организованных педагогом лабораторных условиях. «Материализованным продуктом проектирования является учебный проект, который определяется как самостоятельно принимаемое студентами решение проблемы. В проекте наряду с научной (познавательной) стороной решения всегда присутствует эмоционально-ценностная (личностная) и творческая стороны. Именно эмоционально-ценностный и творческий компоненты содержания определяют, насколько значим для бакалавров проект и насколько самостоятельно он выполнен» [69].

Проектная деятельность – это особая форма учебной работы, способствующая воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности. Такая деятельность является одним из методов личностно-ориентированного обучения. Она направлена на выработку самостоятельных

исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса, приобщает обучающихся к решению жизненно важных проблем.

Т.А. Власова определяет данный метод как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность студентов, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [70, с. 112].

Метод проектов рассматривается как совокупность приемов, действий, обучающихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной значимой для них проблемы, оформленной в виде некоего конечного продукта.

По мнению Н.М. Паздниковой, проектная деятельность нашла широкое применение во многих странах мира, главным образом потому, что позволяет органично интегрировать знания из разных областей вокруг решения одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи [71].

Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования.

Во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции.

В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста.

Проектная деятельность студентов является одним из методов развивающего обучения, направленных на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов), способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса, и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам [72].

Обучение с использованием указанного метода является продуктивным и интенсивным, так как способствует самостоятельному добыванию знаний и приобретению опыта студентами из личного общения с реальной жизнью.

Метод проектов – система обучения, при которой студенты приобретают знания, умения и навыки, а также компетенции в процессе конструирования,

планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [73].

Проведенный анализ различных понятий «проектная деятельность студентов» показывает, что оно базируется на понятиях «учебный проект» и «учебное проектирование». Под учебным проектированием чаще всего понимают процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта).

Изучение литературы по проектной деятельности позволяет нам дать авторское понятие «проектной деятельности студентов вузов», под которым мы предлагаем понимать метод развивающего обучения, который способствует развитию творческих способностей и логического мышления студента, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса, и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам [74].

**Целью проектной деятельности** является понимание и применение студентами знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Цель проектного обучения, по мнению И.Д. Чечель, ориентирует обучение не на интеграцию фактических знаний, а на применение актуализированных знаний и приобретение новых, для активного включения в проектную деятельность, освоение новых способов человеческой деятельности в социокультурной среде [75, с.97]. К.Б. Сейтканова называет основной целью метода проектов - интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в ходе педагогического процесса [76].

Ряд исследователей под целями проектного обучения понимают следующее [77]:

1. Способствовать повышению личной уверенности у каждого участника проектного обучения, его самореализации и рефлексии. Указанное становится возможным:

- через проживание ситуации успеха» (на занятие или вне занятия) не на словах, а на деле почувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолеть различные проблемные ситуации

- через осознание себя, своих возможностей, своего вклада, а также личностного роста в процессе выполнения проектного задания.

2. Развивать у студентов осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий; вдохновлять студентов на развитие коммуникабельности. Важно в жизни умение не только высказывать свою точку зрения, свой подход к решению проблемы, но и выслушать и понять другую, иногда, полностью противоположную своей.

3. Формировать исследовательские умения: анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдения практических ситуаций, фиксировать и

анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы.

Указанные цели достигаются через особую организацию образовательного пространства, влияющую на разные аспекты и стороны личности, создавая условия для появления у нее мотива к «само изменению, личному росту, способности к реализации собственной «Я-концепции» («Я могу» – «Я хочу» – «Я нравлюсь» и т.д.), для освоения интеллектуальных средств познания и исследования мира (процессов, явлений, событий, свойств, законов, и закономерностей, отношений и др.)

#### **Задачи проектной деятельности [78]:**

- обучение планированию (студент должен уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы);

- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (студент должен уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);

- умение анализировать (креативность и критическое мышление);

- составлять письменный отчет (студент должен уметь составлять план работы, презентовать четко информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии);

- настрой на позитивное отношение к работе (студент должен проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

#### **Принципы организации проектной деятельности:**

- Проект должен быть реальным для выполнения и иметь конкретные задачи.

- В нем должны быть условия для успешного выполнения проектов (формировать соответствующую библиотеку, медиатеку и т.д.).

- Осуществлять подготовку студентов к выполнению проектов (проведение специальной подготовительной работы для того, чтобы у учащихся было время для выбора темы проекта, на этом этапе можно привлекать учащихся, имеющих опыт проектной деятельности).

- Обеспечить руководство проектом со стороны педагогов - обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения) и ведение дневника, в котором студент делает соответствующие записи своих мыслей, идей, ощущений – рефлексия. Дневник должен помочь студенту при составлении отчета в том случае, если проект не представляет собой письменную работу. Студент прибегает к помощи дневника во время собеседований с руководителем проекта [79].

- Обязательная презентация результатов работы по проекту.

Практика работы преподавателей подтвердила и теоретические положения ученых об определённых принципах в проектной деятельности [80, с. 111-112]:

- вариативности (использование индивидуальной, парной, групповой форм работы, выбор темы и различных форм представления результатов);

- решения проблемы (проблема заставляет студентов думать, а значит – учиться);
- самостоятельности (уточнение формулировки задачи, выбор формы проекта, распределение заданий в группе, систематизация промежуточных материалов);
- создания комфортной обстановки на занятии (отсутствие страха перед общением помогает лучше усваивать трудные темы программы);
- учения с увлечением (усвоение материала идёт легче, если процесс студентам нравится);
- личного фактора (проектная работа предоставляет студентам возможность думать и говорить о себе, своей жизни, своих интересах, увлечениях);
- адаптации заданий (нельзя предлагать студенту задание, с которым он не сможет справиться, при выборе задания следует учитывать возрастные особенности, учебные возможности, этап работы над проектом).

Подтверждением выводов ученых о необходимости формирования четких требований к использованию метода проектов являются и разработки педагогов, показывающих на практике соответствие выполняемых проектов следующим **требованиям** [81]:

- наличие значимой в исследовательском плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»); выдвижение гипотез и их решение; обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений и пр.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентации, защиты, творческих отчетов, просмотров и т.д.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [82].

Основные требования к использованию метода проектов [83]:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность

студентов.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез их решения;

- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Как правило, в научной литературе описываются следующие виды проектов: учебный, исследовательский, информационный, творческий, социальный. Но также справедливо отметить, что в работах ученых встречаются и иные типологии, и виды проектов [84].

Так, на основе анализа опыта использования метода проектов, П.И. Балабанов предлагает следующие принципы характеристики типологии проектов:

- 1) по предметно-содержательным областям: монопроекты (в рамках одной предметной области) и меж предметные;

- 2) по характеру контактов: внутренние или региональные (в пределах одной страны) и международные (участники являются представителями разных стран);

- 3) по количеству участников: индивидуальные и групповые;

- 4) по продолжительности выполнения проекта: мини-проекты (часть учебного занятия); краткосрочные (несколько занятий); средней продолжительности (от недели до месяца); долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев);

- 5) по доминирующей в проекте деятельности учащихся: исследовательские проекты; творческие проекты; ролевые, игровые проекты; ознакомительно-ориентировочные (информационные проекты); практико-ориентировочные (прикладные проекты) [85].

Национальной академией образования в Казахстане для **типологии проектов** предлагаются следующие типологические признаки [86]:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий).

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников одной университета, группы, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

В основу типологизации проектов В.А. Далингер закладывает следующие признаки: доминирующая в проекте деятельность (исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная, ознакомительно-ориентировочная, проч.); предметно-содержательная область проекта (монопроект, осуществляемый в рамках одной области знания, и межпредметный проект); характер координации проекта; характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира); количество участников проекта; продолжительность проекта [87, с. 59-60].

Система классификаций по О.Н. Ламакиной включает следующие позиции: тип проекта (по основным сферам деятельности, в которых осуществляется проект): технический, организационный, экономический, социальный, образовательный, смешанный; класс проекта (по составу и структуре проекта и его предметной области): монопроект, мультипроект, мегапроект; масштаб проекта (по размерам самого проекта, количеству участников и степени влияния на окружающий мир): мелкие, средние или крупные проекты [88]. Однако подобное разделение проектов достаточно условно.

С.А. Титовым же определены следующие типы проектов:

- по характеру деятельности участников проекта: информационные, практико-ориентированные, исследовательские;
- по тематическим областям: монопредметные, межпредметные, надпредметные;
- по срокам реализации: краткосрочные, среднесрочные, долговременные [89].

Проекты классифицируются по следующим категориям:

- научно-исследовательская работа;
- опытно-конструкторская;
- социальный проект;
- волонтерский проект;
- творческий проект.

А.С. Сиденко выделяет следующие виды проектов: конструктивно-практические, ролево-игровые, информационные, исследовательские, профессионально-ориентированные, проект конкретного социологического обследования, творческие, издательские, сценарные [90, с. 78].

Конструктивно-практические проекты включают коллаж, дневник наблюдений, «придумывание» игры и ее описание, разработку ситуации общения. Сущность ролево-игровых проектов заключается в том, что участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером

и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые ситуациями, придуманными участниками.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, предмет информационного поиска, источники информации (средства СМИ, базы данных, среди которых электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров), способы обработки информации (анализ, обобщение, аргументированные выводы), результат информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад), презентация (публикация, обсуждение в конференции) [91].

Исследовательские проекты полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию (аргументация актуальности принятой для исследования темы; определение проблемы исследования, его предмета и объекта; обозначение задач исследования, определение методов исследования, источников информации; выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы; обсуждение полученных результатов исследования; обозначение новых проблем для дальнейшего процесса исследования). Исследовательские проекты являются одними из самых сложных, а потому требуют от участников проектирования определенных знаний, умений и навыков. При этом необходимы хорошо продуманная структура, обозначение целей, обоснование актуальности предмета исследования, обозначение источников информации, продуманные методы, результаты [92].

В ходе профессионально-ориентированных проектов развиваются не только познавательная активность и самостоятельность, но также профессионально значимые качества. Подобный вид деятельности является действительным мотивационным фактором, способствующим развитию потребности в непрерывном саморазвитии и самосовершенствовании, а также обеспечивает готовность к применению полученных знаний на практике в будущем.

Проекты конкретного социологического обследования включают способы или пути сбора первичной информации и последующего ее анализа. Различают три группы таких методов.

К первой относятся установление единичных фактов и система сбора первичных данных. Установление фактов производится путем непосредственного наблюдения, анализа документов или путем опроса (свободного интервью, интервью по заданной программе, заочного опроса по анкете и др.).

Вторая группа методов включает монографическое обследование, сплошное и выборочное наблюдение или опрос.

Третью группу методов составляют способы обработки первичных данных: описание и классификация, обобщения, системный анализ и др. [93].



Творческие проекты подразумевают любые виды деятельности творческого характера и, как правило, не имеют строгой детально проработанной структуры. Она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, обуславливается этим жанром и принятой группой логикой совместной деятельности, интересами участников проекта. Это может быть решение проблем, связанных с содержанием какого-то произведения, статьи, фильма, жизненной ситуации, написание сочинений на свободную тему, перевод произведений на родной или иностранный язык.

Издательские проекты являются разновидностью творческих проектов и заключаются в том, что результат проекта оформляется в виде печатного продукта – заметки, репортажа, статьи в газету, дизайна газеты, альбома, сборников стихотворений и т.д.

Сущность сценарных проектов заключается в составлении сценария и плана какого-то мероприятия, например, праздника, церемонии, программы тематического вечера и т.д. [94].

**Средства реализации** зависят от типа проекта:

- информационный проект характеризуется тем, что в его структуре акцент поставлен на презентации, также, используется понятие творческо-информационного проекта;

- исследовательский проект – главной целью которого является выдвижение и проверка гипотезы;

- творческий проект, центром которого является творческий продукт – результат самореализации участников проектной группы.

К важным **факторам проектной деятельности** относятся: повышение мотивации студентов при решении задач; развитие творческих способностей; смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества между преподавателем и студентом [95, с. 110-112].

Творческие способности - это индивидуальные качества личности, относящиеся к успешному выполнению проектной деятельности, результатом которой является готовый проект, имеющий определенную значимость. Развитие творческих способностей связано с выработкой у студентов стремления к проявлению собственной инициативы, таланта, готовности действовать в нестандартных ситуациях, наполнять личностными смыслами знания и умения, в результате которых расширяются и углубляются предметные знания о структуре проектной деятельности, что дает возможность выдвигать и обосновывать гипотезы, а так же представлять результаты проекта. На рисунке 1 показаны предметные знания, формирующиеся у обучаемых в ходе реализации проектной деятельности.



Рисунок 1 – Проектная деятельность: содержание, функции и результаты [96]

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

Наиболее эффективными являются проекты междисциплинарного характера, разрабатываемые группой студентов. При такой форме проекта задействованными оказываются когнитивная, психомоторная и аффективная сферы личности студента. При осуществлении таких проектов развиваются базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества за счет [97]:

- 1) высокой степени самоуправления студентов в решении производственных задач и в реализации проекта;
- 2) необходимости более эффективно взаимодействовать в малой группе для быстрого и качественного выполнения проекта.

Благодаря исследовательскому методу у обучающихся формируются

такие компетенции как: исследовательская – уметь наблюдать, измерять, проводить эксперимент, строить эмпирические зависимости, индуктивные рассуждения и модели; информационная – владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации; автономизационная – быть способным к саморазвитию, к самоопределению, к самообразованию.

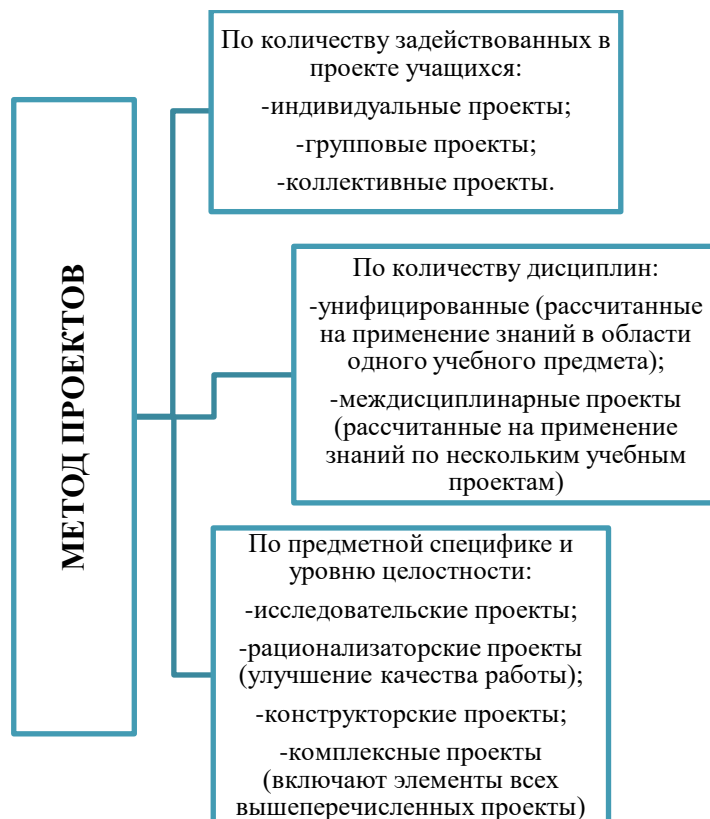


Рисунок 2 – Метод проектов [98]

В Таблице 3 показано, какие виды компетенций формируются у обучающихся в том или ином виде деятельности.

Таблица 3 – Компетенции и виды деятельности

Компетенции	Виды деятельности
Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Участие в конкурсах разного уровня, научно-практических конференциях.</li> <li>2. Участие в проектах.</li> <li>3. Проведение социологического опроса, интервьюирование.</li> </ol>
Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, обще учебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проведение экспериментов.</li> <li>2. Конспектирование.</li> <li>3. Работа с учебником.</li> <li>4. Фотографирование объектов.</li> <li>5. Работа над рефератом.</li> <li>6. Участие в экскурсии.</li> <li>7. Изготовление приборов.</li> </ol>

Информационные компетенции (ИКТ). Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации и информационными технологиями (аудиовидеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поиск информации в библиотеке.</li> <li>2. Поиск информации в электронных энциклопедиях.</li> <li>3. Поиск информации в медиатеке университета.</li> <li>4. Использование информации из Интернета.</li> <li>5. Создание презентации.</li> <li>6. Создание буклета.</li> </ol>
Коммуникативные компетенции. Знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Участие в обсуждении вопросов семинаров, конференций.</li> <li>2. Выступление на конференции.</li> <li>3. Выступление с сообщением.</li> <li>4. Взаимоконтроль.</li> <li>5. Участие в дискуссии.</li> <li>6. Участие в анкетировании.</li> <li>7. Собеседование.</li> </ol>

Основным результатом проектной деятельности станут ключевые компетентности, формирование которых в условиях профессионального обучения требует особого методического сопровождения [99].

Можно сказать, что при работе над проектом создаются условия для эффективного освоения способов деятельности, составляющих самостоятельные ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, коммуникативные, информационные и личностные компетенции.

Сложная структура процесса развития готовности к профессиональной информационной деятельности задает комплексное использование форм обучения, интегрирующих мотивационный, когнитивный и конативный компоненты исследуемого процесса. Наиболее эффективной технологией, способной обеспечить решение поставленных задач на основе гуманистического, системного, деятельностного подходов, является проектный метод, позволяющий [100, с. 230] максимально индивидуализировать обучение, что выражается в создании условий для работы над проектом профессиональной направленности на основе активизации субъектного опыта по индивидуальной траектории развития в собственном темпе и своими собственными методами; предоставить возможности для обучения самостоятельному планированию, организации и распределению времени и возможностей студентов; учитывать результаты выполнения проекта профессиональной направленности; изменять функции педагога и студента в процессе выполнения проекта профессиональной направленности; создать дружескую атмосферу между субъектами проектной деятельности; без искажения основной идеи, привлекать разнообразные методы обучения в процессе развития готовности к профессиональной деятельности [101].

В.В. Гузеев отмечает, что вся деятельность студентов сосредоточивается на следующих *этапах*: подготовка, планирование, исследование, результаты и/или вывод, оценка результатов и процесса [102].

Проектная деятельность содержит:

- анализ проблемы;
- постановка цели;
- выбор средств ее достижения;
- поиск и обработка информации, ее анализ и синтез;
- оценка полученных результатов и выводов.

Необходимо подчеркнуть и общие подходы к структурированию проекта:

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее преподавателю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются студентами с подачи преподавателя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Положительные черты проектного метода [103]:

- возможность дифференцированного подхода;
- возможность работать с определенной материальной базой;
- широкие возможности развития студента;
- возможности комплексного применения знаний.

Привлечение студентов высших учебных заведений к проектной и исследовательской деятельности начинается с первого курса обучения. Участие студентов в научных конференциях (подготовка и написание статей, выступление перед аудиторией); работа в научных кружках под руководством опытных преподавателей позволяет сформировать общекультурные компетенции и получать новые знания в сфере проектирования. Постепенное включение студентов в проектную деятельность в качестве волонтеров, участие студентов в конкурсных отборах различных проектов на внутри вузовском, а затем и республиканском уровнях позволяет грамотно формулировать проектный замысел, научиться генерировать инновационные решения, владеть научными основами и методами трансфера технологий [104].

Необходимо также отметить, что проектная деятельность всегда имела место в высшей школе в рамках курсового и дипломного проектирования, и целью её было закрепление на практике полученных теоретических знаний, формирование профессиональных умений. Но данное проектирование

выполнялось по шаблону, четко регламентировались содержание проектов, темы давались руководителем, результат проектирования был predetermined, тематика проектов преследовала только учебные цели, которые порой были далеки от реальных условий будущей профессиональной деятельности выпускника вуза [105].

В целом, проектирование способно обеспечить обучающимся свободный выбор сфер деятельности, ориентацию на личностные интересы, потребности, возможность самоопределения и самореализации [106, с. 5].

Образовательный процесс в условиях вуза с позиции педагогической интеграции в аспекте применения личностного развивающего подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций образовательной деятельности. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые организационно-методические формы. Так, например, осуществляя рефлексивную самооценку собственной теоретической готовности к разработке и реализации социального проекта студенты самостоятельно находят недостающую информацию по проблеме проекта: изучают специальную литературу, посещают и исследуют основные сферы жизненного пространства целевой группы населения, анализируют практикуемые в данном профессиональном поле формы и методы социальной и социально-педагогической работы» [107].

Организация проектной деятельности, результатом которой является формирование проектной компетентности студентов, требуют особого научного обоснования и разработки особенностей содержания и способов организации социально-экономического сопровождения данного процесса, а также необходимы функции социально-педагогического сопровождения, к которым относятся [108]:

- Восстановительная функция. Она полагает восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у студентов до появления у них акцентуаций характера.

- Компенсирующая функция. Это функция проявляется в формировании у студентов устранить тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которая ему больше нравится, где он быстрее добивается успехов, где стремится к самореализации.

- Стимулирующая функция. Данная функция выражает в поддержании тех положительных личностных психологических образований, которые есть у студентов [109, с.118].

- Корректирующая функция. Выступает в качестве необходимого элемента самой социальной работы, поскольку всегда существуют отклонения от стандарта социальной защиты, помощи, консультации. Как минимум, педагогическая деятельность должна предупредить большие или меньшие отрицательные влияния на человека. Основной целью в реализации этой функции является воспитание жизненной стойкости, способности преодолевать трудности, социальной подвижности и инициативы в преодолении трудных обстоятельств.

- Социализирующая функция. Она направлена на предоставление

возможностей студентам социального развития и социального познания - формирование различных навыков и умений, повышение социально-педагогической компетентности [110].

Сопровождение, как правило, осуществляется со стороны преподавателя, научного руководителя, эдвайзера. В ситуации социального проектирования студентами, в роли сопровождаемого выступает непосредственно тот человек, который «проживает» весь проектный цикл вместе со студентами, консультируя сопровождаемых на каждом этапе разработки и реализации социального проекта.

Для того, чтобы определить специфику социально-экономического сопровождения формирования проектной компетентности, необходимо учесть данные исследований формирования разных видов компетентности, рассмотренные многими исследователями, которые были проведены значительным количеством ученых [111].

С.В. Волкова выделила комплекс дидактических условий эффективного формирования исследовательской компетентности студентов в процессе реализации проектного обучения:

- усиление исследовательского потенциала задач и заданий путем придания им проблемного характера;
- последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов;
- погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности;
- сочетание различных форм реализации проектного обучения в вузе;
- мониторинг уровней сформированности исследовательской компетентности студентов [112].

А.Х. Хушбахтов показал, что для успешного формирования социального опыта студента в проектной деятельности необходимы педагогические условия:

- в образовательной деятельности вуза реализуются системные социально-значимые проекты, обеспечивающие комплекс видов деятельности студента: исследовательскую, просветительскую, коммуникативную, инвестиционную, внедренческую;
- содержание проектов ориентировано на преобразование окружающей действительности, развитие профессиональной компетентности студентов и повышение их конкурентоспособности;
- проектная деятельность студентов интегрирует коллективные, групповые, индивидуальные формы взаимодействия студентов и преподавателей [113].

Также выделены условия развития проектной компетентности, с помощью которых выявлены и обоснованы следующие педагогические условия, способствующие развитию проектной компетентности педагога [114]:

- самоактуализация личностного опыта педагога в процессе реализации проектной компетентности, обеспечивающая самосовершенствование, самореализацию и творческое развитие личности педагога;
- создание мотивационного поля, способствующего развитию у

преподавателя интереса к проектной деятельности;

- обучение в сотрудничестве и сотворчестве;
- реализация педагогического мониторинга развития проектной компетентности преподавателя;

- организация научной и методической деятельности педагогов, основанной на использовании спецкурса «Развитие проектной компетентности преподавателя»;

- планирование повышения уровня развития проектной компетентности как динамического перспективного и долговременного ориентирования профессиональной деятельности преподавателя в процессе повышения квалификации, позволяющее актуализировать профессиональный рост педагога, его саморазвитие, значимость аналитических способностей, навыков планирования, способность видеть перспективу.

Российские ученые А.А. Баранов, Р.Н. Шарафутдинов в статье «Дидактические условия формирования проектной компетенции у будущего педагога» отмечают, что формирование проектной компетенции у будущего педагога обеспечивается следующими дидактическими условиями [115, с. 15]:

- интеграция методического, предметного и проектного направлений в единую дидактическую систему на основе учебной проектной деятельности;

- включение в структуру проектной деятельности этапов самостоятельного выявления профессионально значимых потребностей и проблем;

- учебное проектирование технических и аудиовизуальных средств обучения, обуславливающих единство методической и предметной областей подготовки.

П.И. Образцов, А.В. Кутузов разработали критериально-оценочный аппарат и выявили уровни владения социально-проектными компетенциями будущими бакалаврами социальной сферы; дано понятие «педагогические условия» и выявлены педагогические условия эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций [116].

Таким образом, применение проектной методики наиболее результативно в университете, т.к. сущность проектной методики при этом отвечает основным психологическим особенностям студентов, их мотивам и потребностям и позволяет наиболее полно раскрывать их личность. Прежде всего, это обусловлено:

- проблемным характером проектной деятельности, ее интегративностью: в основе проектной методики лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью, решение которой требует от участников знаний не только в рамках данного предмета, но и в других областях [117];

- автономным характером проектной деятельности: проектная методика предполагает устранение прямой зависимости обучаемого от преподавателя путем самоорганизации и возможности проявления собственной инициативы в процессе активно-познавательной мыслительной деятельности [118].



В результате было установлено, что процесс формирования проектной деятельности в условиях университетского образования - это целенаправленный и организованный процесс овладения студентами знаниями, умениями и опытом необходимыми им для продуктивного и личностно-осмысленного выполнения проектной деятельности, позволяющий развивать широкий спектр компетенций, необходимых для жизни в современных динамично развивающихся в социально-экономических условиях. Особенности данного процесса обусловлены социальным заказом к вузам, возрастными особенностями студентов, задачами образовательного процесса и содержанием проектной деятельности.

## **2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1 Проектная деятельность и этапы ее становления**

В последние годы XXI века казахстанская педагогическая практика обратила пристальное внимание на возможности проектной деятельности как инновационной педагогической технологии. Этому способствовало введение новых образовательных стандартов, появление новых требований к организации процесса обучения, к его содержанию и результатам.

В послании Елбасы РК Н.А. Назарбаева «Новые возможности развития в условиях IV промышленной революции» подчеркнуто, что ключевым приоритетом образовательных программ должно стать развитие способности к постоянной адаптации к изменениям и усвоению новых знаний. В свете нового видения развития мира единственными значительными ресурсами являются знания и изобретательность людей [4].

Казахстан одним из первых среди постсоветских стран стал участником Болонского процесса и накопил определенный опыт в развитии своей образовательной траектории, интеграции образования и науки, в применении западных программ, технологий и стандартов обучения, а также в создании научно-исследовательских университетов [119].

В общем, история развития бакалавриата в республике начинается с 1998 года, магистратуры - с 2002 года и с 2008 года - докторантуры PhD. Профессорско-преподавательский состав (ППС) и студенты постепенно освоили образовательные программы западных технологий, перешли на систему электронного контроля и оценки знаний студентов, ежегодно повышается степень мобильности студентов и ППС, активно осваиваем систему дву дипломного образования и многое другое.

Проанализируем важные моменты истории становления и развития высшего профессионального образования в Казахстане и за рубежом.

Процесс развития и становления высшего профессионального образования за рубежом имеет богатую историю. Немало написано педагогических трудов в различные промежутки времени, которые и сегодня остаются востребованными в современном мире, но с определенными нюансами, учитывая индивидуальные переменные цивилизации, страны и т.д. Поэтому, сегодня необходим международный опыт развития высшего профессионального образования, а также опыт взаимодействия по данным вопросам, для создания более совершенной и востребованной системы профессионального образования в современном мире.

Непосредственно собственное изучение данного вопроса сосредоточено в период независимого Казахстана, то есть с конца 1991 года. Основываясь на работы казахстанских историков, докторов исторических наук, профессора Аманжолы Кузембайулы и профессора Еркина Абиля можно сказать, что

образование является основным приоритетным направлением и основным индикатором развития во всех цивилизованных странах мира [120]. Ведь по сути, страны конкурируют не только товарами и услугами – они конкурируют системами общественных ценностей и системой образования. Задача вхождения Республики Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира может быть решена в том случае, если у страны будут высококвалифицированные специалисты, обладающие знаниями наукоемких технологий, управленческими навыками, умеющие ориентироваться в рыночной экономике, если будет создана эффективная система образования, удовлетворяющая потребностям мировой рыночной экономики.

Одной из основных задач, возложенных на систему образования, стало требование обеспечить кадрами все отрасли экономики страны. В этой связи была разработана и утверждена постановлением Правительства «Новая модель формирования студенческого контингента государственных заведений в Республике Казахстан» (1999), которая была призвана повысить объективность оценки знаний абитуриентов, отобрать наиболее одаренную молодежь среди поступающих в государственные вузы по государственному заказу. Эта модель стала первым этапом в совершенствовании механизма правил приема в вузы страны [121].

О приверженности казахстанских вузов общепринятым принципам университетского образования свидетельствует факт подписания вузами страны Великой хартии университетов.

С 2007 года ведется целенаправленная работа по внедрению программы двудипломного образования. По международной программе «Болашак», которая инициирована Елбасы государства Н.А. Назарбаевым, ежегодно 3000 студентов обучается за рубежом [1].

С 2008 года все вузы перешли на кредитную технологию обучения. Она призвана обеспечить академическую мобильность студентов и преподавателей, признание отечественных образовательных программ и академических дисциплин за рубежом. В Казахстане была создана национальная система аккредитации, учитывающая международные стандарты.

В Государственной Программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [2], в Послании Елбасы Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» [3] и других нормативных документах формирование функциональной грамотности рассматривается как условие становления динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности.

Студент, овладевающий навыками проектно-исследовательской деятельности, должен знать:

- методологию исследовательской деятельности, её этапы, технологию;
- уметь использовать различные методы исследования и приёмы творческой деятельности на практике;

- быть готовым к исследовательскому взаимодействию с действительностью.

Проектный метод, или «метод проектов», в настоящее время воспринимается как феномен образовательного процесса в современном образовании и в широком контексте представляет собой педагогическое явление, имеющее собственную и непростую «педагогическую биографию». Исследователи считают, что, с точки зрения педагогической инноватики, «метод проектов» представляет собой реадаптированное (восстановленное) новшество в сфере образования. Он делает акцент на личный опыт студента, сотрудничество между бакалаврами, между преподавателями и студентами, поэтому обуславливает использование преподавателем приемов интерактивной методики, которая учит студентов самому добывать свои знания, а значит, готовит его к жизни в современном обществе [122, с. 38-40].

Анализ казахстанской, российской и зарубежной историко-педагогической литературы по данной проблеме позволяет увидеть, что проектный метод, проектная деятельность были в поле зрения исследователей разных периодов и разных культур.

Основателем проектного метода часто называют американского философа и педагога Уильяма Килпатрика, автора статьи «Метод проектов», появившейся на свет в 1918 году. Впервые метод привлек к себе внимание в конце XIX века в сельскохозяйственных школах США. Он также использовался в качестве средства подготовки инженеров в 1824 году в Ренсельском Политехническом институте. Но впервые термин «проект» в США употребил в 1908 году заведующий отделом воспитания сельскохозяйственных школ США Д. Снедзен, назвав ряд заданий для выполнения на дому, которые дети фермеров из-за нерегулярного посещения школы получали от учителей, домашним проектом. А в 1911 году Бюро воспитания США узаконило этот термин. Уильям Килпатрик в своей статье сделал попытку объяснить суть этого метода, делая пространные ссылки на свой опыт реализации проектного обучения, накопленный к тому времени. И хотя он практически не упоминает предшественников, было ясно, что он основывает свои проектные технологии на постулатах американского философа и педагога Джона Дьюи, представителя философского направления прагматизма [123]. Джон Дьюи считал, что основная задача философии не в том, чтобы, «правильно используя опыт, добиваться единичных целей, а в том, чтобы с помощью философии преобразовать сам опыт, систематически совершенствовать опыт во всех сферах человеческой жизни». Во главу своей реформаторской педагогики Д. Дьюи ставил прагматический тезис: «истинно то, что полезно». Цель воспитания, по Дьюи, воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства. Основой его «инструментальной» педагогики являлись спонтанные интересы и личный опыт обучающегося. Согласно этой концепции, обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие студента становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины. Конечным итогом обучения, по Д. Дьюи, должна

была стать выработка навыков мышления, под которыми понималась способность в первую очередь к самообучению [124, с. 115-117].

Анализируя методы обучения, основанные на педагогических идеях Д. Дьюи, П.П. Блонский писал, что взгляд на ребенка как на теоретика-исследователя совершенно не соответствует педагогическим фактам: он прежде всего деятель [125]. Поэтому только то обучение является педагогически правильным, которое исходит из практической деятельности детского коллектива. «Метод проектов» являлся, по мнению ученого-педагога, именно тем достижением современной педагогики, которое давало возможность сделать образование ребенка «следствием его практической деятельности», поставить изучение различных явлений в связь с практикой.

Вильям Килпатрик (1871-1965) в 1909 году был приглашен читать лекции по педагогике в Колумбийский университет. Здесь он разработал педагогическую систему «экспериментализма», опирающуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Он отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, подчеркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребёнка. Отвергая традиционную школу, предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта [126]. Став таким образом основоположником метода проектов, он придавал ведущее место в обучении проектной деятельности.

В 20-30-х гг. XX в. в США в школе Е. Коллингса был осуществлен метод проектов У. Килпатрика. Обучающиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного. Исследователь педагогического наследия американского философа А.И. Пискунов пишет: «Способом организации такой деятельности должен был служить, в частности, разработанный учеником и последователем Д. Дьюи, американским педагогом, видным представителем прогрессивизма Уильямом Килпатриком метод проектов. Обучающиеся в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая туда и учебную деятельность. Несмотря на то, что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал У. Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять её на высшую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем. Впоследствии этот метод, как и другие идеи Д. Дьюи, использовался в практике многих стран мира» [127].

Не случайно идеи Джона Дьюи и Килпатрика в 1920-е годы нашли много противников, которые делали акцент на традиционной форме учебного процесса. Поэтому Килпатрик подробно изложил свою теорию в 1925 году в работе «Основания метода»/«Foundation of Method», где во главу угла поставил детоцентристское образование, обучение в котором связано только с интересами и мотивацией детей: Образование есть изменение (Education is changing). Против идеи прагматического образования Д. Дьюи и основанного на ней метода проектов У. Килпатрика выступил профессор Колумбийского университета в Нью-Йорке Уильям Бэгли (1874-1946), представитель «эссенциализма» - «сущностного» подхода к педагогике. Он был против утилитаризма школьных программ и прагматических подходов к образованию, требовал укрепления исторически сложившихся функций образования как «стабилизирующей силы».

Проектная методика наиболее востребованной оказалась в начале XXI века. Ее новое содержание в лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н. Щукина определено следующим образом: «Проектная (от лат. projectus. брошенный вперед) методика, метод проектов. Одна из технологий обучения, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению. Под проектом понимается самостоятельно планируемая и реализуемая работа» [128].

Возрожденный в последние годы в российской, а затем и в казахстанской системе образования метод проектов до сих пор не имеет однозначного понимания сущности. Поэтому в реальной педагогической практике проектом называют самые разные виды деятельности.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы в главе «Обновление структуры и содержания технического и профессионального образования» определено, что в учебный процесс будут внедрены современные образовательные технологии, формирующие у обучающихся востребованные компетенции [129]. Решать эти задачи возможно в рамках практико-ориентированного обучения. Практико-ориентированное обучение – освоение студентами образовательной программы не в аудитории, а в реальном деле, формирование у студентов профессиональных компетенций за счет выполнения ими реальных практических задач в учебное время. Мы рассмотрим реализацию этого подхода в обучении через проектную деятельность. Проектная деятельность студентов – залог эффективности процесса обучения.

В настоящее время проектной деятельности в образовании Республики Казахстан уделяется немало внимания, однако эффективных способов ее применения на практике наблюдается не часто.

В Казахстане образование провозглашено приоритетным направлением в сфере общественного развития. От масштабов, уровня, качества образования и подготовки кадров во многом зависит успех проводимых в государстве реформ. Государственная политика Казахстана в сфере образования закреплена Законами «Об образовании» и «О национальной программе по подготовке

кадров». В этих нормативных документах определены стратегия и тактика реформирования всей системы образования и её структур, цели и конкретные задачи подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих современным требованиям рынка труда, социальному заказу общества [130].

Реформирование высшего образования предусматривает осуществление задач:

- обновление структуры содержания с учетом запросов индустриально-инновационного развития страны;
- развитие инфраструктуры подготовки специалистов для всех отраслей экономики, промышленности, образования, здравоохранения и др.;
- повышение престижа обучения и уровня подготовки специалистов [131, с.20-21].

Таким образом, модернизация образования, введение в образовательное пространство таких категорий как системный анализ, информационные технологии, проектная деятельность предполагают необходимость проектирования образовательной траектории каждого студента, включая его в гибкую динамическую среду, отличную по содержанию и форме от традиционных занятий. В ней проявляется индивидуальность студента, он может соотнести свой выбор с многообразием способов деятельности. Включение его в деятельность, разрешение собственной проблематики, создание собственного образа действия, организацию образовательного пространства, необходимо для проявления внутренней сущности, глубинных механизмов реализации возможности и потребностей студента.

Степени «бакалавр», «магистр» включены в международную классификацию и понятны за рубежом. Двухуровневая система образования учитывает быстрое устаревание знаний, связанное с прогрессирующим развитием науки и техники. Двухуровневое образование должно носить междисциплинарный характер, чтобы те, кто заканчивает обучение по программе бакалавриата, могли свободно выбирать ту или иную область обучения на втором уровне, то есть программу для диссертационного исследования. Эта проблема уже стоит на повестке дня, ее необходимо решить, но ее реализация займет более одного месяца и даже года. Эта работа кропотливая. Во-первых, методология первого и второго уровней образования и межпредметных связей не разработана. Во-вторых, учитывая большую загруженность преподавателей, администраторы университетов должны продумать и создать условия для решения этой проблемы [132]. Одним из вариантов является новый расчет учебных часов преподавателем, который будет включать не только аудиторные часы, но и время, затрачиваемое на разработку, создание и технологическое сопровождение двухуровневого образования: формирование электронных курсов, учебников, задания для студентов на самостоятельную работу и определение траектории индивидуального обучения.

Уровень бакалавриата дает основные, общие профессиональные знания по выбранному направлению. Программы бакалавриата широкопрофильны, без узкой специализации. За четыре года обучения студент приобретает

образование достаточное для выполнения основных функций. Далее бакалавр может выбрать конкретную профессиональную деятельность и поступить в магистратуру или же заняться поиском работы.

Современный социум испытывает острую потребность в профессионале (бакалавре) с новым стилем социального поведения, связанным с таким явлением, как имидж субъекта деятельности [133]. В социальной психологии это вызывает потребность в изучении условий, механизмов и социально-психологических особенностей формирования и развития имиджа студента вуза как будущего профессионала на уровне подготовки бакалавра.

В общественном сознании и ментальности современного человека понятие имиджа существует как представление об определенной ценности, от качества которой зависит жизненный успех и успешность субъекта профессиональной деятельности.

Студент вуза является субъектом учебно-профессиональной деятельности. Именно студенческий возраст условно можно считать «золотым веком» развития личностной субъектности студента.

Как считает Ф.Г. Мухаметзянова, студент вуза – субъект учебно-профессиональной деятельности – это личность студента вуза на высшем, индивидуализированном для него уровне активности, самостоятельности, мотивированности, ответственности, самореализации [134]. Способность студента быть субъектом учебно-профессиональной деятельности – это субъектность студента. Субъектность студента вуза как функциональная характеристика его личности определяет тот «сдвиг» в поведении, вызванный им самим же. Субъектность студента вуза – это мера тех изменений, которые он производит в самом себе и в окружающих (референтных) его субъектах.

Проектная деятельность обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития студентов. Поэтому есть основания говорить о методах обучения проектной деятельности, под которыми мы понимаем целенаправленные и организованные способы и приемы выполнения учебных творческих проектов.

Проектное обучение дает большие возможности для формирования исследовательских умений, хорошо вписывается в учебный процесс, не затрагивая учебного материала, который определен образовательным стандартом и учебной программой. В проектном обучении реализуется проектная деятельность. Проектная деятельность характеризуется как совместная учебно-познавательная, творческая, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности [135]. Проект обладает свойствами: получение конечного продукта, сложный состав деятельности, реальная практическая значимость, работа с первичной информацией. Однако проектная деятельность должна иметь дидактический подход к отбору способов учебной деятельности необходимо обосновать возможность и целесообразность отбора исследовательских умений студентов на основе взаимосвязи:

- 1) научных основ и структуры деятельности;
- 2) этапов и логики науки;



3) видов проектной деятельности с учетом психолого-педагогических особенностей студенческого возраста. А это не всегда возможно в студенческой группе, так как студенты имеют различные уровни подготовки. Однако, выход из этой проблемы на наш взгляд имеет место, а именно необходимо использовать отличительные особенности образовательных проектов.

В связи с тем, что проектная деятельность стала развиваться относительно недавно проблема формирования исследовательских умений студентов в высших учебных заведениях продолжает оставаться недостаточно теоретически и практически разработанной. Анализ имеющийся отечественной и зарубежной литературы по данной проблеме позволил нам сделать следующий вывод о том, что единого мнения в определении понятия «умения» нет. Несмотря на все многообразие методических работ по организации проектного обучения и формированию у студентов исследовательских умений, нет методик, в которых проектная деятельность студента организуется в рамках занятия, и при этом выступает средством формирования исследовательских умений. С опорой на дидактический подход к отбору способов учебной деятельности необходимо обосновать возможность и целесообразность отбора исследовательских умений студентов на основе взаимосвязи:

1) научных основ и структуры деятельности;

2) этапов и логики науки;

3) видов проектной деятельности с учетом психолого-педагогических особенностей студентов.

Для оптимального проектирования процесса формирования исследовательских умений студентов необходимо определить понятие «умение».

Так Н.Г. Алексеев систематизирует исследовательские умения следующим образом [136, с. 25-27]:

1) процессуальные – умения анализировать, сравнивать, уточнять цели исследования, выдвигать гипотезы, осуществлять поиск решения проблемы, описывать наблюдаемые процессы и явления, защищать свою точку зрения;

2) мотивационные – умения ориентироваться в ситуации выбора с учетом собственных познавательных интересов, стимулировать свою деятельность, ориентируясь на успех в интеллектуальном развитии;

3) содержательные – умения отбирать необходимый материал для выполнения исследования, осуществлять поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений;

4) организационные – умения применять приемы самоорганизации в учебно-исследовательской деятельности, планировать, регулировать, контролировать свои действия, проводить волевые усилия в затруднительных ситуациях для достижения поставленных целей;

5) коммуникативные – умения применять приемы сотрудничества в процессе обсуждения заданий, распределения обязанностей, оказание взаимопомощи, взаимоконтроля, обсуждение результатов совместной деятельности;

б) технические – умения отбирать и использовать учебно-справочную дополнительную литературу, оформлять результаты исследования;

7) результативные – умения определять уровень своих интеллектуальных, социальных и нравственных достижений.

Принимая во внимание каждый из приведенных вариантов определения исследовательских умений, мы под исследовательскими умениями будем понимать владение студентом способами выполнения умственных и практических действий соответствующих научно-исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике научного исследования [137].

Для этого необходимо условие для создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Мотивационное отношение к исследовательской деятельности является неременным условием процесса формирования исследовательских умений. В процессе формирования исследовательских умений студентов происходит целенаправленное и систематическое включение студентов в деятельность, связанную с постановкой проблем и поиском решения.

Таким образом, суть проектного обучения состоит в том, что студент в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание студентом конкретных ситуаций, проникновение его вглубь явлений, процессов и конструирование конкретных явлений. Роль студента так же изменяется в зависимости от этапов проекта при выполнении работы. Но на всех этапах работы проекта студент: выбирает (принимает решения), выстраивает систему взаимоотношений с людьми, оценивает сложившуюся ситуацию (Таблица 4).

Таблица 4 – Понятие и этапы проектной деятельности

<b>Авторы</b>	<b>Определение</b>	<b>Этапы проектной деятельности</b>
И.Д.Чечель	буквально «брошенный вперед», то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.	1.Начинание 2.Планирование 3.Принятие решения 4.Выполнение 5.Оценка результатов 6.Защита проектов
И.Н.Бухтиярова	это способ достижения цели через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам, которая должна завершиться вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.	1. Введение 2.Определение темы проекта 3.Составление графика работы 4.Подбор и анализ литературы, материалов 5.Анализ и контроль выполнения проекта 6.Контроль за оформлением проекта 7.Предзащита проекта 8. Доработка проекта 9.Защита проекта 10.Подведение итогов
Н.М. Виштак, И.А. Штырова,	совместная учебно-познавательная, творческая или игровая	1.Выбор темы, идеи, мотивов 2.Предпроектное исследование

С.Н. Грицюк	деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.	3.Целевая установка 4.Планирование 5.Реализация плана 6.Представление проекта 7.Оценка 8.Документация
К.С. Гордеев, А.А. Жидков, А.С. Пасечник, М.Е. Кокарева, М.И. Егорова	это учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, результатом которой становится решение какой-либо проблемы, представленное в виде его подробного описания (проекта).	1.Подготовительный этап 2.Выполнение проекта 3.Анализ выполнения проекта
А.Н.Захлебный	совместная творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель и согласованные методы деятельности.	1.Поиск источников, сбор первичной информации, ее обработка 2.Разработка программы практической деятельности 3.Практическое осуществление 4. Заключительный этап
Г.И. Грибкова, Т.А. Зайцева	исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир.	1.Выбор темы проекта 2.Исследование проблемы 3.Генерирование идей 4.Отбор идей 5.Разработка решения 6.Планирование 7.Реализация 8.Испытание 9.Оформление проекта 10. Оценка проекта студентом 11.Оценка преподавателя и защита проекта

Из таблицы 4 можно увидеть, что структура проектов у различных авторов имеет одинаковые этапы, а именно: предварительный, исполнение проекта (основной этап), заключительный.

Сущность проектной и исследовательской деятельности в системе «образование - наука - производство» как категории процесса предполагает прогнозирование векторной ориентации личностно-ориентированных образовательных программ, реализуемых в интеграционном образовательном процессе институционального и не институционального образования, что обуславливает его новую структуру, организационные формы, содержание и осуществление во «времени и пространстве», что особенно важно в современных условиях, когда рынок труда перенасыщен специалистами, а хороших грамотных специалистов нет, поэтому на наш взгляд необходимо использование проектной деятельности в подготовки будущих бакалавров. Приступая к моделированию процесса формирования проектной компетентности студентов в условиях университетского образования, мы имеем возможность опереться на результаты представленного в первой главе анализа материалов исследования проблемы формирования проектной компетентности студентов в условиях университета, который показал, что

содержание и формат определения самого понятия «проектная компетентность» прошли длительный путь.

Рассмотрение теоретических понятий проектной деятельности, показанных в таблице 4 позволяет нам сделать вывод о том, что сущность анализируется по-разному, так И.Н. Бухтиярова понимает как способ достижения цели через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам [138], которая должна завершиться вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Однако на наш взгляд проектная деятельность представляет собой проявление самостоятельной, творческой, исследовательской активности студентов, основанной на студентоцентрированном и коллаборативном обучении.

На начальных этапах развития проектного обучения появилось понимание проектной компетентности как способности мысленно создавать различные модели, которые впоследствии материализуются и воплощаются в жизнь, как совокупности способностей организации опыта искания и преодоления затруднений, навыков сбора и обработки информации, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, пользоваться мышлением, завершать деятельность получением реального, осязаемого практического результата, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. В дальнейшем понимание проектной компетентности обогатилось включением в нее способностей участия в групповой деятельности, целесообразного изучения проблем окружающей природой и общественной жизни, языковыми компетенциями, создания конкретного полезного продукта, компетенции учения в процессе решения практических жизненных задач, появилось понимание ее как способности двигаться от анализа эмпирического материала к выделению социокультурных ценностей, а затем через обобщение и систематизацию к построению теории [139].

Интеграция рассмотренных подходов отражает сущность формирования компетенций в проектной деятельности бакалавров для подготовки преподавателей по профилю «Профессиональное обучение» в вузе, а их внедрение в систему высшего педагогического образования позволяет разработать целостный подход. Концепция формирования этих компетенций при подготовке будущих преподавателей в вузе способствует всестороннему пониманию его сложности и универсальности. В то же время идея интеграции в рамках интегративно-дифференцированного подхода подразумевает «надлежащую, сбалансированную комбинацию дидактических компонентов, педагогических усилий и ресурсов» для достижения цели, в то время как идея дифференциации способствует созданию разнообразных внутренних и внешних дидактических условий для достижения одной и той же цели [140, с. 62-63].

Актуальность изучения взаимосвязи педагогических способностей и личностных особенностей студентов-бакалавров психолого-педагогического направления подготовки позволит показать, что обладание определенными

чертами личности может выступать предпосылкой к становлению студента как будущего психолога образования. Данная работа позволит посмотреть, какими личностными качествами должна обладать личность психолога образования для того, чтобы осуществлять эффективную и плодотворную профессиональную деятельность.

Значение деятельности бакалавров психолого-педагогического образования в современном обществе будет постоянно возрастать в связи с кризисом доверия молодого поколения к государственным институтам, нарушением механизмов социализации и ростом антисоциальных явлений среди молодежи, а также снижением образовательного потенциала семьи и учебных заведений как институтов личной социализации [141].

В связи с этими обстоятельствами, бесспорно, что мы должны отметить важность существующей образовательной практики в профессиональной подготовке специалистов, повышению его эффективности, подчиняя студента к логике развития личности на разных этапах его социализации. В этом контексте следует поддержать обоснованную позицию, выдвинутую С. В. Сальцевой, которая пишет, что при подготовке современного специалиста проявляется тенденция образования ориентироваться на социализацию личности. Согласно положениям субъектного подхода под социализацией понимается успешное развитие и самоизменение личности в процессе овладения культурой [142, с. 81-82], присвоение принятых в обществе норм поведения и воспроизводства культуры. Поэтому социокультурная направленность образования является целью, результатом, определенным вектором подготовки бакалавров, способных оказывать психологическую и педагогическую поддержку учащимся в различных типах учебных заведений.

По словам С.С. Столярова, решение проблем во всех областях социальной практики, в том числе психолого-педагогической, происходит с участием всех ее субъектов. Социальная практика актуализирует общую интегральную составляющую, которая признает деятельность всех своих субъектов, единую цель, определенную направленность на ценности социальной практики на основе таких принципов, как гражданство (обращение к внутреннему миру, индивидуальность), культурное соответствие (создание социокультурной, развивающей среды), соответствие природы (создание оптимальной эколого-психологической среды развития личности), целостность (единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности) и др. [143].

В современной мировой практике развития образования, направленной на формирование нового педагогического мышления, ученые придают большое значение принципам диалога и центрирования, которые ориентируют преподавателей и студентов на самореализацию, направляя всех участников процесса на освоение системы общечеловеческих ценностей.

В то же время принципы социального реагирования, междисциплинарный подход к решению проблем, связанных с психологической и педагогической поддержкой студентов в различных типах учебных заведений, свидетельствуют о комплексном характере деятельности бакалавра и позволяют выделить его

специфику как отрасль научного знания, которая является основой профессиональной деятельности бакалавра психолого-педагогического образования, имеющего многоплановый характер и направленного на психолого-педагогическое сопровождение развития личности во всех сферах деятельности [144]. Кроме того, психолого-педагогическая деятельность бакалавра является по существу социальной, психологической в поддержке и сопровождении студента в социальной и реабилитационной деятельности, а также в развитии индивидуальных траекторий развития личности в специальном и инклюзивном образовании. По технологическому, методическому обеспечению оно является педагогическим.

С этой точки зрения деятельность бакалавра предстает как целостный образовательный процесс, направленный на психологическую и педагогическую поддержку личности на всех этапах ее жизни. Деятельность бакалавра психолого-педагогического образования связана с его компонентом, таким как психолого-педагогическая поддержка студентов в различных учебных заведениях. Эффективность этой деятельности предполагает формирование и развитие личности студента, их социальную зрелость (использование средств психологической и педагогической поддержки).

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены И.Ф. Исаевым, который выделил дидактические; академические; перцептивные; речевые; организаторские; авторитарные; коммуникативные; педагогическое воображение (прогностические способности); способность распределять внимание между несколькими видами деятельности [145, с. 80-81].

К личностным особенностям относятся те, которые наиболее постоянны во времени и воздействуют на другие особенности человека. В структуру же личностных особенностей входят воля, чувства, темперамент, характер, способности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогические способности включают в себя многие личностные качества и раскрываются посредством определенных действий и умений. Есть умения, которые включены в содержание нескольких способностей. Например, умение организовывать самостоятельную работу школьников, и организация работы других идентичны они входят в организаторские способности. Перцептивные умения близки к способностям к распределению внимания и т.д. Все вышеописанное может свидетельствовать о том, что фундаментом определенных умений педагога (или их совокупности) могут находиться несколько способностей.

Формирование современного мышления у молодого поколения согласно образовательному стандарту предполагает овладение студентами такими способами деятельности, которые возможно применить как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Такие умения, как умения критически мыслить, принимать ответственные решения, прогнозировать возможные риски, аргументировано отстаивать свою позицию,

мобильность, конструктивность становятся необходимыми и обязательными в успешной социализации будущих выпускников [146].

Поддача и усвоение материала в современной системе образования в большей степени ориентирована на объяснительно-иллюстративные методы (наглядные средства обучения, практические опыты, лекции и т.п.), которые считаются самыми доступными и информативными. Подобные организационные формы предъявления учебного материала направлены на решение упрощенных, искусственно созданных задач. Организация обучения посредством современных мыследеятельностных концепций позволит сделать изучение новых объектов и явлений системно-организованными.

Реализовать интеллектуальный потенциал и воспитать человека мыслящего, действующего последовательно, способного творчески разрешить нестандартную ситуацию становится возможным благодаря формированию системного мышления. Согласно М.А. Нуриевой, в процессе системного мышления «субъект рассматривает предмет мыслительной деятельности как систему, выделяя в нем соответствующие системные свойства и отношения, обнаруживая проявления общих системных принципов и закономерностей» [147, с. 445-446].

Значительным образом в разработке данного направления по развитию исследовательской деятельности и мышления студентов служит применение исследовательского эксперимента. Исследовательский эксперимент является составной частью исследовательского метода. Он же в свою очередь, относится к числу так называемых продуктивных методов обучения, способствующих развитию творческих способностей студентов и позволяющих планомерно и целенаправленно их формировать [148].

Исследовательский метод не получил необходимого распространения в педагогической практике, так как применяется, как правило, при подготовке к олимпиадам различного уровня и участию в конкурсе. Однако нет систематизированной методики применения теоретических и экспериментальных заданий, направленных на развитие системного мышления. Существуют лишь отдельные авторские методические разработки, где делается попытка разработать методику применения системного мышления в образовательном процессе.

В условиях рыночной экономики развитие высшего образования является самой актуальной проблемой на данный момент, так как высококвалифицированные, качественные специалисты основа изменения экономики в будущем [149]. В связи с этим к стратегическим направлениям развития Республики Казахстан в ближайшее время относится образование и наука, от развития, которых в решающей мере зависят темпы экономического, технологического прогресса, политического развития, состояния культуры и духовности в обществе.

Проектная деятельность становится особенно актуальна в процессе университетского образования, так как позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности будущего бакалавра. Возможности использования проектной деятельности является показателем

высокой квалификации преподавателя, его прогрессивных методов обучения, которые относятся к информационным технологиям XXI века, обеспечивающие способность адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни человека в современном обществе.

Раскрывая сущность понятия «проектная деятельность», необходимо скомпоновать каждый аспект проектной компетентности с помощью комплекса умений и способностей. Проектная деятельность связана и с особенностями самого проектного метода. Так, проектное обучение можно рассматривать как: ответы обучающихся к проблемам реального мира с точки зрения более долгосрочной перспективы, как совокупную деятельность, которая может происходить индивидуально или в группах, и, как правило, требует окончательного практического результата. Другое определение проектной деятельности звучит следующим образом – это метод обучения, в которых студенты получают знания и навыки, работая длительный период времени, чтобы исследовать и ответить на сложный вопрос. При этом выделяются следующие особенности проектного обучения: значительное содержание - По своей сути проект ориентирован на обучение студентов важным знаниям и навыкам, лежащих в основе стандартов и ключевых понятии академических предметов. Компетенции 21-го века - студенты строят компетенции ценные для современного мира, такие как решение проблем, критическое мышление, совместная работа, общение, и творчество / инновации [150]. Углубленный запрос - студенты занимаются в расширенном и в строго контролируемом процессе, с точно заданными заданиями, используя ресурсы и разработки ответов. Открытый вопрос - работа над проектом фокусируется на открытом вопросе, что студенты понимают и находят интригующим, который захватывает свою задачу или кадры их исследование. Необходимо знать - студенты видят необходимость получить знания, понимают концепции и применяют навыки для того, чтобы ответить на вопрос "вхождения" и создания продукта проекта, начиная с 'события ввода', который генерирует интерес и любопытство. голоса и выбор - студентам разрешается делать выбор о продуктах, которые будут созданы, как они работают, и как они используют свое время, руководствуясь преподавателем в зависимости от их возраста и опыта. Критический анализ и пересмотр - проект включает в себя процессы обратной связи о качестве их работы, о необходимости внесения изменений. Общественная аудитория - студенты представляют свои работы другим людям, вне аудитории и класса.

Итак, управленческий аспект, характеризуется: умением студента определить реальные цели проекта, выбрать пути их достижения в согласовании процедур планирования и прогнозирования; умением организовать микро-группы в процессе проектной деятельности; умением распределить и скооперировать учебно-познавательный труд, навыком делегирования прав, полномочий и ответственности в процессе проектной деятельности; умением проводить текущее регулирование проектной деятельности; умением корректировать нежелательные результаты проекта, а также знания и умения, необходимые для анализа и использования дидактических средств в контексте проектной деятельности [151].



Эмоционально-личностный аспект, должен на наш взгляд включать в себя следующие характеристики обучающегося: желание работать в микро-коллективе (по разработке проекта) и заинтересованность в положительном результате проектной деятельности; умение превращать учебно-познавательную задачу в личностно-значимую, компетентность в установлении субъект-субъектных отношений, способность к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе проектной деятельности; эмоциональная устойчивость на протяжении всего периода разработки проекта; умение организовать активную совместную деятельность, объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов проектной деятельности, обеспечить успех в проектной деятельности; компетентность в самооценивании и взаимооценивании промежуточных результатов разработки проекта; проявление эмпатичности, демократичности, тактичности в общении, рефлексивные умения; грамотность, ораторское мастерство, навыки публичного представления результатов проекта [152].

Творческий аспект проектной компетентности обучающегося должен включать: способность к творчеству и решению проблемных задач в процессе проектной деятельности; креативность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, склонность к риску, самобытность; способность к интуиции: т.е. возможность возникновения интуитивного решения, проявляющегося в случайной ситуации, возникающего в сознании в виде ключа к решению; способность к эвристике - самостоятельному поиску решения задачи, к инновациям и эффективности; способность выявления новых подходов и нестандартных решений .

Интеллектуальный аспект, на наш взгляд должен состоять из: способности разрабатывать и реализовывать проекты; качеств умственных действий: изобретательность, гибкость, критичность, дивергентность, оригинальность, самостоятельность мышления; умений интеграции и планирования проектной деятельности; умений соотнесения доли нового и известного в проекте, способности прогнозировать ожидаемые результаты всех участников проекта; умений максимального использования своих интеллектуальных ресурсов и способностей [153].

На сегодняшний день накоплен хороший инструментарий для оценки и формирования проектной компетентности обучающихся. Это и методика оценки проектной компетентности студентов (Н.В.Матяш, Ю.А.Володина [154], 2011), методики оценки и формирования человеческих ресурсов, в том числе и проектно-творческих, развития и формирования проектной компетентности, обучающихся в разных сферах будущей профессиональной деятельности (А. В.Деревицкая [155], 2011, П.Н. Медведев [156], 2011, Т.А. Парфенова [157], 2015). Несмотря на широкий диапазон исследований, практических разработок в данной области, на наш взгляд недостаточно четко выделены структурные аспекты проектной деятельности студентов, составляющие ее содержательную основу для последующего формирования в образовательном процессе университета, представляющего из себя многопрофильное образовательное учреждение. Опираясь на опыт

вышеназванных исследователей, в дальнейшем нами будет разработана модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

И так, опираясь на анализ исследований в области личностно-ориентированного, компетентного подходов в образовании, а также типологию образовательных проектов, мы пришли к выводу, что проектная компетентность студента должна интегрировать управленческий, эмоционально-личностный, творческий и интеллектуальный аспекты, которые отразят ее сущность как профессионально-значимого, интегративного качества личности, характеризующегося степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой учебно-познавательных задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно индивидуальным особенностям и траектории обучения.

## **2.2 Модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования**

Учебно-исследовательская деятельность индивидуальна по самой своей сути и нацелена на то, чтобы получать новые знания, а цель проектирования – выйти исключительно за рамки исследования, обучая дополнительно. Это обучение должно осуществляться как на материале существующих учебных предметов, так и в специальной литературе. Образовательный потенциал проектной деятельности заключается в возможности создания у студентов цельного знания: соединения усилий преподавателей для синтеза всех знаний; повышения мотивации студентов в получении дополнительных знаний; изучения важнейших методов научного познания (выдвинуть и обосновать замысел, самостоятельно поставить и сформулировать задачу проекта, найти метод анализа ситуации) [158].

В данном параграфе нашего исследования мы представим разработанную нами модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования. Начнем мы с описания понятий «моделирование», «модель».

Моделирование является одним из самых распространенных методов исследования, необходимым звеном в их системе, однако успешность его применения предполагает использование всей совокупности методов. Иными словами, моделирование - это и форма отражения действительности и познавательный метод, необходимый для упорядочения накопленных сведений и дальнейшего развития знания. Само понятие «модель» носит общенаучный характер. В настоящее время широко моделируются различные процессы, реакции, связи, структуры и отношения в них устройства, ситуации и т.д. Специалисты в области моделирования отмечают, что модели могут быть материальными и идеальными, вещественными и знаковыми, иметь форму пространственного аналога, образа, математического или особым образом

построенного словесного описания. Следует согласиться с мнением В.А. Штофа [159], что новая информация возникает на всех этапах конструирования модели: во-первых, в ходе эмпирического исследования объекта, во-вторых, в форме самой модели, которая дает элементы новизны уже в силу особой организации имеющегося знания, и, в-третьих, как результата дальнейшего мысленного модельного эксперимента. Модели подобного рода, как считает автор, можно отнести к разряду идеальных знаковых моделей. Они являются идеальными (несмотря на то, что зафиксированы с помощью материальных средств) потому, что выступают в виде модельных представлений, и все преобразования в них, все переходы в другое состояние осуществляются мысленно, т.е. в сознании человека. Они являются знаковыми, так как конструируются при помощи элементов, не имеющих ничего общего с элементами моделируемого объекта, т.е. их символов-знаков.

Как отмечают В.В. Егоров [160] и Э.Г. Скибицкий [161], любая модель - это попытка связать некоторое конечное число причин и следствий в схему. При этом неизбежно упрощение, редукция поведения, сведения факторов, влияющих на поведение к достаточному, по мнению исследователя, минимуму. Количество же факторов зависит от общего объема знаний о системе, от субъективной оценки их значимости, а также представлении о реальности и возможности интерпретации результатов расчетов, осуществляемых с помощью моделей.

Метод моделирования широко применяется в гуманитарных науках как один из методов исследования. Моделирование как метод научного познания – «процесс разработки, построения абстракций и умозаключений по аналогии и конструирования научных гипотез относительно природы исследуемого явления» [162]. Согласно данному определению, моделью называется совокупность абстракций и умозаключений о сущности исследуемого объекта. Метод моделирования используется в тех случаях, когда, по каким-либо причинам затруднительно исследовать какие-либо свойства или явления самого предмета исследования, а иногда и вовсе невозможно.

Главной отличительной чертой метода моделирования является то, что это метод опосредованного познания, когда информацию об исследуемом объекте получают путем изучения «объектов-заместителей». Таким образом, модель служит своеобразным инструментом познания: модель является связующим звеном между исследователем и объектом исследования, а значит и средством, с помощью которого проводится исследование. Таким образом, процесс моделирования включает следующие элементы: субъект исследования, или исследователь; объект исследования – исследуемый объект-оригинал, и предмет исследования, которым и является модель. Данный метод подразумевает использование абстрагирования и идеализации.

Абстрагирование - «мысленное выделение, вычленение некоторых элементов конкретного множества и отвлечение их от прочих элементов данного множества; при чем, в качестве исходного множества для абстрагирования может выступать множество свойств предмета, или группы

предметов, множество предметов, множество процессов, множество событий и т. п.» [163].

Термин «идеализация» используется в философии, где это понятие рассматривается как «представление чего-либо в более совершенном виде, чем оно есть на самом деле, в результате чего, в образованных в процессе идеализации понятиях мыслятся идеализированные объекты, которые в реальности не существуют и прообразы которых могут быть указаны лишь с известной степенью приближения» [164]. Философский энциклопедический словарь, толкует это понятие как «процесс идеализации, мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществимых в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире. Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, необходимо присущих предметам реальной действительности и введением в содержание образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам» [165].

В построении методической модели идеализация является неизбежным компонентом данного процесса, так как условия, в которых функционирует модель, включая временной и содержательный компоненты, приближены к идеальным, что необходимо учитывать при реализации модели на практике в реальных условиях организации учебного процесса. Таким образом, модель является идеальным представлением реального процесса.

Важно отметить, что при построении модели необходимо учитывать ряд требований, которым должна отвечать данная модель. Среди них можно выделить следующие положения: полнота модели – способность отражать все черты объекта-оригинала и явлений, на которые она рассчитана, которые и планируется изучить с помощью данной модели; простота – удобство использования модели; обоснованность – способность модели давать объяснения причины наблюдаемых явлений и предвидеть дальнейшие; адекватность – модель должна демонстрировать максимальную схожесть с моделируемым объектом; рациональность – экономичное и обоснованное использование всех необходимых ресурсов при применении модели; точность – возможность выполнения нужных операций в процессе исследования интересующего объекта, а также получение соответствующих результатов, используя те формальные средства, которые предоставляет модель [166].

Процесс моделирования можно разделить на 4 основных этапа, которые, в свою очередь могут включать свои стадии и под-этапы: этап построения модели, этап изучения модели, этап переноса полученных знаний о модели на объект-оригинал, этап практического апробирования полученных знаний. На этапе построения модели первоначально необходимо установить сходство между объектом-моделью и объектом-оригиналом. Для этого необходимо, во-первых, иметь достаточные знания об объекте-оригинале, во-вторых, определить «познавательные возможности» конструируемой модели изучаемого объекта или явления; то есть, получаемая модель непременно должна отражать существенные черты объекта оригинала, но при этом, не тождественна оригиналу в полной мере. Следовательно, модель будет

соответствовать оригиналу лишь в ограниченном смысле. На последующем этапе, модель выступает в качестве заместителя объекта-оригинала, являясь в таком случае, самостоятельным объектом исследования. Именно на этом этапе проводятся экспериментальные исследования над моделью, изучаются ее свойства, складываются некоторые знания о модели. На третьем этапе моделирования осуществляется трансфер полученной информации о модели в представления об исследуемом объекте. И, на конец, финальный этап подразумевает практическую проверку данных, полученных посредством моделирования, и использование этих данных для преобразования объекта-оригинала [167].

Процесс построения модели должен соответствовать общим принципам моделирования: принцип корректности, релевантности (модель не должна предоставлять больше информации, чем необходимо), соизмеримости затрат и выгод, принцип ясности, сравнимости, систематизированной структуры [168].

Учитывая требования, предъявляемые к этапам конструирования моделей, отметим, что моделирование как метод исследования педагогической деятельности имеет некоторые особенности:

- в процессе моделирования рассматриваются высшие, средние, низкие уровни деятельности, связанные с продуктивными, малопродуктивными и непродуктивными решениями педагогических задач;

- моделируются оптимальные условия взаимодействия преподавателей со студентами;

- модели выступают в качестве аналога реальностей, т.е. они сходны с последними, но не тождественны им;

- синтезируются педагогические и психологические знания об исследуемом объекте, когда в качестве целого выступает педагогическая система, а в качестве элементов - преподаватели, студенты и т.д.;

- модели выполняют определенные гносеологические функции, стимулирующие совершенствование профессиональной деятельности преподавателей и студентов [169, с. 111-113].

Исходя из вышеизложенного необходимо учесть, что модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования выполняет следующие функции:

- выражает совокупность критериев, показателей, признаков;
- обозначает уровень сформированности личностных качеств субъектов;
- определяет комплекс целей и задач вузовского образования;
- способствует измерению промежуточных звеньев модели развития профессиональной направленности и ее результата;

- является условием планирования, организации и осуществления вузовского образовательного процесса.

Каждая наука вырабатывает собственные критерии и показатели человеческой деятельности. Однако сложившаяся форма изменений исходных конечных результатов, которая характеризует развитие личности, далеки от совершенства. В постоянно изменяющейся педагогической практике довольно

сложно установить определенную статичность и повторяемость явлений и процессов.

В педагогике нет единой точки зрения в определении критериев сформированности личностных качеств субъектов. Одни ученые за основу образованности и воспитанности берут субъективное отношение к действительности, другие - единство и взаимосвязь внутреннего и внешнего, третьи - сформированность качеств личности, проявляющихся в различных видах деятельности, направленность личности [170].

Определяя свою позицию в данном вопросе, мы придерживаемся точки зрения формирования личности в активной деятельности, что позволит нам избрать критерием готовности студентов как количественные, так и качественные характеристики [171].

Модель, обладающая свойствами адекватности и динамичности и представляющая структуру деятельности специалиста в целом, становится надежным источником информации. Как мы неоднократно отмечали выше, в профессиональной подготовке студентов университета объективно необходимым видится формирование не просто личности специалиста, но и профессионала, способного эффективно адаптироваться в современных условиях экономического развития общества и найти свою нишу на рынке труда, получая как материальное, так и духовное удовлетворение от собственной деятельности, реализуя свои способности и развивая творческий потенциал. В связи с этим целью конструирования нашей модели (Рисунок 3) является совершенствование профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования [172].

Моделирование мы считаем крайне важной частью научно-педагогического поиска и теоретического осмысления проблемы формирования проектной деятельности студентов в условиях университетского образования, необходимым этапом подготовки опытно-экспериментальной работы, так как создание модели не только направлено на детальное рассмотрение различных сторон объекта-оригинала и получение об объекте новой, полезной информации, но разработанная модель также позволяет отобразить, воссоздать объект исследования, с целью осознания особенностей его функционирования и дальнейшей реализации на практике. Применение метода моделирования в данном случае обусловлено также многообразием его гносеологических функций, что позволяет изучать педагогические явления и процессы на социальном объекте – модели, через которую легче всего обеспечивается взаимосвязь между элементами и подсистемами исследуемой системы.

Создавая модель мы решали также задачу синтезирования имеющихся знаний в единую взаимообусловленную структуру и объединения образовательных задач, стоящих перед нами, и методов их решения в сбалансированную систему последовательно встроенного в образовательный процесс курса и прогнозируемых результатов.

Наша модель будет призвана развить целостную личность студента в образовательной среде, создать необходимые условия для актуализации

личности потенциала студентов; диагностировать и корректировать развитие личности студента. Учитывая рассмотренные понятия, мы предлагаем следующие определение модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования. Модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования «это моделируемая специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направленная на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой являются новые знания, полученные в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [173]. Определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, описание и объяснение фактов, полученных в проекте, предсказание и проверка полученного знания определяет специфику и сущность этой деятельности».

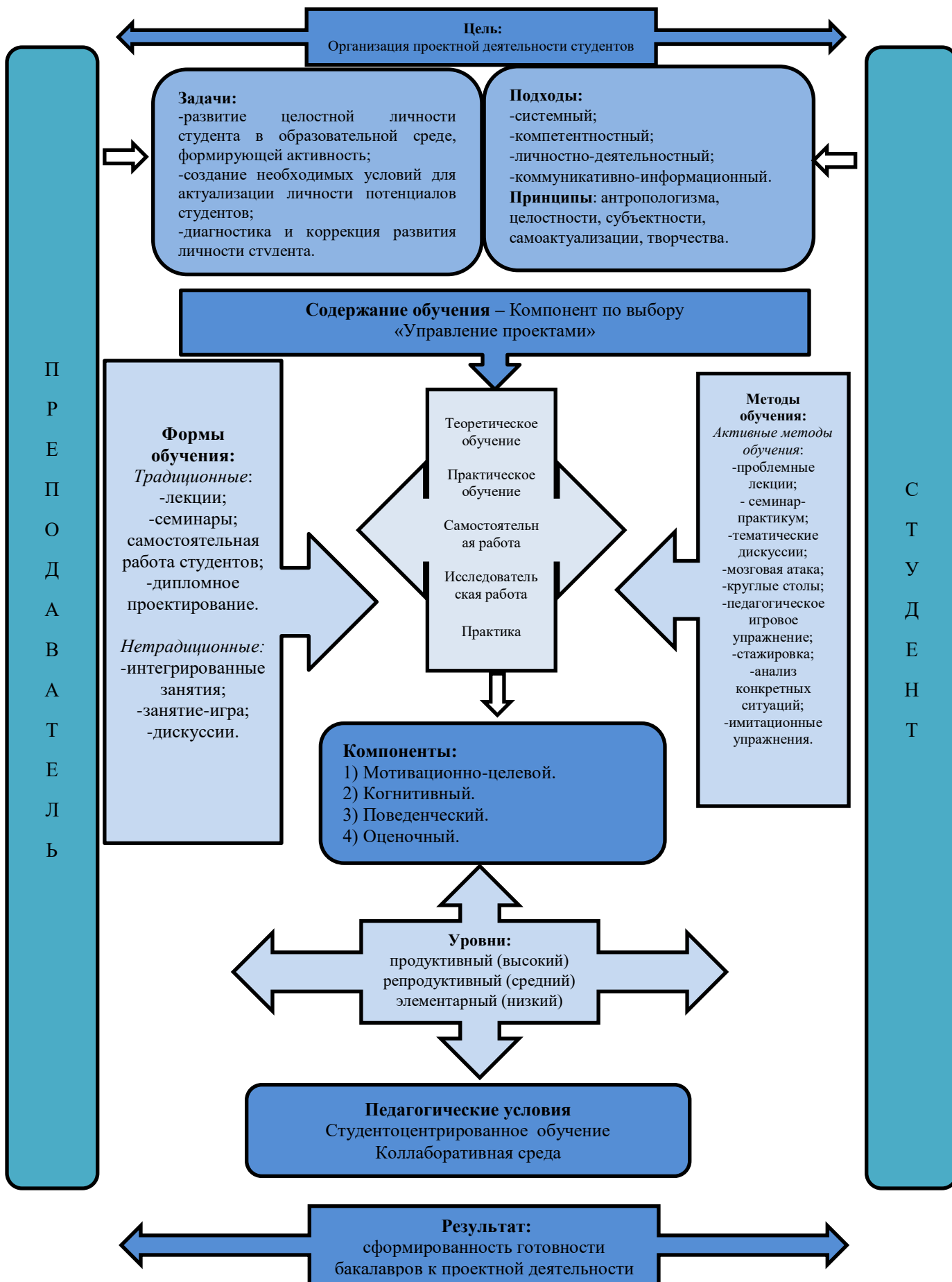


Рисунок 3 – Модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования



Определение и исследование образовательных условий и современных тенденций становления дальнейшего развития профессиональных характеристик личности будущего специалиста в процессе моделирования образовательного процесса должно реализоваться через совокупность научных подходов, к которым мы относим: системный (гносеологический и аксиологический), личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативно-информационный.

В педагогике системный подход в состав которого входит гносеологический, подразумевает: включенность обучаемого в социальную деятельность по преобразованию внешнего мира; рассмотрение *познания* и *исследования* в качестве основы организации всей профессиональной; определение механизма интерпретации субъекта и объектов педагогического познания; структурирование педагогической деятельности в соответствии с устройством процесса познания; определение относительно объективного содержания познания субъектов, хода и результатов целостного педагогического процесса, критериев познания истины [174, с.22-26].

Связующим звеном теоретического подхода с практикой выступил *аксиологический подход*, предпосылками возникновения которого стала переориентация образовательного процесса на человека и его развитие, в котором происходит акцентирование направленности активности личности на осмысление, приятие, использование и создание материальных и духовных ценностей человека, где особую роль занимают оценочно-целевой и действенный аспекты его жизнедеятельности. Этот подход происходит из гуманистической философии педагогики, в которой человек рассматривается как наивысшая ценность общества. Суть аксиологического мышления состоит в концепции «взаимодействующего мира», которая рассматривает мир как «мир целостного человека» - соотношение мира и человека, что дает начало производству ценностей, которые подтверждают значимость того, что было создано человеком в процессе творения его материальной и духовной культуры. Ценности - значимые события или явления, которые имеют положительное значение и связаны с социальным прогрессом. Особое значение в этом процессе уделяется творчеству [175]. В философии понятие *ценность* трактуется, как «сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое». Ценность какого-либо объекта/явления определяется посредством оценки его личностью, через осознание его значимых черт и характеристик для удовлетворения определенных потребностей личности. Только благодаря этому процессу происходит выбор тех предметов, которые важны и полезны для общества и каждого отдельного человека.

В педагогическом процессе аксиологический подход обеспечивает формирование ценностного отношения обучающихся к действительности; ориентацию личности в общечеловеческих ценностях, формирование

оценочной деятельности, рефлексию, регуляцию отношений между участниками педагогического процесса. В педагогической литературе определяется ряд педагогических ценностей, среди которых выделяются: «социально-педагогические ценности», представленные идеями, понятиями, представлениями, правилами и нормами, регулирующими общественную деятельность в области образования; «групповые педагогические ценности», которые регулируют деятельность в сфере образования в рамках отдельных институтов; «лично-педагогические ценности», являющиеся своего рода социально-психологическими образованиями личности учителя, в которых находят отражение личные мотивы и интенции, цели, убеждения, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики, в совокупности воплощающие систему его аксиологических ориентаций [176]. Последняя группа ценностей подразделяется на ценности, связанные с определением личностью своей роли и места в социуме и профессиональной среде, ценности, удовлетворяющие потребность в общении, и ценности, направляющие личность учителя на саморазвитие и развитие творческой непосредственности.

Практическая направленность данного подхода, а также его ориентированность на личность обучающихся дают начало новому подходу в подготовке специалистов – лично-деятельностному.

В психологии, основные положения лично-деятельностного подхода нашли отражение в трудах таких известных ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн [177], Б. Г. Ананьев [178], в которых личность выступала как субъект деятельности. Причем, они отмечали, что, с одной стороны, личность формируется в деятельности и в общении с другими людьми, а с другой - задает характер этой деятельности и общения. Говоря о лично-деятельностном подходе, И.А. Зимняя определяет его как совокупность двух подходов – личностного, или лично-ориентированного, и деятельностного [179]. Лично-ориентированный подход подразумевает направленность образовательного процесса на личность субъекта обучения, то есть на его интересы, мотивы, а также учет его индивидуальных и психических особенностей, а именно: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных, способностей обучающихся и т.д. Следовательно, преподаватель выстраивает весь образовательный процесс, ориентируясь на мотивы, цели и учебные потребности студентов, и, таким образом, чтобы этот процесс максимально способствовал развитию личности обучающихся, то есть, полноценному развитию таких качеств, как способность к самостоятельному выбору, рефлексия, формирование образа “Я”, ответственность, автономность личности. Отличительной чертой данного подхода является то, что процесс учения рассматривается как индивидуальная деятельность учащегося, которая направляется и корректируется преподавателем; обучение не задает вектор развития студентов, а создает для этого необходимые условия; обучающийся развивается как личность, с учетом имеющегося у него опыта познания и индивидуальных способностей; направление развития задается от ученика к способам педагогического воздействия; свойства личности, подлежащие

формированию в процессе обучения не заданы, а приветствуется творческий подход, развитие критической оценки и креативности в обучающихся [180].

И.С. Якиманская описывает ряд требований к построению обучения с учетом личностно-ориентированного подхода, среди которых: конструирование учебного материала с учетом субъектного опыта предшествующего обучения ученика; организация учебного материала так, чтобы каждый ученик имел возможность выбора выполняемого им задания; активное стимулирование самостоятельной образовательной деятельности ученика с целью обеспечения ему возможности самообразования, саморазвития, самовыражения в процессе приобретения знаний; а также стимулирование самостоятельного выбора обучающимися наиболее удобных для них способов работы с учебным материалом; обеспечение контроля и оценки не только результата, но и процесса учения [181].

Таким образом, можно сделать вывод, что, в процессе подготовки будущих специалистов личностно-деятельностный подход предполагает развитие индивидуальных особенностей через создание индивидуальной траектории формирования профессиональной компетенции, стимулирование таких стремлений, как, саморазвитие, самообразование, самовоспитание; максимальный учет особенностей внутреннего мира личности.

И наконец, на современном этапе, в связи с возникновением Болонского процесса, в качестве ведущего подхода к профессиональному образованию рассматривается *компетентностный подход*. С.С. Кунанбаева отмечает, что сегодня компетентностный подход репрезентирует инновационный процесс в образовании и соответствует конвенциональной для большинства развитых стран концепции образовательного стандарта, что на прямую связано с переходом содержания образования и систем контроля качества образования на систему компетентностей [182]. Автор анализирует ряд условий, обуславливающих актуальность данного подхода, среди которых отмечаются: «утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг, вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы, изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений, перспективы интеграции казахстанского образования в международную систему образования».

Сущность компетентностного подхода подвергается анализу и в ряде трудов российских ученых: А.В. Хуторского, А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой, К.Г. Митрофанова, Е.Н.Поливановой, И.М.Улановской, Г.А. Цукерман и др. О.Е. Лебедев в качестве основных характеристик компетентностного подхода выделяет следующие положения: «смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучаемых; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения

познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем, смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования, оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения» С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания».

Р.М. Баскаев подчеркивает, что «образование с позиции компетентностного подхода – формирование опыта, направленного на решение значимых для личности проблем с использованием имеющихся в культуре социума достижений и осмысления собственного опыта обучаемых» [183, с. 10-15]. Согласно В.И. Байденко, «компетентностный подход позволяет создать сквозную модель специалиста, согласующую между собой интересы личности и общества и позволяющую построить систему опережающей трансляции системы рынка труда и запросов социума в образовательное пространство» [184, с.114]. В.Д. Шадриков определяет компетентностный подход как «приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, само-актуализация, социализация и развитие индивидуальности» [185, с. 34-41]. Как мы видим, взгляд отечественных и российских ученых на определение сути компетентностного подхода во многом совпадает.

Таким образом, обозначенные подходы позволили нам определить принципы (антропологизма, целостности, субъектности, самоактуализации, творчества и успеха, доверия и поддержки, диалогизма, принцип прагматической направленности обучения) построения модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Принцип антропологизма предписывает рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной, базовой категории, а всех других понятий и категорий - как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека и специфики его бытия; а также фиксирует выбор человека в качестве базовой ценности, определяющей цели, методы, средства и формы обучения и воспитания; акцентирует внимание на взаимных усилиях субъектов образовательного процесса на актуализации, воспроизведении и осуществлении «человеческого в человеке».

Принцип целостности определяет целостность образовательной системы, направленной на формирование искомой готовности в единстве и взаимосвязи мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов, а также целостности самой готовности, проявляемой в единстве и взаимосвязи мотивов, це-

лей, установок, потребностей, мировоззрения, выражающейся в гуманистических отношениях и поведении [186].

Принцип субъектности, ориентирующий на помощь студенту в становлении его подлинным субъектом жизнедеятельности в вузе, а затем и будущей профессиональной деятельности, способствовании формированию и обогащению его субъектного опыта, нацеливающий на межсубъектный характер взаимодействия.

Принцип самоактуализации, направленный на побуждение и поддержку стремления студентов к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей [187].

Принцип творчества и успеха, суть которого состоит во включении студентов в индивидуальную и коллективную творческую деятельность, позволяющую выявить способности, формировать позитивную Я-концепцию личности, стимулировать работу по самосовершенствованию.

Принцип доверия и поддержки означает проявление позитивного отношения к деятельности студентов и готовности содействия их начинаниям и само-реализации.

Принцип прагматической направленности обучения (принцип контекстного обучения). Профессиональное образование, осуществляющееся в вузе, оперирует рядом важных понятий, среди которых:

Профессиональное становление – «Развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования, подготовки и выполнения профессиональной деятельности. Целостный процесс профессионального становления имеет стадии, переход от одной стадии к другой сопровождается нормативными кризисами». Профессиональный рост – «Постоянное совершенствование технологической деятельности, обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств, повышение эффективности трудового функционирования». Профессиональная само-актуализация – «Ускорение профессионального роста путем активизации потенциала личности, проявления сверхнормативной профессиональной активности, а также использования инновационных технологий» [188].

Согласно Э.Ф. Зеер, профессиональное становление охватывает достаточно емкий период жизнедеятельности человека (30-40 лет), но осуществляется на разных стадиях, существенная часть которых имеет место в процессе вузовского обучения [189]. Первой в этой цепи выступает стадия выбора профессии, так называемая *стадия оптации*. А. Вербитский, основоположник компетентностного подхода в обучении, акцентирует тот факт, что смена социальных условий, прогнозируемые изменения условий труда и т.д. потребуют от специалиста владения рядом компетенций, среди которых: «... быть компетентным в сфере гражданско-общественной деятельности, бытовой и культурно-досуговой деятельности, быть терпимым к межкультурным различиям, учиться самостоятельно добывать информацию, адаптироваться к новым ситуациям, ставить проблемы и принимать решения, работать в команде, отвечать за качество своей работы, уметь волю к успеху и

др.» [190, с. 39-46], что в свою очередь, порождает и новый подход к подготовке специалистов. Традиционная же система подготовки кадров не сможет обеспечить данных условий. Так, например, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина отмечают ряд противоречий [191, с. 18-21], сложившихся в системе подготовки специалистов, среди которых:

- в традиционной системе обучения студенты усваивают знания в области предмета их будущей профессии, основные концепции и теории, способы действия в отрыве от социального контекста данной профессии.

- освоение профессии на основе существующих общепризнанных фактов не ориентирует студентов на осознание потенциального развития данной области знаний, ее динамичности и возможное изменение, а следовательно, и не формирует у студентов готовности к вариации способов своей профессиональной деятельности.

- цель приобретение знаний и умений в профессиональной сфере является целью, продиктованной программой обучения или преподавателя и не исходит от студента самого. Цель – «предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия» [192]. Данное «предвосхищение» может возникнуть у студентов только в результате овладения практическим опытом.

В литературе выделяют следующие виды профессиональной компетентности [193]:

- специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность - владение совместной групповой и коллективной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты труда;

- личностная компетентность - владение приемами личного самовыражения и саморазвития;

- индивидуальная компетентность - владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному самосохранению.

В разработанной нами модели сделан акцент на использовании активных форм обучения, к которым относятся [194]:

*Традиционные:*

- Лекция - происходит от латинского "lectio" - чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения, цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Лекция выполняет следующие функции:

- информационную (излагает необходимые сведения);
- стимулирующую (пробуждает интерес к теме);
- воспитывающую;

- развивающую (дает оценку явлениям, развивает мышление);
- ориентирующую (в проблеме, в литературе);
- разъясняющую (направленная прежде всего на формирование основных понятий науки);
- убеждающую (с акцентом на системе доказательств).

Можно выделить следующие виды лекций.

1. По общим целям: учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие.
2. По научному уровню: академические и популярные.
3. По дидактическим задачам: вводные, текущие, заключительно-обобщающие, установочные, обзорные, лекции-консультации, лекции-визуализации (с усиленным элементом наглядности).
4. По способу изложения материала: бинарные или лекции-дискуссии (диалог двух преподавателей, защищающих разные позиции), проблемные, лекции-конференции.

- Семинары - это одна из форм учебно-практических занятий, которая предполагает обсуждение научных тем и заданий, которые были выполнены студентами по результатам научных исследований, заданных преподавателем. При такой форме коммуникации преподаватель - координатор процесса, а не участник. Тема семинара и источники объявляются заранее, так как подготовка к нему является обязательной. Цель обсуждений на семинарах - это формирование навыков профессиональной полемики и закрепление пройденного материала.

Виды семинаров:

- учебные семинары, направленные на углубление и закрепление знаний студентов;
- вебинары, веб-конференции, семинары онлайн -общение, проходящее в режиме онлайн, с помощью современных технических средств и программ.
- бизнес-семинары.

- Практические занятия - это занятия, проводимые под руководством преподавателя в учебной аудитории, направленные на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами самостоятельной работы. В процессе таких занятий вырабатываются практические умения (вычислений, расчетов, использования таблиц, справочников, номограмм). Перед практическим занятием следует изучить конспект лекции и рекомендованную преподавателем литературу, обращая внимание на практическое применение теории и на методику решения типовых задач. На практическом занятии главное - уяснить связь решаемых задач с теоретическими положениями. При решении предложенной задачи нужно стремиться не только получить правильный ответ, но и усвоить общий метод решения подобных задач.

- Самостоятельная работа студентов - это разнообразные виды деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в аудиторное или внеаудиторное время. Это особая форма обучения по заданиям преподавателя, выполнение

которых требует активной мыслительной, поисково-исследовательской и аналитической деятельности. Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, когда цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т.е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины, использовать внутри предметные и меж предметные связи.

- Дипломное проектирование является завершающим этапом учебного процесса в ВУЗе, когда студент выполняет выпускную аттестационную работу, оформляемую в виде дипломного проекта с научной направленностью. Дипломный проект призван выявить способность студента на основе полученных знаний самостоятельно решать конкретные практические задачи.

Основные цели дипломного проекта [195]:

- 1) систематизация, закрепление и расширение теоретических и практических знаний студентов по избранной специальности;
- 2) развитие навыков ведения самостоятельной работы и овладения методикой исследования при решении определенных проблем и вопросов в выпускном дипломном проекте;
- 3) определение уровня теоретических и практических знаний студентов, а так же умение применять их для решения конкретных практических задач по специальности.

*Нетрадиционные:*

- интегрированные занятия – это занятия, которые направлены на раскрытие целостной сущности определенной темы средствами разных видов деятельности, которые объединяются в широком информационном поле занятия через взаимное проникновение и обогащение;

- занятие-игра - это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения;

- дискуссии - обсуждение вопроса, проблемы; разновидность спора, направленного на достижение истины и использующего только корректные приёмы ведения спора, где важной характеристикой дискуссии, отличающей её от других видов спора, является аргументированность [196, с. 110].

Наряду с лекционно-семинарскими занятиями, применением словесных, наглядных и практических методов обучения, мы использовали различные активные методы обучения, к которым относятся:

- проблемные лекции – дают представление об основных проблемах одного из разделов курса, с помощью которой можно раскрыть узловые и острые проблемы современности;

- семинар-практикум - обсуждение сравнительно небольшой группой участников подготовленных ими научных докладов, сообщений, проводимое под руководством научного руководителя;

- тематические дискуссии – это обсуждения, в ходе которого путем сопоставления различных точек зрения происходит поиск единого мнения для возможного правильного решения спорного вопроса;



- мозговая атака - помогает студентам при работе узнать себя как команду, документально оформить то, что они, как команда, знают, также данный метод стимулирует творческую активность команды, позволяет каждому быть включенным в деятельность;

- круглые столы - одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии;

- педагогическое игровое упражнение – это комплекс методов, включающий деловые игры, имитационные упражнения, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, а также игровое проектирование;

- стажировка - предполагает приобретение новых либо восстановление утраченных профессиональных навыков непосредственно на будущем рабочем месте;

- анализ конкретных ситуаций - техника обучения, использующая описание реальных педагогических, социальных и бизнес-ситуаций, где студенты должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них;

- имитационные упражнения - метод обучения, отличительная особенность которого – наличие заранее известного (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы, данный метод чаще принимает статус имитационной игры, в которую, в отличие от ролевой, не моделируется деятельность конкретных специалистов, остается лишь модель среды [197].

Формы и методы обучения предусматривают: теоретическое обучение, практическое обучение, самостоятельную работу, исследовательскую работу студентов, а также педагогическую практику, которая является и неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью, что позволяет применять полученные знания и умения на практике и служит одним из эффективных средств успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Для подробного описания процесса формирования форм и методов обучения, была разработана структура, в которую включен набор взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевой, когнитивный, поведенческий, оценочный (Рисунок 4).

**Мотивационно-целевой компонент** включает следующие показатели:

- интерес к активной личностной позиции в новых социально-экономических условиях;

- стремление использовать возможности активной позиции для личностного и профессионального роста;

- потребность в максимальной реализации личностно-значимых целей в жизни;

- интерес к достижениям в области личностной активности;

- стремление выразить свою индивидуальность;
- потребность в обновлении знаний с учетом их прогресса;
- интерес к личности как к объекту и субъекту социализации;
- потребность в совершенствовании межличностных отношений и сотрудничества.

Данный компонент отражает потребности современного общества, выраженные в социальном заказе на подготовку бакалавров педагогического образования, владение проектной деятельностью как инструментом для решения насущных профессиональных проблем, а также средством самообразования, саморазвития и социализации [198].

Результатом достижения этой цели должно стать формирование компетентного специалиста, способного развивать общеобразовательные навыки на необходимом теоретическом уровне, управлять учебной деятельностью студентов, способствовать их самообразованию и самосовершенствованию, а также разрабатывать пути собственного развития.

Благодаря своей специфике компетенции в проектной деятельности в их современном понимании являются не чем иным, как метапрофессиональными целями обучения, поскольку они способствуют формированию других компетенций, основанных на межпредметных коммуникациях, служащих основой для студентов, чтобы они могли продолжить свою будущую профессиональную деятельность.



Рисунок 4 – Набор взаимосвязанных компонентов

**Когнитивный компонент** исследуемой готовности к проектной деятельности может быть измерен по следующим показателям:

- знание-осознание социальной значимости активной личностной позиции в новых социально-экономических отношениях;
- знание-осознание возможностей бакалавров для профессионального роста;
- знание-осознание роли сотрудничества как фактора эффективности осуществления учебной и будущей профессиональной деятельности;
- знание-осознание критериев сформированной профессиональной деятельности;
- знание-осознание достоинств и недостатков собственной личностной позиции.

Когнитивный компонент направлен для формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности для бакалавров по специальности

«Профессиональное образование» включает в себя содержание формирования компетенций в проектной деятельности [199].

Учитывая цели и задачи формирования проектной компетенции, выявленные в данном исследовании, а также специфику данной компетенции, мы определили перечень педагогических условий, необходимых для ее формирования при подготовке будущих бакалавров педагогического образования в вузе:

- развитие субъективной позиции студентов бакалавриата в педагогическом образовании;
- профессионализация подготовки бакалавров в педагогическом образовании по направлению «Профессиональное обучение»;
- интеграция зарубежной и дизайнерской деятельности будущих специалистов;
- развитие у студентов способности к само регуляции;
- обучение в сотрудничестве;
- развитие творческой активности студентов.

В то же время реализация этого комплекса педагогических условий должна обеспечиваться специально разработанной профессионально ориентированной технологией обучения. Обязательным условием для внедрения такой технологии обучения должна быть сложная комбинация различных форм обучения, используемых в рамках единой системы, а также видов деятельности студентов (академическая, образовательная, профессиональная, квазипрофессиональная). Более того, учитывая, что традиционная образовательная практика университета не может в полной мере обеспечить условия для внедрения такой технологии, мы считаем необходимым разработать систему заданий, составляющую единый специальный курс, который должен включать три учебных модуля, предназначенных для профессионального выявления, профессиональной реализации и профессионального самосовершенствования бакалавров педагогического образования.

Следующим компонентом является **поведенческий**, который включает организационную деятельность и методологическое обеспечение формирования этой компетенции при подготовке будущих бакалавров педагогического образования в вузе. Данный блок обеспечивает ориентацию формирования рассматриваемой компетенции на наиболее полную реализацию поставленных целей обучения. В результате этот блок охватывает, с одной стороны, педагогические условия, а с другой - образовательные технологии, которые реализуют их в рамках образовательной, профессиональной и квазипрофессиональной деятельности [200, с.10-12]. Данный компонент определяет деятельностный характер мировоззрения, так как профессионально-педагогическое мировоззрение – это система педагогических ценностей, убеждений, ставшая внутренней основой поведения педагога к действию. В данном компоненте отражается готовность к проектной деятельности – целенаправленное и целостное выражение личности, вытекающее из ее

педагогических взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, мотивов, эмоционального настроения, волевых и интеллектуальных качеств.

Завершающим компонентом является **оценочный**, который определяет критерии и показатели формирования этой компетенции, раскрывающие их содержание:

- мотивационный критерий (показатели: интенсивность профессионально-познавательных и социально-профессиональных мотивов, мотивы профессиональной самореализации и самосовершенствования, достижения и саморегуляции; ценностно-смысловое отношение к будущей профессиональной деятельности; сознательное накопление профессионального опыта);

- когнитивный критерий (показатели: достаточный объем, сила, эффективность, систематические приобретенные знания);

- функциональные (адекватность выбранных стратегий и приемов проектной деятельности, эффективность проектной деятельности с точки зрения решения профессиональных задач; интегративное функционирование компонентов компетенций в проектной деятельности; самостоятельность на всех этапах реализации проектной деятельности; творческий подход) [201].

Оценочный компонент – является неотъемлемой составляющей коммуникации, в его основе – сравнение с нормой, образцом. Использование оценки обеспечивает передачу информации обучаемому об его истинных достижениях, позволяет осуществлять стимулирование, оказать эмоциональную поддержку, продемонстрировать отношение преподавателя к действиям студента, показать заинтересованность в нем. Данный компонент необходим для управления проектной деятельностью бакалавров и должен:

- выполнять стимулирующую, ориентирующую и побуждающую функции;

- способствовать своевременному анализу и сравнению результата этой деятельности с прогнозируемым, его оперативной коррекции;

- обеспечивать возможность формирования адекватной оценки самим студентом, улучшения мотивации его учебной деятельности;

- способствовать выражению эмоционально-положительного отношения к творчеству студента и тем самым развитию его предметно-инновационной деятельности, направленной на творческое использование полученных знаний в новой социальной ситуации.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что каждый из компонентов, находясь в системной связи с другими, направлен на решение определенного аспекта глобальной педагогической задачи, заключающейся в эффективном формировании профессиональных компетенций в проектной деятельности будущих бакалавров в области «Профессиональное обучение», которое дает возможность спроектировать модель профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Выбранные показатели и критерии должны обеспечивать дифференциацию студентов в соответствии со следующими показателями [202].

- 1) профессиональные и информационно-коммуникационные знания;
- 2) профессиональный интерес и психологическая готовность к профессиональной деятельности;
- 3) готовность к профессиональным действиям;
- 4) обеспечение рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм деятельности студентов.

На основе изучения сущности и содержания компонентов, входящих в модель формирования профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования нами выявлены **три уровня:**

- **Продуктивный уровень (высокий)** характеризуется значимой степенью овладения знаниями и умениями подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования. Достигшие этого уровня студенты отличаются инициативностью, проявляют ответственное отношение к овладению знаниями и практическими умениями. В процессе выполнения практических действий они стремятся к достижению высокого результата, имеют ярко выраженные положительные мотивы деятельности, постоянно оценивают свои действия с точки зрения социальной значимости. Они обладают высокой личностной активностью, формулирует проблему, решает ее, анализирует ресурсы и риски, а так же определяют потребность окружающих в использовании проекта и проводят объективный анализ, указывая на эффективность результатов деятельности.

- Достигшие **репродуктивного уровня (среднего)** владеют знаниями и умениями, необходимыми бакалаврам для осуществления проектной деятельности, которые менее выражены к формированию проектной деятельности и потребности в профессиональном совершенствовании. Студент формулирует проблему только с помощью преподавателя, ставит достижимые и измеримые цели, однако текущий контроль осуществляет преподаватель, предполагая последствия достижения результатов использования проекта, анализирует проект и процесс его деятельности. На данном уровне студент лишь планирует информационный поиск, владея способами систематизации информации и критически относится к полученной информации, приводя соответствующие аргументы. Студент показывает какая информация по тому или иному вопросу, поставленному преподавателем необходима для выполнения проекта и предлагает способ систематизации данных.

- **Элементарный уровень (низкий)** характеризуется недостаточными знаниями и умениями в их в проектной деятельности, так как студент не в полной мере демонстрирует понимание проблемы, цели и задачи деятельности, последовательности действий и имеет лишь общее представление о предполагаемой проектной деятельности, высказывая впечатления о проекте не в полной мере его использования. На ряду с этим осознает недостаток информации в процессе реализации деятельности, применяет предложенный преподавателем способ получать информацию из одного источника,

демонстрирует понимание полученной информации и делает выводы по определенному вопросу.

Спроектированная нами модель характеризуется: целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – достижение более высокого уровня форсированности профессиональной творческой компетенции будущего педагога профессионального обучения; прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, направленных на формирование мотивационного, когнитивного, поведенческого и оценочного компонентов профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения; открытостью, так как модель встроена в контекст образовательного процесса университетского образования. Все обозначенные компоненты модели, их содержательно-процессуальное наполнение взаимосвязаны, образуют целостную педагогическую систему, направленную на решение поставленных в исследовании задач.

Отличительной особенностью модели является строение процессуально-педагогического компонента, который представлен взаимосвязанными и взаимодополняющими процессуальным и технологическими блоками, представляющими стратегию формирования профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения с применением проектной деятельности в условиях университетского образования.

Создав данную модель социально-педагогического сопровождения процесса формирования проектной деятельности бакалавров в системе университетского образования, мы получили возможность анализировать и прогнозировать не только ожидаемую результативность социально-педагогического сопровождения проектной деятельности, но и, что гораздо важнее, вовремя корректировать педагогический процесс, сделав его более последовательным, системным, логически и научно обусловленным, методически выверенным.

Проведенный нами анализ профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования дал возможность создать модель, показать ее компоненты, к которым относятся: мотивационно-целевой, когнитивный, поведенческий и оценочный, в них были определены показатели и уровни в единстве целей, задач, принципов, содержания, форм, методов и результатов обучения. Это определило возможность организации и осуществления педагогических условий для профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования на базе Евразийского технологического университета и Алматинского технологического университета.

В следующем параграфе нашего диссертационного исследования мы рассмотрим педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования, которые основываются на студентоцентрированном обучении как важном условии

формирования проектной деятельности в условиях университетского образования, а так же коллаборативном обучении.

### **2.3 Педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования**

Педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования включают в себя условие поэтапной организации проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров, которые базируются на выдвинутых нами компонентах: мотивационно-целевой, когнитивный, поведенческий и оценочный.

Мотивационно-целевой компонент способствует тому, что преподаватель помогает студентам понять значение тех или иных умений, у последних же, формируется общее представление об организации и осуществлении проектной работы. Преподаватель также помогает студентам понять суть существующих проблем в области образования и осознать важность нахождения решения для существующих проблем или трудностей в образовательном процессе. На этом же этапе создается ориентировочная основа действия — преподаватель знакомит обучающихся с сущностью того или иного умения, характеризует состав умения и предоставляет пример его выполнения, а студенты осваивают алгоритм выполнения этого действия [203]. Это также своего рода теоретический этап, который подразумевает овладение студентами основой проектной работы, ее методами. Важным моментом на данном этапе является стимулирование преподавателем учебно-познавательной активности студентов, путем организации творческих заданий, дискуссий, создания проблемных ситуаций, которые способствуют созданию благоприятной обстановки на занятиях, а также формированию партнерских межличностных отношений в группе, которые являются немаловажными факторами в развитии проектной деятельности студентов. Для формирования мотивационно-целевого компонента студент должен проявлять заинтересованность в проектной деятельности, видеть необходимость ее осуществления и понимать, как полученные результаты будут использованы в дальнейшей практической его деятельности; обладать такими качествами как любознательность, стремление к открытию новых знаний, в первую очередь для себя лично, а также, стремление к успеху [204]. Формирование прогностических умений может быть осуществимо, если студент имеет высокую степень организации собственной деятельности, обладает такими личностными качествами, как ответственность, последовательность, логичность. Следовательно, мотивационно-целевой компонент предусматривает необходимость проектной работы.

Однако кроме мотивационно-целевого компонента в проектной работе важно использовать когнитивный компонент, в процессе использования которого определяется номенклатура субкомпетенций, входящих в состав проектной деятельности бакалавров. Для реализации выделенных нами этапов,



необходимо определить состав субкомпетенций (умений), которые будут объектом развития у обучающихся данного компонента. Изначально планируется формирование *субкомпетенции в приобретении знаний*, которая подразумевает следующие умения: умение определить явления, подлежащие дальнейшему рассмотрению и исследованию; умение анализировать существующее состояние проблемы или явления; умение осуществлять поиск необходимой информации, работать с источниками; умение анализировать полученную информацию, вычленять главное и пропускать несущественное; умение систематизировать полученное знание; умения сопоставлять факты, делать выводы; умение критически оценивать полученную информацию; ретроспективные умения. Это возможно на базе сформированности таких качеств личности как, самостоятельность, высокая степень мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, любознательность, открытость к получению нового знания, мобильность; а также при сформированности аналитического и критического мышления [205].

Данная субкомпетенция тесно связана с *информационной субкомпетенцией*, которая содержит ряд умений, таких как: владение навыками по использованию различных технических устройств и компьютерных технологий; умение извлекать информацию из различных источников, представлять ее в обобщенном виде и эффективно использовать; знание особенностей информационных потоков в своей предметной области. Информационная субкомпетенция многопланова, т.е. для выработки соответствующих способностей требуется значительное интеллектуальное развитие, проявление таких качеств как абстрактное мышление, алгоритмическое мышление, саморефлексия, определение собственной позиции и т.д [206]. (например, выбор значимой информации требует развития таких личных качеств, как самостоятельность и критичность). Необходимы различные типы действий: умение действовать автономно. Использовать интерактивные режимы, входить в различные социальные группы и функционировать в них .

Так же осуществляется развитие *субкомпетенции текстовой деятельности*. Для определения умений, входящих в состав данной субкомпетенции рассмотрим виды текстовой деятельности. Текстовую деятельность, в общем смысле, можно представить совокупностью трех основных видов деятельности, которые конкретизируются в их подвидах – текстообразующей, текстовоспринимающей и интерпретирующей [207]. Относительно образовательного процесса, текстообразующая деятельность представлена созданием первичных текстов, которые могут принимать вид различного рода эссе (эссе-рассуждение, экспозиционное эссе, эссе-убеждение, аналитическое эссе и т.д.), монолога-объяснения, монолога-ответа, диалога и т.п.; а также созданием вторичных текстов, к которым относятся изложение, пересказ, аннотация; конспект; тезисы, реферат и т.п. Эссе-рассуждение как правило следует структуре: вступление, основная часть (или тезис-доказательство) и заключение. В данном тексте предложения связаны между собой путем соединительных союзов, которые отражают логику хода

рассуждения. Как правило, в основной части такого эссе должны быть представлены несколько точек зрения на проблему, рассмотрены достоинства и недостатки того или иного явления, с приведением примеров в качестве доказательств, и лишь в заключении автор либо высказывает свое мнение по проблеме, либо поддерживает ту или иную точку зрения, упомянутую ранее, подкрепляя свою позицию аргументами. Следовательно, овладение данным видом текстовой деятельности подразумевает развитие таких умений как: выстраивание логики рассуждения, аргументация в поддержку тезиса, доказательство, сопоставление, сравнение, обобщение, вывод, отстаивание своей точки зрения, что определяет наличие поведенческого компонента проектной деятельности, который подразумевает развитие у студентов «чувствительности» к существующим проблемам образования, способность увидеть новое в обыденном, найти противоречие там, где все, на первый взгляд, кажется привычным; стремление к дальнейшему углублению в проблему, а также развитие логического мышления; оригинальность, гибкость и продуктивность мышления, способность к прогнозированию.

Исследовательское поведение - «это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения» [208]. Этот вид поведения, как отмечают ученые-психологи, является универсальной характеристикой, то есть проявляется в различных видах деятельности человека. Исследовательское поведение играет существенную роль в развитии всех познавательных процессов индивида: как в обучении, так и в получении социального опыта, в процессе развития личности и т.д. мотивом такого поведения выступает любознательность, или говоря потребностью в новых впечатлениях. Преподаватель организует деятельность студентов в русле таких аспектов исследовательской работы как: постановка проблем, развитие кругозора обучающихся, являющиеся залогом научной продуктивности, выбор темы проектной работы. Здесь же закладывается формирование основных понятий проектной работы – исследование, постановка целей, навыки планирования, знакомство с методами исследования, работа с библиографическими источниками.

Закладывается исполнительская основа деятельности, то есть преподаватель организует практическую работу обучающихся по овладению тем или иным умением через выполнение тренировочных упражнений, а также обеспечивает их индивидуализацию. На данном этапе студенты овладевают исследовательскими умениями, учатся применять их в новых условиях и для решения различных задач. Этот этап дает студентам возможность применить различные методы, с которыми они ознакомились в ходе первого этапа, на практике, развивает базовые исследовательские умения и навыки, такие как: определение понятий, классификация, абстрагирование, ранжирование (отделение главных идей от второстепенных), сравнение, сопоставление, формулировка выводов. Обучающимся предлагается самостоятельно выявить проблемы и актуальные вопросы практического характера, подлежащие мини исследованию [209]. Обучающиеся планируют свою проектную работу: ставят цели и выделяют задачи, осуществляют сбор необходимой информации и

работу с ней, проводят свое исследование и представляют возможности применения полученного результата в практической деятельности. Данная работа принимает характер творческого проекта, и это предполагает оценочный компонент.

Данный компонент строится на творческой основе, что предполагает формирование *креативной субкомпетенции*, которая подразумевает наличие следующих умений: умение творчески и критически мыслить и в зависимости от переформулировки вопроса увидеть проблему с новой точки зрения; владение творческим воображением; умение генерировать идеи; владение творческой рефлексией [210].

В эту подгруппу Бабанский Ю.К. включает репродуктивные методы, такие как, «активное восприятие, запоминание и воспроизведение сообщаемой или добываемой учебной информации словесными, практическими или наглядными методами и приемами; проблемно-поисковые методы обучения, при которых усвоение информации и выработка умений осуществляются в процессе частично-поисковой или исследовательской деятельности обучающихся, которая реализуется на основе заданной проблемной ситуации» [211].

В педагогической литературе СРСП является методом обучения и относится к практическим методам, то есть таким методом, которые основываются на самостоятельной деятельности обучающихся, и, соответственно, призваны формировать практические умения. Р.С. Пионова определяет данный метод как «многократное повторение действий, поступков, переживаний обучающихся с целью формирования и закрепления у них навыков и привычек культуры поведения, нравственно-этических качеств» [212]. Их отличительной чертой является динамичность, так как они являются экономичными относительно затрачиваемого времени; письменные, которые используются с целью практического использования новых знаний и позволяющие развить умения, связанные с применением этих знаний. Самостоятельная работа студентов с преподавателем способствует развитию логического мышления, формирует культуру письменной речи в зависимости от используемого стиля письма, требует от обучающихся высокой самостоятельности в работе. СРСП часто применяются в сочетании с устными и графическими заданиями. Графические задания подразумевают составление обучающимися схем, графиков, чертежей, плакатов, листовок. Цель таких заданий – содействие восприятию обучающимися нового учебного материала, что помогает глубже его осмыслить и понять. Учебно-трудовые, которые включают практические работы обучающихся, имеющие творческую направленность. Их главной целью является обеспечить возможность применения новых знаний в практической деятельности.

Согласно традиционному подходу, по степени самостоятельности обучающихся при выполнении заданий выделяют два вида:

а) воспроизводящие задания (воспроизведение полученных знаний по образцу с целью их усвоения);

б) тренировочные задания – применение полученных знаний в новых условиях.

С одной стороны, действительно, сложно придумать что-либо иное и, по большому счету, среди заданий, выполняемых в учебном процессе, имеют место и устные обсуждения, и письменные работы с использованием графических элементов, и практические задания, но, хотелось бы добавить, что данная классификация заданий включает лишь те их характеристики, которые присущи репродуктивному стилю обучения. А.М. Новиков характеризует репродуктивную деятельность как «копию с деятельности другого человека, либо копию своей собственной деятельности, освоенной в предшествующем опыте» [213, с. 96]. Совершенно иной по своему характеру является продуктивная деятельность, которая направлена на личное открытие субъективно новых, или даже объективно новых знаний. Отсюда следует, что проектная деятельность и учебная деятельность, в рамках новой образовательной парадигмы, как таковые представляют собой продуктивный вид деятельности, следовательно, они требуют иного подхода к организации заданий. Очевидно, что все предложенные виды заданий в вышеприведенной классификации фокусируются на усвоении, отработке и свободном применении полученных знаний, и не уделяется должное внимание самостоятельному поиску знаний обучающимися. Поэтому, мы предприняли попытку разработки типологии заданий, направленных на осуществление проектной деятельности, базируясь на типологии заданий учебного процесса, предложенной С.С. Кунанбаевой.

Кунанбаева С.С. определяет задания как «одно из организационно-технологических средств» образования в условиях формирования заданной компетенции. Согласно С.С. Кунанбаевой, комплекс заданий должен подразделяться на три основные категории, в нашем случае, это будут задания, подготавливающие к проектной деятельности, задания, моделирующие поисково-исследовательскую деятельность, и собственно самостоятельное осуществление проектной деятельности обучающимися. Соответственно, комплекс подготовительных заданий должен включать вопросы, обеспечивающие ознакомление с содержанием проектной деятельности, а также задания, формирующие процессуальную составляющую проектной деятельности. Комплекс заданий, моделирующих поисково-исследовательскую деятельность должен включать типовые, вариативные и креативные задания. Комплекс заданий по осуществлению проектной деятельности включает стадии выполнения самостоятельного исследовательского проекта.

Следует отметить, что для эффективности выполняемых упражнений необходимо учесть ряд требований к ним, среди которых: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; преемственность и взаимосвязь; постепенное усложнение упражнений по целям и содержанию; правильное распределение выполнения упражнений по времени;- каждое упражнение должно иметь свою определенную цель; обязательным является наличие мотивации; обязательным является обсуждение выполненного задания и его результат. Можно сказать, что вышерассмотренные компоненты – мотивационно-целевой, когнитивный, поведенческий и оценочный ставят в центр обучения студента [214].

В связи с этим важную роль в формировании проектной деятельности в условиях университетского образования занимают студентоцентрированное и коллаборативное обучение. Вышеназванное условие направлено на максимальный учет интересов и потребностей студентов на основе регулярного изучения общественного мнения и конкретных инициатив. В начале XXI века, когда резко обозначилось снижение качества образования и не востребованность выпускников на рынке образовательных услуг, в связи с этим резко обозначалась необходимость взаимосвязи экономических понятий, что привело к разработке Болонского процесса, основной целью которого является повышение конкурентоспособности высшего образования Казахстана через реализацию его основных принципов. Присоединение к Болонскому процессу определило основные направления и приоритеты модернизации высшей школы Казахстана. Вхождение в мировое образовательное пространство будет способствовать скорейшему росту интеллектуального потенциала нации и ее конкурентоспособности.

В процессе студентоцентрированного обучения преподаватель является помощником, поэтому данный вид обучения реализуется с учетом ряда принципов. Эффективностью процесса формирования готовности бакалавров в организации проектной деятельности преподавателя, обеспечиваются педагогическими условиями.

Одним из условий профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности является студентоцентрированное обучение как неотъемлемый элемент общей системы управления и направлен на максимальный учет интересов и потребностей студентов на основе регулярного изучения общественного мнения и конкретных инициатив, в том числе связанных с проектной деятельностью.

На основе анализа научной литературы определены принципы студентоцентрированного обучения в плане его содержания, методов и ценностных установок. Как отмечено в послании Елбасы РК Н.А. Назарбаева от 10 января 2018 года [4]: «В высшем образовании нужно увеличить число выпускников, обученных информационным технологиям, работе с искусственным интеллектом и «большими данными, кроме того следует развивать вузовскую науку с приоритетом на исследования в информационно-коммуникационных технологиях. Для этого необходимо осуществить поэтапный переход на английский язык прикладных научных исследований, в связи с этим Вузам необходимо активно реализовывать совместные проекты с ведущими зарубежными университетами и исследовательскими центрами, крупными предприятиями» [215].

Также в статье Елбасы РК Н. А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12 апреля 2017 г. отмечается, что «...образование – самый фундаментальный фактор успеха в будущем. В системе приоритетов молодежи образование должно стоять первым номером. Если в системе ценностей образованность станет главной ценностью, то нацию ждет успех» [5].

Одной из основных задач высшей школы всегда было и неизменно остается высококачественное обучение студентов определенной специальности, обуславливающее в дальнейшем их успешную и эффективную работу.

В Казахстане как наиболее перспективная система высшего профессионального образования рассматривается студентоцентрированное обучение, которое является основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании и предполагает смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в «трансляции» знаний) на учение как активную образовательную деятельность студента.

Студентоцентрированное обучение предусматривает такую организацию обучения субъектов образовательного процесса, которая в максимальной степени ориентирована на их индивидуальные особенности и специфику личностного понимания мира. В этих условиях происходит не только передача знаний, выработка умений, но и формирование направленности познавательных интересов студента, ценностных ориентаций, развитие личностного потенциала субъектов образовательного процесса [216]. Данный вид обучения означает безусловный приоритет интересов и запросов развивающейся личности, учет ее своеобразия и возможностей, максимальную реализацию и самореализацию, развитие рефлексии, предоставление условий для проявления способностей каждого студента. Для того чтобы сделать преподавание более эффективным, студентоцентрированным, необходим переход от традиционных форм передачи знаний к созданию условий, которые «запускают» механизм мотивирования самообучения и самоконтроля.

Задача теорий, ориентированных на личность в соответствии с гуманистическими позициями, – это разработка условий педагогического востребования личностных качеств, оказания педагогической поддержки обучаемым. Студентоцентрированный подход делает обучение субъективным, развивающим активность личности на уровне ее смысла творчества, обеспечивает ненасильственное и добровольное включение личности в процесс становления ее субъективности [217].

В целом, студентоцентрированное обучение получило свое развитие в 50-е годы XX столетия, когда начали обозначаться проблемы в существующей системе образования, которая была направлена на пассивность впитывания готовой информации, что не давало возможности студенту формироваться как личность. Это и определило объективную необходимость разработки нового метода обучения – это студентоцентрированное обучение, которое впервые нашло отражение в трудах ученых, педагогов, психологов стран дальнего зарубежья.

Так американский философ и педагог, теоретик прагматизма Джон Дьюи, критикуя устаревшую модель образования, утверждает, что решение вышеназванной проблемы заключается в развитии и становлении проектной технологии, которая рассматривается в системе личностно-ориентированного образования и способствует развитию таких личностных качеств студента как

самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, позволяющая распознать их насущные интересы и потребности, и представляет собой технологию, рассчитанную на последовательное выполнение учебных проектов.



Рисунок 5 – Схема студентоцентрированного обучения

Представитель гуманистической психологии Карл Роджерс в 1980 году предложил новую теорию образования, в которой обосновывает необходимость организации образования, названную недирективным обучением, основным механизмом которого является конгруэнтность позиций эдвайзера и педагога с одной стороны и студента, с другой стороны. Опорные пункты такого обучения включают:

- постановку проблемы;
- понимание данной проблемы и эдвайзером и педагогом;
- создание атмосферы в группе, помогающая познанию, значимой для студента;
- эмпатическое понимание со стороны лектора – безусловное принятие эмоционального, интеллектуального состояния студента.

Все вышеназванное способствует осознанию того, что преподаватель действительно стремится помочь студенту в решении проблемы, не ограничивая его свободы в выборе решения.

Данная идея была продолжена американским педагогом Мальколи Ноулзом, который разработал концепцию «самоуправляемого обучения», где доказывает, что все индивидуумы от природы могут самонаправлено обучаться,

даже если для начала они нуждаются в помощи. Преподаватель же должен быть лишь «фасилитатором процесса обучения», что очень важно на наш взгляд.

Швейцарский психолог Жан Пиаже продолжил развитие вышеназванной концепции в своем учении «развивающее обучение» [218], где он анализирует показатели обучаемости, которые показаны на рисунке 6.

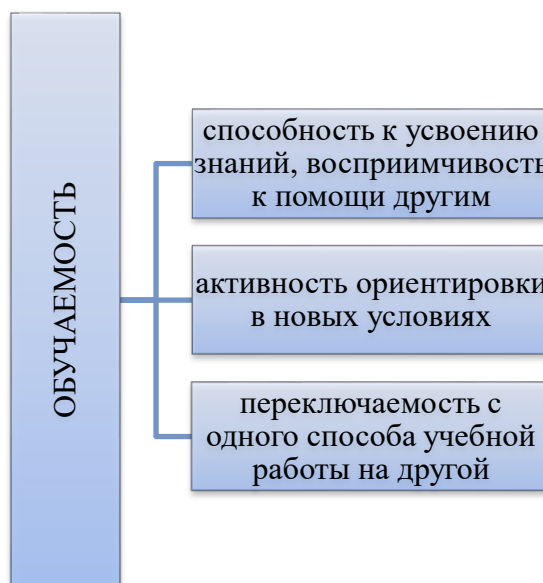


Рисунок 6 – Показатели обучаемости

Данные показатели характеризуют процесс активного взаимодействия между преподавателем и студентом, в результате которого формируются определенные знания, умения, компетенции на основе собственной активности в новых условиях. В процессе учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебной задачи, освоение учебных действий и умений с помощью творческой деятельности. Преподаватель же создает необходимые условия, направляет, оценивает, а также предоставляет необходимую информацию для осуществления проектной деятельности.

Становление концепции студентоцентрированного обучения нашло отражение и в трудах педагогов и психологов стран ближнего зарубежья. Российский педагог и психолог В.В. Давыдов в своих работах подчеркивает, что обучение должно быть ориентировано не только на запоминание фактов, но и на понимание отношений и причинно-следственные связи между ними [219].

П.Я. Гальперин, основываясь на концепции Л.С. Выготского, В.В. Давыдова в своей теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий обосновывает необходимость проектной деятельности в образовании [220].

Представляет интерес и точка зрения Е.В Бондаревской, о важности личностно-ориентированного образования, т.е. студентоцентрированного обучения [221].

В трудах казахстанских ученых, педагогов, психологов студентоцентрированное обучение получило развитие лишь в начале XXI века, когда резко обозначилось снижение качества образования и не востребованность выпускников на рынке образовательных услуг.



В связи с этим резко обозначилась необходимость взаимосвязи: таких экономических понятий как:

Глобализация —> Интеграция —> Болонский процесс —>  
Коммюнике —> Единое образовательное пространство —>  
Компетенции —> Конкурентоспособность

Что и привело к разработке Болонского процесса, основным принципом которого является смещение акцентов образовательного процесса на студента, как главного действующего лица на учебных занятиях, где центральной фигурой образовательного процесса является студент вокруг которого осуществляются:

- интересы и потребности студента, которые являются основой формирования профессиональной образовательной программы;
- образовательный процесс, ориентированный на студента, определяется тем, чего хотят достичь студенты;
- результаты образования, связанные с достижениями конкретного студента;
- студент обретает большую самостоятельность в выборе путей освоения учебного материала;
- гибкие индивидуализированные образовательные траектории [222].

Тем самым меняется и роль преподавателя и роль студента. Роль преподавателя можно обозначить как организатора, тьютора, фасилитатора, консультанта, мотиватора, эдвайзера. Меняется и вид деятельности студента, которую можно обозначить как:

- самостоятельная деятельность и рефлексия;
- личная ответственность за результаты обучения;
- планирования, организация, самоконтроль и самооценка;
- взаимодействие, работа в команде;
- проявление лидерских качеств;
- критический отбор и трактовка информации и ее источников;
- анализ учебных и профессиональных ситуаций;
- интегрирование знаний – пониманий-навыков – как результат: компетенции, универсальные и профессиональные;
- разработка проектов.

В процессе студентоцентрированного обучения преподаватель является помощником – фасилитатором, между преподавателем и студентом идет совместная ответственность за обучение, обсуждаются и учитываются опыт, интересы и способности студента. Студент сам конструирует собственное содержание активным обучением, посредством поиска и открытий, вовлечен в процесс выбора. Осуществляется не только передача знаний, но и формирование критического мышления, что является смешанной обучающей моделью, где предполагается обучение в течение всей жизни.

Поэтому студентоцентрированное обучение реализуется с учетом ряда принципов:

- принцип непрерывного процесса рефлексии;
- принцип межпредметной связи учебных дисциплин;

- принцип различных стилей обучения;
- принцип индивидуальных потребностей и интересов студентов;
- принцип самостоятельности выбора студентами учебной траектории;
- принцип адаптированности образовательного процесса к жизненному и профессиональному опыту каждого студента;
- принцип контроля собственного обучения и возможность участия в разработке курсов учебных программ;
- принцип ответственности;
- принцип сотрудничества между студентами и преподавателями в решении проблем, возникающих в процессе обучения.

Педагогический смысл студентоцентрированного обучения заключается в:

- открытости общения;
- развитии коммуникативной компетенции;
- утверждении уникальности личности студента и индивидуализации его личности;
- повышении учебной мотивации студентов.

Остановимся на нескольких существенных признаках студентоцентрированного подхода к обучению:

- 1) развитие творческого потенциала любого человека, его скрытых способностей;
- 2) психологическая комфортность образовательной среды, позитивное общение всех со всеми – обучающихся и обучаемых, последних между собой, что помогает самореализации человека;
- 3) оптимистичность обучения, укрепление у обучаемых, нередко страдающих различными комплексами, веры в себя, свои возможности.

Вышеперечисленные условия могут быть учтены, в частности, в такой активной форме обучения, которая создает позитивную образовательную среду, как игра. Януш Корчак разглядел в игре «возможность отыскать себя в обществе, себя во Вселенной».

Один из ведущих специалистов по данной проблематике С.А. Шмаков считает, что «...игра всегда подразумевает взаимодействие, играть – значит вступать в контакты с другими. В этом плане она есть диалог между партнерами или группами партнеров, своего рода полилог для общественного и творческого самовыражения» [223].

Игровые технологии весьма эффективны и характеризуются:

- активизацией мышления и поведения студента;
- высокой степенью его задействования в учебном процессе;
- обязательностью взаимодействия студентов между собой и с преподавателем;
- эмоциональностью и творческим характером занятия;
- самостоятельностью студентов в принятии решения;
- их желанием приобрести умения и навыки за относительно короткий срок.

Игровая деятельность выполняет такие функции:

- побудительную (вызывает интерес у студентов);
- коммуникабельную (усвоение элементов культуры общения будущих специалистов);
- самореализации (каждый участник игры реализует свои возможности);
- развивающую (развитие внимания, воли и других психических качеств);
- развлекательную (получение удовольствия);
- диагностическую (выявление отклонений в знаниях, умениях и навыках, поведении);
- коррекционную (внесение позитивных изменений в структуру личности будущих специалистов).

Особую значимость вышеперечисленные условия студентоцентрированного обучения и игровой технологии имели место при изучении начала науки, так как определение собственного предмета, аспектов и уровней его рассмотрения имеет важное значение для освоения всего курса.

Учитывая вышеуказанные особенности проведения семинарского занятия, необходимо создать условия, способствующие активизации мыслительной деятельности студентов. В настоящее время появилось множество разновидностей семинаров, каждый из которых представляет специфические условия для проявления активности.

Следует отметить, что педагогические технологии, используемые в студентоцентрированном обучении и являющиеся содержанием современного образования, должны обеспечить создание комфортной образовательной среды для развития личности каждого студента, помочь войти в контакт с ним, заинтересовать его, воспитать и развить нужные качества, превратить студента из объекта обучения в субъект учения.

Такие условия могут быть учтены в такой активной форме обучения как игра-соревнование, при определении правил которой принимались во внимание следующие моменты:

1. Создание в аудитории студентов необходимой психологической обстановки непринужденности и раскованности, приподнятого настроения.
2. В роли судей игры выступают и преподаватель, и сами студенты.
3. Игры взрослых имеют заостренно-результативный характер, поэтому в ходе игры-соревнования четко учитываются результаты ответов команд студентов.
4. Создается мотивация (получение соответствующего рейтингового балла за семинар, победа команды в соревновании).

Теоретический и практический анализ, сделанный нами показывает, что студентоцентрированное обучение для студентов имеет следующие преимущества [224]:

- 1) Самостоятельность и ответственность в обучении, которое предполагает участие студентов в разработке учебных материалов и возможность контролировать свое обучение. Привлечение представителей студенчества в учебно-методические советы и их участие в разработке образовательных программ. Идет становление тесного контакта и

сотрудничества со студенческими советами ВУЗа и факультетов, привлечение студентов к оцениванию качества образования.

2) Повышение значимости роли студентов в академическом сообществе, которое поощряет студентов думать самостоятельно, в процессе которого можно добиться более раннего формирования у них аналитических навыков и критического мышления.

3) Повышение мотивации к обучению, происходит запоминаемость материала, различается в зависимости от способа его изучения, все виды активного обучения обеспечивают более высокий показатель запоминаемости материала по сравнению с традиционными формами обучения.

Студентоцентрированное обучение имеет ряд преимуществ и для профессорско-преподавательского состава:

- непрерывное самосовершенствование преподавателей;
- повышение мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс;
- совершенствование форм обучения;
- развитие умения ориентироваться в информационном пространстве,
- развитие критического мышления;
- использование разнообразных методов, средств, новых технологий обучения;
- интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

**Студентоцентрированный подход** к образованию направлен на преодоление проблем, связанных с более традиционными формами образования, сосредоточен больше на студенте и его потребностях, чем на преподавателе и его вкладе; основан на такой организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, когда создаются максимально возможные условия для развития у участников этого процесса способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации [225]. Студенты могут свободно общаться между собой и в дальнейшем стать компетентными в различных областях жизни, а значит востребованными. В связи с этим основной целью преподавателя является формирование такой личности студента, которая заключается в следующих компетенциях:

- грамотно излагать свои мысли;
- культурно отстаивать свою точку зрения;
- самовыражаться в различных видах деятельности;
- быть ответственным и нести ответственность за поступки;
- общаться с окружающими людьми;
- объективной самооценки – рефлексии.

Таким образом, мотивационно-целевой и когнитивный компоненты нашей модели реализуются посредством студентоцентрированного подхода. Студентоцентрированный подход подразумевает направленность образовательного процесса на личность субъекта обучения, то есть на его интересы, мотивы, а также учет его когнитивных способностей. Следовательно, преподаватель выстраивает весь образовательный процесс, ориентируясь на

мотивы, цели, учебные потребности студентов на их когнитивные способности, и, таким образом, чтобы этот процесс максимально способствовал развитию личности обучающихся, то есть, полноценному развитию таких качеств, как способности к самостоятельному выбору, рефлексии, формированию образа “Я”, ответственности, автономности личности. Отличительной чертой данного подхода является то, что процесс учения рассматривается как индивидуальная деятельность обучаемого, которая направляется и корректируется преподавателем; обучение не задает вектор развития студентов, а создает для этого необходимые условия; обучающийся развивается как личность, с учетом имеющегося у него мотивов и когнитивных способностей; направление развития задается от обучаемого к способам педагогического воздействия; свойства личности, подлежащие формированию в процессе обучения не заданы, а приветствуется творческий подход, развитие критической оценки и креативности в обучающихся. Мы в работе выделяем ряд требований к построению обучения с учетом студентоцентрированного подхода, среди которых: конструирование учебного материала с учетом субъектного мотива обучаемого; организация учебного материала так, чтобы каждый имел возможность выбора выполняемого им задания; активное стимулирование самостоятельной образовательной деятельности с целью обеспечения возможности самообразования, саморазвития, самовыражения; а также стимулирование самостоятельного выбора обучающимися наиболее удобных для них способов работы с учебным материалом; обеспечение контроля и оценки не только результата, но и процесса обучения с учетом когнитивных способностей обучаемого. Можно сделать вывод, что, мотивационный и когнитивный компоненты нашей модели предполагают развитие индивидуальных особенностей через создание индивидуальной траектории формирования необходимых компетенций, стимулирование таких стремлений, как, саморазвитие, самообразование, самовоспитание; максимальный учет мотивов и когнитивных способностей личности.

Следует отметить, что поведенческий и оценочный компоненты нашей модели реализуются в коллаборативной среде, так как в центре учебного процесса – студент, его познавательное, творческое поведение и оценочная деятельность не только преподавателя, но и самого обучаемого, его сверстников.

Употребление понятия «коллаборативная среда» в высшей школе Казахстана связано с преобразованием системы образования, которая началась в 2010 году.

В Педагогическом словаре указано: «Коллаборативное обучение – образовательный подход к преподаванию и обучению, предполагающий совместную работу групп преподавателей или студентов при решении той или иной проблемы, выполнения задания или создания проекта. Как известно под проектной деятельностью понимается учебно-познавательная и исследовательско-творческая деятельность студента [226, с.3].

В основе коллаборативного обучения и лежит идея о том, что обучение – это социальная, по своему характеру, деятельность, в которой участники

общаются друг с другом, и процесс обучения осуществляется посредством общения студентов и преподавателя. В процессе данного вида обучения оказывается чрезвычайное влияние на мотивацию обучения студентов и положительного отношения к ним, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного обучения. Тем самым формируется качественное отношение преподавателя к своему предмету, четкость, организованность в работе, такт по отношению к студентам, своевременная помощь им в учебе, объективность в оценке их успехов, выдержка в сложных ситуациях, что чрезвычайно влияет на процесс усвоения, способствует выработке у студентов стремления подражать положительному примеру преподавателя. В результате, этого значительно повышается воспитательный эффект преподавания.

Понятие «коллаборация», или «сотрудничество» — это совместная деятельность (процесс), в какой-либо сфере, двух и более человек или организаций для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия (консенсуса) [227].

К коллаборации, и наоборот, относят и краудфандинг, который во многом похож на коллаборацию и построен на тех же самых основных принципах, которыми являются:

- эмоциональная вовлеченность участников;
- получение наград;
- выбрана конкретная цель мероприятия;
- доверие;
- полная прозрачность сбора средств для осуществления проекта;
- удобство.

Как правило, этот процесс требует наличия руководящего органа, при этом форма руководства может быть и общественной при сотрудничестве равноправных членов децентрализованного сообщества. Считается, что участники коллаборации могут получить больше возможностей достижения успеха в условиях конкуренции за ограниченные ресурсы, а это насущная проблема сегодняшнего дня.

Коллаборативное (совместное) обучение – это подход, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися, либо между обучающимися и преподавателем. Участники процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов и формирования проектов [228].

Вхождение личности в коллаборативную учебную среду предполагает активное включение самого студента в освоение особенностей человеческих взаимоотношений, овладение умениями и навыками практической, научной и теоретической деятельности, формирование определенных социальных норм и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для успешной самореализации в социуме.

Таким образом, активная деятельность студента, его взаимодействие с участниками целостного педагогического процесса является одним из решающих условий формирования его социально успешной личности.

Но, к сожалению, в массовой педагогической практике самым болезненным моментом является именно то, что не на достаточном уровне развита активная деятельность субъекта, ориентированного на успех. В целостном педагогическом процессе вуза наблюдается усредненный подход к уровням развития студентов, к их возрастным и психологическим особенностям [229, с.10].

Раскрывая основные функции коллектива как организационная, воспитательная, стимулирующая А.С. Макаренко подчеркивает, что такие признаки присущи только развитому коллективу, и только развитый коллектив может успешно выполнять свои социальные функции [230].

Это означает, что для формирования социально успешной личности будущего учителя главным направляющим вектором должно быть создание коллаборативной учебной среды, предполагающей необходимость благоприятных условий для раскрытия потенциальных возможностей личности, для приобщения студентов к особенностям профессионально-педагогического общения.

Возможности созидательного потенциала коллаборации зависят от того насколько педагог грамотно и деликатно будет воздействовать не на личность, а на характер взаимодействия этой личности с группой или командой, в которой он оказался. То есть созидательный потенциал коллаборативной среды раскрывается тем лучше, чем богаче и интереснее взаимоотношение между участниками педагогического процесса, чем больше педагог стимулирует и мотивирует студентов к успешной деятельности.

Субъектность участника коллаборативного взаимодействия обеспечивается умением преподавателя организовать групповую, командную, парную деятельность студентов на занятии. Существуют разные виды распределения по группам. При этом необходимо учитывать следующие моменты:

- Выработать совместно с участниками коллаборации правила групповой работы.
- Группы должны быть сменного состава.
- Распределить различные роли в каждой группе.
- Роли в группах должны постоянно меняться.
- Соблюдение норм и требований профессиональной этики.
- Допущение в группах только конструктивной критики.

Преподаватель при этом выполняет роль фасилитатора, т.е. обеспечивает групповую коммуникацию, способствует созданию благоприятной среды для межгрупповой дискуссии. В коллаборации необходимо чтобы каждый студент был непосредственным участником учебного процесса, осознанно выбирал виды познавательной деятельности, занимался рефлексивной деятельностью, научился свободно выражать свои мысли, смог реализовать свои возможности.

Использование различных приемов и стратегий коллаборации на лекционных и семинарских занятиях показывает, что они способствуют развитию самостоятельности, мыслительной активности, самоутверждению и самореализации студентов. При этом в воспитательных механизмах целостного

педагогического процесса вуза образуются устойчивые связи и зависимости, возникает сложная система отношений, что способствует образованию определенного поля интеллектуального напряжения и атмосферы доброжелательности и делового сотрудничества.

Таким образом, коллаборативное (групповое) обучение, то есть «...обучение в сотрудничестве, является личной философией обучающегося, а не только методом, используемым в аудитории. Во всех случаях, когда люди объединяются в группы, сотрудничество предполагает способ работы ... на основе уважения, признания способностей и личного вклада каждого члена группы», а это как раз имеет место в формировании проектной деятельности, которую можно начать с первого курса и логически продолжать до четвертого курса, что найдет отражение в дипломном проекте студента.

Аналогичным образом внешние для педагогического субъекта условия могут быть более или менее благоприятными для учебной деятельности, активизировать ее или снижать ее эффективность. Это и определило актуальность исследования данной проблемы [231, с.87-88].

Как известно принцип системности и коллаборативная среда выстраивается вокруг цели образования. На наш взгляд данное понятие целесообразно использовать в тех случаях, когда рассматриваются общие вопросы организации педагогического процесса высшей школы и эффективности образовательной деятельности на основе доверия всех участников педагогического процесса высшей школы.

Практический же опыт показывает, что коллаборативная среда представляет собой аудиторию, в которой преподаватели понимают меру своей ответственности, не ограниченной лишь рамками преподаваемого предмета. Успешность обучения и преподавания заключается в создании атмосферы, позволяющей личности чувствовать себя свободно и безопасно в процессе обучения. Каждый студент, приходя в аудиторию, несет с собой какие-то собственные проблемы: семейные, некачественно подготовленное задание по лабораторным занятиям, СРСП.

Благодаря коллаборативной среде обучения у студентов развивается взаимопонимание друг друга - на это указывает В.Р. Даужанова, определяя достоинства и недостатки коллаборативной среды. Так к достоинствам она относит то, что на занятиях с применением форм сотрудничества никогда не бывает пассивного студента. Большим плюсом становится приобретаемые знания, которые для каждого студента дороги и значимы [232].

Поэтому главным достижением коллаборативной среды является то, что у студентов горят глаза, они перестают скучать, постоянно заняты, добывая знания самостоятельно. Удивление сменяется ожиданием, оно в свою очередь порождает позитивный настрой на работу. Каждое занятие включает в себя задания для индивидуальной работы и для совместной групповой, проявляется больше доверия и позитива с обеих сторон.

Групповая работа является важным компонентом при создании коллаборативной среды на лекциях, практических, лабораторных занятиях и СРСП. Не менее значимым является и деление на группы. При каждой



групповой работе состав группы должен быть разным, это улучшает сплоченность коллектива и возможность самовыражения каждого студента. Как показывает практика, работая в группе, студенты поддерживают друг друга, закрепляют и расширяют полученные знания, развивают мышление, воображение, умение договариваться и приходиться к общему решению поставленной проблемы.

Групповая работа продуктивно работает при выполнении проекта на заданную тему. Студенты ставят цель, задачи и выдвигают свои гипотезы. Работать можно как в больших группах, так и малых.

Таким образом, теоретический анализ ключевых понятий исследования данной проблемы позволил нам дать определение следующим образом: «Коллаборативная среда – это доверительная форма организации занятия, в которой студенты работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания и связаны между собой необходимостью общения друг с другом для решения поставленной задачи и раскрытия своего потенциала».

При создании коллаборативной среды в образовательном процессе повышается учебная и познавательная мотивация студентов, снижается уровень тревожности, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач, в группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализация знаний, при совместном выполнении задания [233].

Тем самым коллаборативная среда развивает взаимопонимание, то есть, наличие у всех участников группы обучения сходных знаний о процессе взаимодействия, сходных взглядов, предположений и допущений, то есть понимание всей группой одних и тех же идей.

Таким образом, в условиях целостного педагогического процесса вуза необходимо обозначить ряд преимуществ создания коллаборативной учебной среды для формирования социально успешной личности будущего специалиста:

- Эффективность организации коллаборативной учебной среды зависит от знаний и умений преподавателя использовать основные положения теории коллектива в целостном педагогическом процессе вуза.

- При коллаборации студент получает стимул для постоянного творческого роста, для успешной деятельности, так как создается дух сотрудничества и здоровой конкуренции.

- Для каждого студента общение в микрогруппах создает реальные возможности для самовыражения, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития, самооценки и рефлексии.

- Коллаборативная учебная среда в целостном педагогическом процессе вуза развивает коммуникативные способности студентов, воспитывает самостоятельности, что играет неосценимую роль в их успешной социализации.

- Организация коллаборативной учебной среды развивает уровень критического мышления студентов, способствует их личностному росту, а также стимулирует самого преподавателя находиться в постоянном творческом поиске.

Итак, педагогически грамотно организованная коллаборативная учебная среда в условиях профессионального образования является одним из действенных механизмов формирования социально успешной личности будущего педагога. Смысловую нагрузку формирования социально и профессионально успешной личности несет важность идеи коллаборации, перспективность которой подтверждается сегодняшней объективной реальностью, соответствием новым социальным ожиданиям. Именно социально успешная личность будущего педагога сейчас востребована педагогической практикой, запросами инновационно-индустриального развития общества.

Таким образом, можно сделать вывод, что поведенческий компонент модели, реализующийся в коллаборативной среде, является ведущим в процессе подготовки бакалавра, ориентирует на формирование осознаваемой потребности в осмыслении педагогической действительности; обеспечение единства теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, к творческому решению педагогических задач и самореализацию своей личности.

Уровень поведенческого компонента, реализуемой в коллаборативной среде, во многом определяется уровнем оценки - рефлексии обучающихся, а также действиями его партнеров. В психолого-педагогических исследованиях акцент обычно делается на познавательной рефлексии, особенно на таких ее формах, как интеллектуальная и личностная. Большое значение для процесса обучения, опосредованного коллаборативной средой, имеет межличностная форма оценки - рефлексии, включающая как интеллектуальную, так и личностную рефлексии, но направленные на другого человека. В этом случае рефлексия осуществляется студентами на основе предъявляемых к ним требований. При осознании этих требований у обучаемых возникают определенные прогнозы и ожидания. Если же это осознание не соответствует фактическим требованиям, то может возникнуть стрессовая ситуация. При разработке модели особое внимание обращено на создание условий, стимулирующих рефлексии студентами своей деятельности и деятельности преподавателя, которая моделируется коллаборативной средой.

Во втором разделе были рассмотрены психолого-педагогические основы проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования, основанные на поиске эффективных педагогических решений и предполагают обращение к историческому опыту школы и педагогики в Казахстане и за рубежом. Нужно отметить, что многие авторы изучали данную тему и их труды были одними из основополагающих. Процесс развития и становления профессионального образования за рубежом имеет богатую историю. Немало написано педагогических трудов в различные промежутки времени, которые и сегодня остаются востребованными в современном мире, но с определенными нюансами, учитывая индивидуальные переменные цивилизации, страны и т.д. Думается, что сегодня необходим международный опыт развития высшего профессионального образования, а также опыт взаимодействия по данным вопросам, для создания более совершенной и востребованной системы высшего профессионального образования в современном мире.

В рамках второго раздела диссертационной работы была разработана модель исследуемой проблемы, состоящая из четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевой, когнитивный, поведенческий, оценочный. Отличительной особенностью модели является строение процессуально-педагогического процесса, который представлен взаимосвязанными и взаимодополняющими процессуальным и технологическими блоками, представляющими стратегию профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Кроме того рассмотрено понятие «студентоцентрированное обучение», которое является одним из важных педагогических условий профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования, так как проектная деятельность направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений, развитию творческих способностей, логического мышления студентов и готовности к самостоятельному решению жизненно важных проблем.

Наряду с этим другим не менее важным педагогическим условием является коллаборативная среда, которая актуализирует педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования. Если раньше основной функцией преподавателя была передача готового опыта студентам, то в настоящее время эта функция изменилась. В основе коллаборативного обучения и лежит идея о том, что обучение – это социальная, по своему характеру, деятельность, в которой участники общаются друг с другом, и процесс обучения осуществляется посредством общения студентов и преподавателя. Коллаборативное (групповое) обучение, то есть «...обучение в сотрудничестве, является личной философией обучающегося», а не только методом, используемым в аудитории.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что развитие проектной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- студентоцентрированное обучение;
- создание коллаборативной среды.
- структурирование предметного содержания вузовских курсов в системе внедрения комплекса творческих заданий-проектов;
- разработка и реализация социальных, профессионально-ориентированных и личностных проектных технологий обучения;
- внедрение ситуаций, направленных на развитие диалогического общения студентов, сотрудничества и совместного поиска;
- использование критериально-оценочного аппарата по определению качества развития личности студентов в проектной деятельности.
- включение обучающихся в практико-ориентированные, волонтерские и проектные виды деятельности.

Таким образом проектная деятельность обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития

будущих специалистов, суть которого состоит в том, что студент в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и проживание конкретных ситуаций, проникновение его в глубь явлений и конструирование новых объектов.

Подводя итоги, мы считаем, что представленный и обоснованный комплекс педагогических условий оказывает положительное влияние на профессиональную подготовку бакалавров к проектной деятельности, а значит, обеспечивает эффективность функционирования разработанной нами модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности. Он выступает комплексом, построенным по принципам взаимозависимости и взаимодополняемости, где каждый элемент направлен на решение частных задач, а их интеграция способствует системной организации изучаемого процесса. Реализация данных условий будет описана в параграфе 3.2.

### **3 ОПЫТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1 Диагностирование профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности**

Взяв за основу теоретические положения, рассмотренные нами в первом и втором разделах диссертации, мы провели оценку сопровождения проектной компетентности студентов по методике, которую раскрываем в данном параграфе.

При разработке методики оценки сопровождения формирования проектной компетентности студентов мы исходили из определения методики как совокупности методов, приемов практического выполнения чего-либо, а также из цели и задач нашего исследования, конкретизируя их для этапа опытно-экспериментального этапа с обязательной апробацией.

Цель опытно-экспериментальной части исследования – проверить эффективность методики профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Основные задачи эксперимента:

1. Определить комплекс методик, позволяющий выявить готовность бакалавров к проектной деятельности и на основе их диагностировать уровень сформированности проектной деятельности на начальном и заключительном этапе эксперимента.

2. Внедрить и апробировать методику профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в образовательном процессе университета.

3. Выявить уровень сформированности проектной деятельности бакалавров на входном и на завершающем этапах эксперимента, провести сравнительно-сопоставительный анализ результатов первичной и итоговой диагностик.

Основой для разработки методики профессиональной подготовки проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования послужили материалы и опыт полученный в период зарубежной стажировки в Болгарии.

В ряде европейских университетов, называемых университетами прикладных наук (University of applied sciences), проектная деятельность является основной образовательной технологией. Как и классические университеты, университеты прикладных наук обеспечивают получение высшего профессионального образования, но принципиально отличаются методикой преподавания, предполагающей использование проектно-ориентированного обучения.

Проектная деятельность в профессиональной подготовке бакалавров профессионального обучения в университетах Болгарии реализуется на всех курсах обучения. На каждом курсе студентам предлагаются проекты с разным

содержанием (социальные проекты, научно-исследовательские проекты, профессиональные проекты), реализация которых требует от студентов определенных навыков и умений (гностических, проективных, коммуникативных, организационных, умений и навыков управления и самоуправления). Студенты выполняют проекты индивидуально и в группах.

Для решения поставленных целей и задач в течение 2016-2019 годов был проведен педагогический эксперимент. В педагогическом эксперименте приняли участие 228 студентов специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение». Исследование проводилось в двух экспериментальных (30 студентов) и трех контрольных группах (40 студентов) ЕТУ, а так же в двух экспериментальных (40 студентов) и в двух контрольных группах (50 студентов) АТУ [234-235].

Мы анализировали данные экспериментальных и контрольных групп по компонентам сформированности компонентов проектной деятельности бакалавров:

- мотивационно-целевом;
- когнитивного;
- поведенческого;
- оценочного, полученные в результате апробирования методики профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Для осуществления первой задачи нами был составлен комплекс диагностических методик, включающий

- 1) методику Т.И. Ильина «Изучение мотивации в вузе» (Приложение Д) [236];
- 2) методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (Приложение Д);
- 3) методику Т. Элерса избегания неудач [237].

По окончании педагогического эксперимента полученные данные будут сравниваться с данными проведенного анкетирования среди бакалавров КазНацЖенПУ, с целью подтверждения или опровержения эффективности разработанной рабочей учебной программы для студентов 4 курса по специальности «Профессиональное обучение» на 2018-2019 учебный год.

Для сравнения полученных результатов педагогического эксперимента был выбран КазНацЖенПУ, так как данный ВУЗ является наиболее прогрессивным и эффективным в области преподавания педагогических дисциплин, направленных на применение проектной деятельности в процессе обучения.

Оценка мотивации обучения измерялась с помощью методики «Изучение мотивации в вузе» Т.И.Ильиной.

Для решения второй задачи была внедрена методика социально-педагогического сопровождения процесса формирования проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования.

Третью задачу мы реализовали с помощью качественных и количественных методов. Все расчеты выполнялись с помощью программ для

ПК - «Excel» из пакета Microsoft Office2010, проверялось влияние модели социально-педагогического сопровождения процесса формирования проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования.

**Методика «Изучение мотивации в вузе» (Т.И. Ильин)** содержит три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

В данной методике определено 50 утверждений, для каждого из которых студент должен отметить верное для себя. При этом в опросник включены и так называемые фоновые вопросы, не относящиеся к проблеме профессиональной мотивации. Каждый вопрос и ответ характеризуется определенными баллами, сумма которых затем подсчитывается и распределяется по 16 мотивам учебной деятельности.

Мотивы учебной деятельности:

- 1) стать высококвалифицированным специалистом;
- 2) получить диплом;
- 3) успешно продолжить обучение на последующих курсах;
- 4) успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»;
- 5) постоянно получать стипендию;
- 6) приобрести глубокие и прочные знания;
- 7) быть постоянно готовым к очередным занятиям;
- 8) не запускать изучение предметов учебного цикла;
- 9) не отставать от сокурсников;
- 10) обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- 11) выполнять педагогические требования;
- 12) достичь уважения преподавателей;
- 13) быть примером для сокурсников;
- 14) добиться одобрения родителей и окружающих;
- 15) избежать осуждения и наказания за плохую учебу;
- 16) получить интеллектуальное удовлетворение.

**Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса** (Тест/Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха (Приложение Б) просчитывает шансы студентов на успех.

Методика «Изучение мотивации к успеху» Т. Элерс (T.Ehlers) позволяет оценить силу стремления к достижению цели, к успеху.

При диагностике личности на выявление мотивации к успеху Т. Элерс исходил из положения: Личность, у которой преобладает мотивация к успеху, предпочитает средний или низкий уровень риска. Ей свойственно избегать высокого риска. При сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, однако такие люди много работают для достижения успеха, стремятся к успеху.

Результат теста «Мотивация к успеху» рекомендуется анализировать

вместе с результатами двух следующих тестов: теста «Мотивация к избеганию неудач» и теста «Готовность к риску» Шуберта.

С целью выявления исходного уровня мотивации достижения и мониторинга ее динамики нами было проведено экспериментальное исследование на базе ЕТУ и АТУ.

Целью экспериментального исследования явилось изучение особенностей мотивации проектной деятельности, творческого развития личности студентов специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение» в процессе выполнения ими творческих заданий-проектов.

В исследовании приняли участие 160 студентов специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение», которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Студенты обеих групп в начале и в конце эксперимента прошли педагогическое тестирование.

По результатам методики «Изучение мотивации в вузе» (Т.И. Ильина) студентов Евразийского технического университета (70 человек) были получены следующие результаты:

42,8% студентов (30 человек) утверждают, что их знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

42,8% студентов считают профессию, которую они получают, самой важной и перспективной. 50% студентов (35 человек) до поступления в вуз давно интересовались этой профессией, читали о ней.

47% студентов твердо уверены, что будущая профессия даст им моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.

40% студентов самостоятельно изучают ряд предметов, по их мнению, необходимых для будущей профессии.

52,8% студентов твердо уверены в правильности выбора профессии. 37% студентов испытывают удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем. 77% студентов тревожат возможные неудачи. 62,8% студентов отмечают, что они лучше всего занимаются, когда их периодически стимулируют, подстегивают (Таблица 5).

Таблица 5 – Результаты методики «Изучение мотивации в вузе» (Т.И. Ильина)

Вопрос	ЕТУ		АТУ	
	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов	%
знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза	30	42,86	41	45,56
считаю профессию, которую получаю, самой важной и перспективной	30	42,86	40	44,44
до поступления в вуз давно интересовался этой профессией, читал о ней	35	50,00	47	52,22
будущая профессия даст моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни	33	47,14	40	44,44
самостоятельно изучаю ряд предметов, необходимых для будущей профессии	28	40,00	45	50,00
твердо уверен в правильности выбора профессии	37	52,86	49	54,44
испытываю удовольствие от рассмотрения на	26	37,14	29	32,22



занятия трудных проблем				
тревожат возможные неудачи	54	77,14	67	74,44
лучше всего занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают	44	62,86	54	60,00
Общее количество студентов:	70	100,0	90	100,0

Результаты опроса студентов АТУ выявили примерно такую же картину в процентном соотношении. Чуть больше студентов (45,5%) утверждают, что их знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора данного вуза.

44% студентов считают профессию, которую они получают, самой важной и перспективной.

52% студентов (47 человек) до поступления в вуз давно интересовались этой профессией, читали о ней. 44% студентов твердо уверены, что будущая профессия даст им моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни. Половина студентов АТУ самостоятельно изучают ряд предметов, по их мнению, необходимых для будущей профессии. 54% студентов твердо уверены в правильности выбора профессии.

32% студентов испытывают удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.

74% студентов тревожат возможные неудачи.

60% студентов отмечают, что они лучше всего занимаются, когда их периодически стимулируют, подстегивают

Результаты исследования по методике А.А. Реаном и В.А. Якуниным представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Анализ мотивов учебной деятельности студентов ЕТУ и АТУ в 2016- 2017 учебного года (констатирующий эксперимент)

Номер мотива	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Кол-во студентов ЕТУ	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Сумма баллов	448	448	420	427	364	427	371	406	392	420	385	399	336	406	357	420
Среднее значение	6,4	6,4	6	6,1	5,2	6,1	5,3	5,8	5,6	6	5,5	5,7	4,8	5,8	5,1	6
Кол-во студентов АТУ	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Сумма баллов	567	585	549	549	477	540	576	531	513	540	504	522	441	531	468	549
Среднее значение	6,3	6,5	6,1	6,1	5,3	6	6,4	5,9	5,7	6	5,6	5,8	4,9	5,9	5,2	6,1

Как видно из таблицы 6, по итогам проведенной методики видно, что преобладают мотивы №2 – Получить диплом и №1 – Стать

высококвалифицированным специалистом. Мотивы №6 – Приобрести глубокие и прочные знания и №4 – Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично – на втором месте по сумме баллов. Также можно выделить среди доминирующих мотивы №10 (обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности), №3 (успешно продолжить обучение на последующих курсах) и №16 (получить интеллектуальное удовлетворение), со средним значением 6 и стандартным отклонением 1,2, 1,4 и 1,3 соответственно.

Таким образом, мотивационный профиль, полученный для студентов ЕТУ и АТУ, характеризуется преобладанием профессионального мотива, которому непосредственно подчинены мотивы, связанные с успешностью профессионального обучения (3, 4, 6, 8, 10 и 16).

Наравне с профессиональным мотивом, высокое значение имеет прагматический мотив – «получить диплом». Мотивы социального одобрения, такие как «уважение преподавателей» (№12), «добиться одобрения родителей и окружающих» (№14) имеют достаточное значение для студентов обеих групп.

Далее в исследовании использовались методики диагностики настроенности личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса. Анализ полученных результатов позволил выявить дифференциацию мотивации достижения успеха в зависимости от курса обучения студентов ЕТУ и АТУ (Таблица 7 и 8).

Таблице 7 – Динамика мотивации достижения успеха у студентов по группам ЕТУ

Экспериментальные группы	Число студентов, чел.	Удельный вес студентов (%)		
		ориентированны на достижения успеха	ориентированны на избегание неудачи	без ярко выраженного мотива достижения
1 (ПО – 16-1)		40,0%	20,0%	20,0%
2 (ПО – 16-2)		37,5%	25,0%	12,5%
3		28,6%	28,6%	28,6%
4		40,0%	20,0%	40,0%
5		28,0%	16,0%	16,0%
Итого		46,7%	26,7%	26,7%

Результаты исследования показали, что уровень мотивации достижений достаточно высок на первом и четвертом курсах (40%). Это обусловлено тем, что студенты первого курса стремятся проявить себя во всех областях студенческой жизни, максимально проявить свои способности для того, чтобы занять достойное место в новом молодежном сообществе и на новом этапе жизни. Тем более, что многие из них самостоятельно выбрали специальность обучения. Самый низкий показатель на втором и пятом курсах (28%). Мотивация на избегание неудачи самый высокий на третьем курсе – 28%, самый низкий на 5 курсе – 16%. И показатели критерия «без ярко выраженного мотива» самый высокий наблюдается на 4 курсе, и самый низкий на 2 курсе.

В целом, в ЕТУ среди мотивов наибольший ориентирован на достижение успеха – 40%, и одинаковые позиции у мотивов на избежание неудач и без ярко выраженного мотива – 26,7%.

Далее рассмотрим как распределились показатели мотивации в обучении у студентов АТУ (Таблица 8).

Студенты четвертого курса находятся максимально близко к цели обучения, к получению профессии, подтвержденному дипломом. Эта цель доминирует среди ценностей студента. Чем ближе он к этой цели, тем сильнее выражен мотив стремления к успеху в качестве ведущего элемента мотивации достижения.

Таблица 8 – Динамика мотивации достижения успеха у студентов по группам АТУ

Контрольные группы	Число студентов, чел.	Удельный вес студентов (%)		
		ориентированных на достижения успеха	ориентированных на избегание неудачи	без ярко выраженного мотива достижения
1		66,7%	41,7%	25,0%
2		42,9%	28,6%	28,6%
3		30,0%	20,0%	60,0%
4		33,3%	22,2%	44,4%
Итого		40,0%	26,0%	34,0%

Относительно низкий уровень мотивации достижения у бакалавров первого и второго курсов объясняется тем, что они овладевают знаниями по широкому спектру дисциплин (гуманитарных, математических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных) с разной степенью успешности. Сравнительный анализ успеваемости и активности во вне учебной деятельности этой категории бакалавров показал, что они стремятся быть успешными за счет снижения уровня притязаний в учебной работе.

Исходя из определения успеха как субъективного переживания удовольствия от процесса достижения цели и результата самостоятельно совершенной деятельности, следует признать, что именно достижение успеха способствует активизации самостоятельной, творческой деятельности бакалавров.

Большинство из обследованных бакалавров, чья деятельность признавалась как успешная, испытывали чувство удовлетворения именно от процесса выполнения действий, направленных на достижение, нежели от самого результата, даже если он и совпал с ожидаемым. Достижение успеха на некоторое время вызывает чувство довольства собой, умиротворения, спокойствия. Чтобы проверить, является ли мотивация достижения смыслообразующей для бакалавров, им было предложено написать эссе с ответом на вопрос «В чем Вы видите смысл своей жизни?». По характеру ответов студенты распределились на три группы в соответствии с тестом-опросником мотивации достижения Т. Элерса:

- группа бакалавров с мотивом ориентации на успех;
- группа бакалавров с ориентацией на избегание неудачи;
- группа бакалавров без ярко выраженного мотива достижения.

В качестве иллюстрации приведем характерные высказывания бакалавров из указанных групп. Бакалавры с мотивом ориентации на успех, в своих ответах отмечали, что: «смысл жизни – окончить университет, найти хорошо оплачиваемую работу, не зависеть ни от кого», «открыть свое дело, обеспечивать себя всем необходимым», «окончить университет, найти престижную работу [238].

Получать достойную зарплату», «работа по специальности, семья, дети, но сначала пожить для себя». Бакалавры с мотивом избегания неудач либо не видят смысла жизни, либо полагают, что он состоит в том, чтобы «не прожить жизнь зря, сделать что-то полезное для своих потомков», «прожить жизнь в свое удовольствие, хотя это не всегда получается», «цель жизни - прожить ее так, как хочешь».

Бакалавры с невыраженным мотивом достижения не ставят конкретных целей, ограничиваясь пожеланиями общего характера: «чтобы все было в достатке», «найти хорошую работу, все успеть в жизни», «быть полезным обществу».

Анализ высказываний бакалавров позволяет сделать вывод, что они с выраженным мотивом достижения и ценностной ориентацией на успех обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление добиться успеха в своей деятельности, при этом активно ищут средства и условия, способствующие этому. Они также рассчитывают получить одобрение действий, направленных на достижение поставленной цели. Связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Для таких студентов характерна мобилизация сил и сосредоточение внимания на достижении поставленной цели.

Бакалаврам с мотивом избегания неудач свойственно представление, что эффективность их деятельности преимущественно зависит от того, что они склонны обдумывать, чувствовать и делать в благоприятных и особенно в неблагоприятных ситуациях, возникающих в процессе деятельности. Неудачи кажутся им постоянными, имеющими отношение и к другим событиям их жизни и вызванными недостатком способностей или других личностных качеств. Удачи, напротив, представляются им случайными проявлениями везения. В таких оценках неудач и успехов находит отражение их низкая настойчивость, неадаптивные поведенческие и эмоциональные реакции при встрече с трудностями в деятельности [239].

В соответствии с разработанной нами методикой мы оценивали формирование составных компонентов: мотивации, ценностных ориентаций, знаний, компетенций.

Качественная оценка показателей компонентов проектной деятельности (ценностные ориентиры, мотивация, знания, умения, компетенции, личный опыт проектной деятельности) осуществлена нами по пятиуровневой шкале:

- 1) очень высокий;
- 2) высокий;
- 3) допустимый;
- 4) критический;
- 5) недопустимо низкий.

Данная шкала нами была скоординирована со шкалой оценки академической успеваемости в вузах по буквенной системе А, В, С, D, F и с системой баллов соответственно от 4 до 0 (Таблица 9).

При оценке уровня развития каждого компонента проектной деятельности бакалавров нами определено, что должно быть продемонстрировано, выполнено, сделано для получения оценки определенного уровня.

Мотивационный аспект имеет важное значение для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения.

Таблица 9 – Шкала оценки мотивации обучения

Шкала	Буквенная шкала	Числовая шкала	Описание типа мотивации обучения
Очень высокий	A	4	Овладение профессией
Высокий	B	3	Приобретение знаний
Допустимый	C	2	Получение диплома
Критический	D	1	Отсутствие мотивации
Недопустимый	E	0	Отсутствие мотивации

Мотивы, сферы желаний, интересов и склонностей, мировоззрения, статус бакалавра, его жизненные позиции, а также различные ситуации взаимообусловлены и составляют гармоничное единство личности.

Для того, чтобы распределить выборку на группы по признаку направленность на приобретение знаний или отметку, были проведены соответствующие тесты и полученные результаты представлены на рисунке 7.

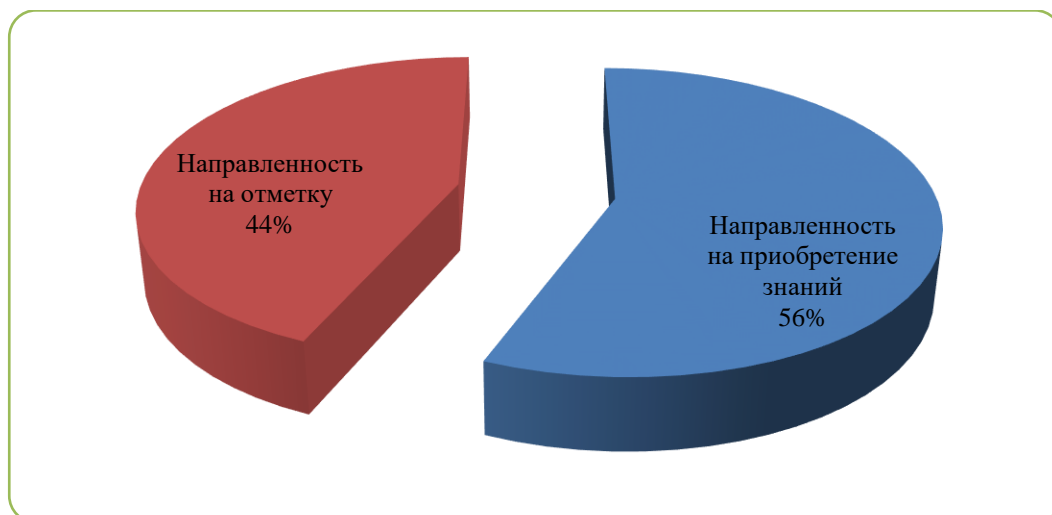


Рисунок 7 – Распределение студентов группы «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку»

Из полученной диаграммы видно, что большая часть (56,3%) бакалавров в большей или меньшей степени направлены на отметку, на приобретение знаний ориентировано 43,7% подростков.

Для проверки первых двух частных гипотез проведен тест «Диагностика структуры учебной мотивации бакалавров» (Таблица 10 и Рисунок 7).

Таблица 10 – Структура учебной мотивации групп бакалавров с разной направленностью

мотивы	Познавательные	Саморазвитие	Достижения	Поощрение/наказание
На знания	7,9	7,6	7,7	2,9
На отметку	1,8	1,8	2,1	7,7

Из представленных данных видно, существенное расхождение между двумя группами бакалавров. Данные свидетельствуют, что первые частные гипотезы подтверждаются. Чтобы получить большую уверенность в этом проведем математическую обработку результатов с использованием коэффициента корреляции рангов (по В.Ю. Урбаху). Данная процедура даст представление о существовании согласования между интересующими нас признаками [240].

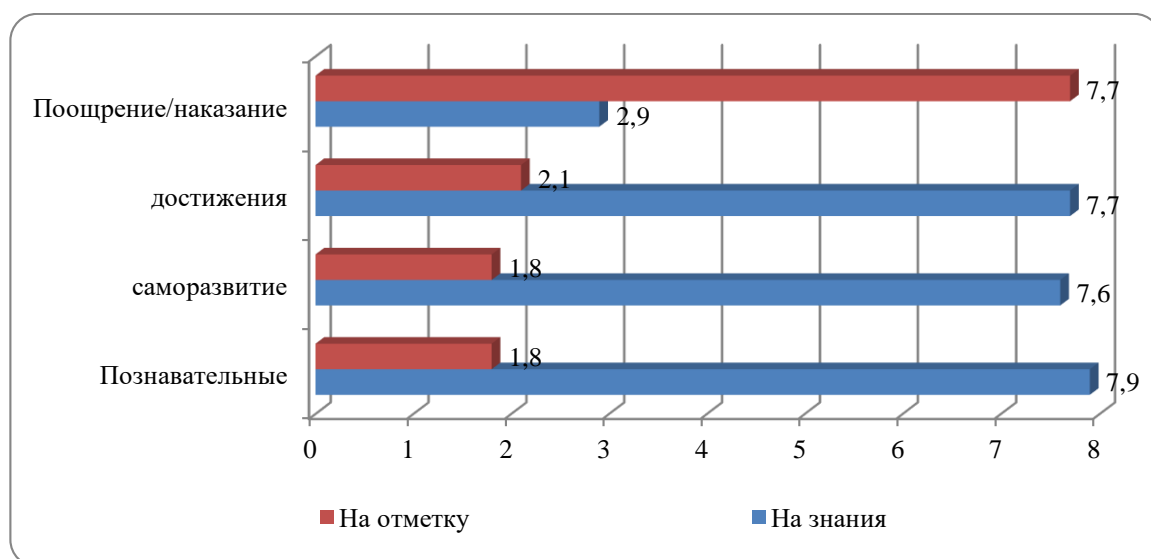


Рисунок 8 – Гистограмма распределения среднеарифметических значений групп с разной направленностью по учебным мотивам

Проведем качественный анализ структуры мотивов и их взаимосвязь для бакалавров с направленностью на знания (Таблица 11).

Таблица 11 – Корреляционная матрица взаимосвязи мотивов учебной деятельности между собой

мотивы	познавательные	саморазвитие	достижения	Поощрение
Познавательные		0,378	0,184	-0,307
Саморазвитие			0,717	-0,0399
Достижение				-0,533

Из таблицы 11 видно, что достоверная связь между мотивами наблюдается только между саморазвитием и достижением ( $r_{эмп} = 0,717 > r_{0,01} = 0,68$ ). Между другими мотивами наблюдается слабая, статистически не значимая связь ( $r_{эмп} < r_{0,05} = 0,54$ ), где  $r_{0,05} = 0,54$ ).

Но при проведении корреляционного анализа между направленностью на знания и мотивы обучения, мы обнаружили достоверную связь между этими показателями (Таблица 12).

Значения корреляции ( $r_{эмп} > r_{0,05} = 0,54$ ) дают возможность подтвердить предположение, что подростки, направленные на знания будут проявлять высокий уровень познавательной активности, стремление к саморазвитию и к достижению успеха.

Таблица 12 – Корреляционная матрица сравниваемых признаков (методики «Направленность за знания или отметки» и диагностика структуры учебной мотивации) (N=14)

	Познавательные	Саморазвитие	Достижение
Направленность на знания	0,607	0,651	0,591

Подтверждается также и гипотеза о том, что обучающиеся, ориентированные на отметки будут иметь высокие показатели по мотивации избегания наказания и получению одобрения (Таблица 13).

Таблица 13 – Корреляционная матрица сравниваемых признаков (методики

	Познавательные	Поощрение и наказание
Направленность на отметку	0,587	0,502

Полученная корреляция также является статистически значимой ( $r_{эмп} > r_{0,05} = 0,47$ ), где  $r_{0,05} = 0,47$ ). Корреляция подтверждает и их низкие показатели познавательной активности.

Таким образом, мы имеем общую картину отношения бакалавров к учебной деятельности, по которой можно сказать, что бакалавры с направленностью на знания стремятся к ним не столько по причине высокой познавательной активности, сколько скорее реализуя желания достичь более значимых целей. В то же время вторая группа бакалавров стремится поддерживать свой статус за счет получение высоких отметок, а свои интересы реализовывать за пределами учебной деятельности.

Таким образом, в результате исследований частные гипотезы получили следующие подтверждение:

1) Бакалавры с направленностью на приобретение знаний действительно имеют высокие показатели по познавательным мотивам, мотивам к саморазвитию и достижению.

2) Бакалавры с направленностью на отметки показали высокие показатели по шкале внешние мотивы (наказание, поощрение), тем самым подтвердив слабую внутреннюю мотивацию.

Согласно анкетному опросу, проводимому с бакалаврами 1 курса, 85,1% студенты проводят от 1 до 3 и более часов каждый день, смотря телевизор. Это число предполагает, что для бакалавров просмотр телепередач является предпочитаемым досугом. Бакалавры ожидают видеть что-то интересное по телевизору или интернету. Следовательно, их ожидания будут тем же самым, когда видео покажут в классе.

Таким образом, бакалавры с высокими профессиональными мотивами имеют высокие уровни мотивации к успеху и высокие степени потребности в достижениях. В целом проведенное исследование показало, что мотивационная сфера личности представляет собой сложное структурное образование, психологический механизм проявления которого определяется характером используемых факторов, условий и средств.

В целях рассмотрения когнитивного компонента модели, мы решили проверить сформированность способности постановки задач исследования в проекте. Подавляющее большинство респондентов – 59% продемонстрировали неумение постановки целей и задач, оказалось, что группа опрошенных не владеет достаточным метаязыком, а именно понятием задачи, следовательно, ответы студентов не соответствовали предъявляемому заданию, более того, 21% опрошенных проигнорировали данное задание, и лишь 20% смогли выделить задачи, стоящие перед конкретным проектом. Эти показатели дают возможность предположить, что когнитивная способность постановки задач у студентов находится на среднем уровне, не все студенты представляют задачи проекта и сферы его применения.



Рисунок 9 – Результаты оценки качества ответов студентов на вопросы, проверяющие сформированность умения постановки задач

В целях рассмотрения поведенческого компонента модели, мы решили проверить готовность обучающихся использовать современные информационно-коммуникативные средства в проекте, такие как блоги, вики,



хот лист. Например, отвечая на вопрос об основных характеристиках вики-сайта, большая часть студентов – 51% избежали ответа на данный вопрос, число студентов, которые ответили верно, составило всего лишь 5%, остальные ответы были не верны. Данный тест показал, что большинство опрошенных студентов не знакомы с данной технологией и не готовы ее использовать, хотя все они часто пользуются Wikipedia.

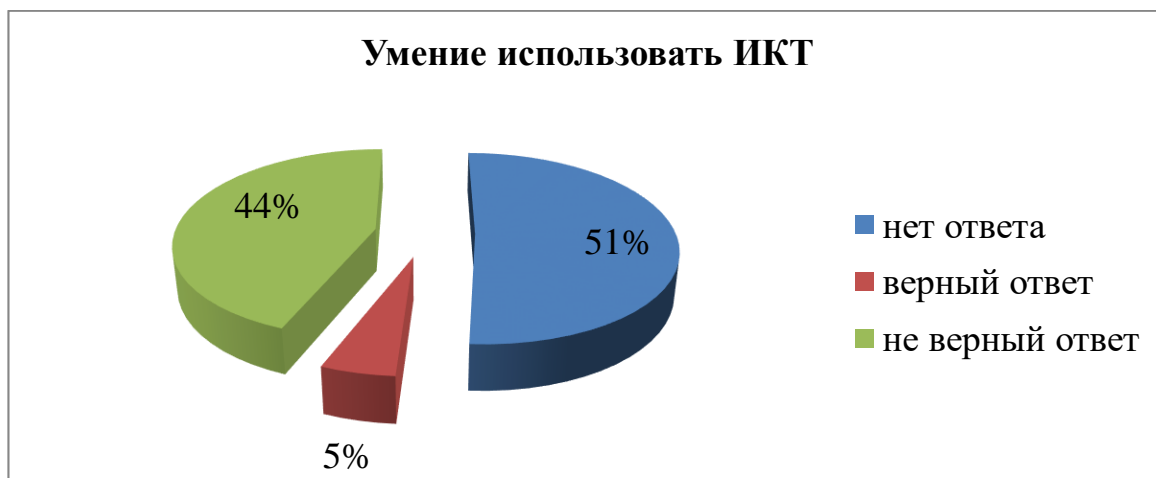


Рисунок 10 – Результаты оценки качества ответов студентов на вопросы, проверяющие готовность использовать ИКТ в проекте

В целях рассмотрения оценочного компонента модели, мы решили проверить способность студентов критически оценивать полученную информацию, где студентам предлагалось прочитать данное определение и принять или не принять представленную точку зрения, мы намеренно использовали два разных определения понятия «инновация» в разных вопросах, которые представляли противоположную точку зрения на определение данного понятия. Тем не менее, результаты ответов на эти вопросы показали, что 20% обучающихся согласились с двумя определениями термина «инновация», не смотря на то, что, по сути, взаимоисключений друг для друга – первое из них поддерживало точку зрения, что инновация - это привнесение учителем чего-то нового в аудиторию, того, чего конкретная группа студентов не выполняла раньше, т.е., то, что является инновацией с одной группой студентов, уже не будет являться таковой с другой; другое же определение поддерживало точку зрения, что инновация должна быть связана с возникновением нового явления или способа действий в конкретной науке и, при этом, быть закрепленной в материальной форме и признанной широким большинством специалистов. Большинство студентов – 74% проигнорировали оба вопроса, 25% ответили только на один из этих вопросов, все они единогласно поддержали первое определение, и только 1% студентов поддержали одно высказывание, и при этом отрицали другое, интересно, что эти студенты согласились с утверждением, высказанном в первом определении, хотя оно может вызвать большое количество споров среди методистов.

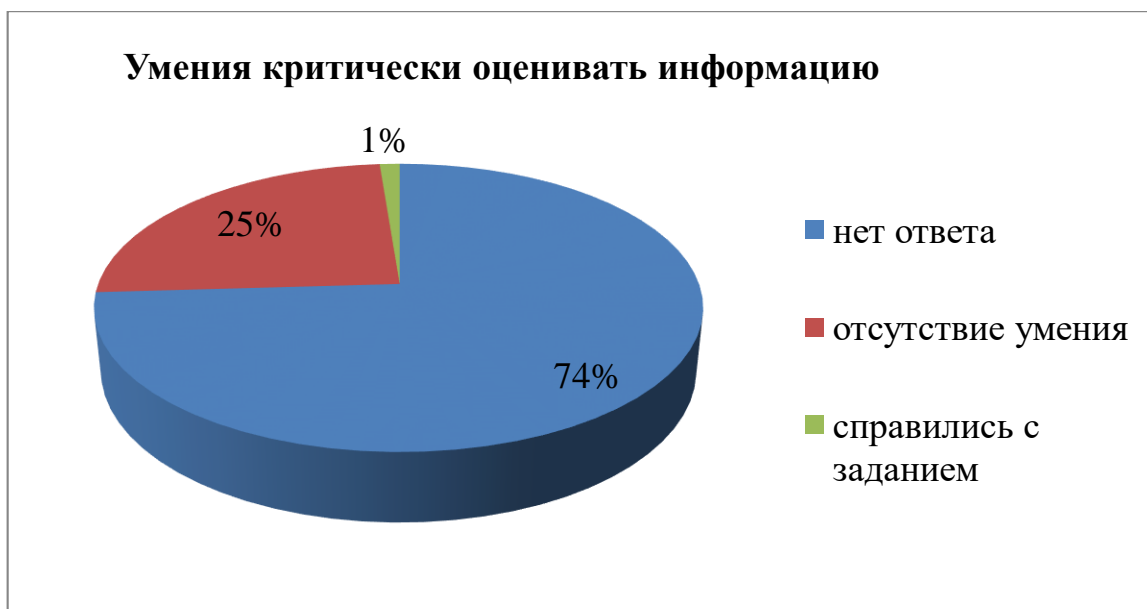


Рисунок 11 – Результаты оценки качества ответов студентов на вопросы, проверяющие способность критической оценки информации

Для подтверждения валидности полученных данных, мы разработали анкету. Респондентам было предложено выделить самые сильные и самые слабые стороны в развитии проектной компетенции на основе самооценки. Заметим, что ни одна из "сильных" позиций не набрала даже трети респондентов, что свидетельствует о необходимости вмешательства в процесс формирования искомой компетентности, т.к. она не развивается стихийно на основе нарастания количественных или возрастных характеристик обучающегося.

Таблица 14 - Сильные и слабые стороны в развитии проектной деятельности на основе самооценки

Самые сильные стороны в развитии проектной компетенции	Доля респондентов, выбравших данный вариант (%)	Самые слабые стороны в развитии проектной компетенции	Доля респондентов, выбравших данный вариант (%)
1	2	3	4
Заинтересованность в положительном результате проектной деятельности	30,8%	Умение определить реальные цели проекта, выбрать пути их достижения	67,3%
Креативность, чувство новизны, чуткость к противоречиям	28,8%	Умение организовать микро-группы в процессе проектной деятельности	40,4%
Способность к интуиции	21,2%	Умение проводить текущее регулирование проектной	36,5%

		деятельности	
Критичность оригинальность, самостоятельность мышления	26,9%	Умение корректировать нежелательные результаты проекта	23,1%
Компетентность в самооценивании и взаимооценивании промежуточных результатов разработки проекта	17,3%	Умение превращать учебно-познавательную задачу в лично-значимую	69,2%
Умения максимального использования своих интеллектуальных ресурсов и способностей	21,2%%	Эмоциональная устойчивость на протяжении всего периода разработки проекта	65,4%
Грамотность, ораторское мастерство в представлении результатов проекта	25%	Навыки публичного представления результатов проекта	26,9%
Рефлексивные умения	21,2%	Способность выявления новых подходов и нестандартных решений	40,4%
Умение организовать активную совместную деятельность	9,6%	Изобретательность, гибкость, критичность, дивергентность, оригинальность, самостоятельность мышления	34,6%
-	-	Умения соотнесения доли нового и известного в проекте	36,5%
-	-	Умения максимального использования своих интеллектуальных ресурсов и способностей	44,2%

Как видим из полученных табличных данных слабые звенья в компонентах проектной компетентности выражены ярче "сильных". Есть умения и способности, выделенные респондентами и как сильные, и как слабые стороны: так умения максимального использования своих интеллектуальных ресурсов и способностей в качестве сильных сторон выделяют 21,2% респондентов, тогда как неумение использовать эти ресурсы у себя отмечают 44,2 % (это почти в два раза больше). Данные таблицы также убеждают нас в необходимости какого-либо вмешательства в процесс формирования проектной компетенции - будь то поддержка, помощь или управление искомым процессом.

На основе анализа сильных и слабых сторон в развитии проектной деятельности на основе самооценки можно определить уровни сформированности развития компонентов проектной деятельности, которые показаны в таблице 15.

Таблица 15 – Уровни подготовки бакалавров к проектной деятельности

Уровни	Буквенная оценка	Числовая оценка	Описание опыта проектной деятельности по уровням
Продуктивный Высокий	А	5	<p>Достижение этого уровня студенты отличаются инициативностью, проявляют ответственное отношение к овладению знаниями и практическими умениями. В процессе выполнения практических действий они стремятся к достижению высокого результата, имеют ярко выраженные положительные мотивы деятельности, постоянно оценивают свои действия с точки зрения социальной значимости. Они обладают высокой личностной активностью, формулирует проблему, решает ее, анализирует ресурсы и риски, а так же определяют потребность окружающих в использовании проекта и проводит объективный анализ, указывая на эффективность результатов деятельности. Самостоятельно оценивает результат своей работы.</p>
Репродуктивный Средний	В	4	<p>Владеют знаниями и умениями, необходимыми бакалаврам для осуществления проектной деятельности, которые менее выражены к формированию проектной деятельности и потребности в профессиональном совершенствовании. Студент формулирует проблему только с помощью преподавателя, ставит достижимые и измеримые цели, однако текущий контроль осуществляет преподаватель, предполагая последствия достижения результатов использования проекта, анализирует проект и процесс его деятельности. На данном уровне студент лишь планирует информационный поиск, владея способами систематизации информации и критически относится к полученной информации, приводя</p>

			соответствующие аргументы. Студент показывает какая информация по тому или иному вопросу, поставленному преподавателем необходима для выполнения проекта и предлагает способ систематизации данных.
Элементарный Низкий	С	3	С трудом формирует проблему и определяет цель проекта. Характеризуется недостаточными знаниями и умениями в их в проектной деятельности, так как студент не в полной мере демонстрирует понимание проблемы, цели и задачи деятельности, последовательности действий и имеет лишь общее представление о предполагаемой проектной деятельности, высказывая впечатления о проекте не в полной мере его использования. На ряду с этим осознает недостаток информации в процессе реализации деятельности, применяет предложенный преподавателем способ получать информацию из одного источника, демонстрирует понимание полученной информации и делает выводы по определенному вопросу. С помощью преподавателя соотносит свою работу с готовым результатом, но личная оценка не объективна.

Так в ходе констатирующего эксперимента на основе письменных и устных ответов бакалавров, наблюдения за учебным процессом, бесед с преподавателями вузов были выявлены основные трудности (барьеры) в проектной и инновационной деятельности. Они были сгруппированы нами в расширенные блоки: учебно-методический, контрольно-диагностический, психологический, коммуникативный, организационно-технологический, информационный и кадровый (Таблица 16).

Таблица 16 – Основные трудности (барьеры) в проектной деятельности

№ п/п	Виды затруднений	Затруднения
1.	Организационно-технологические	- Планирование инноваций в образовании; - разработка инновационного продукта и его продвижение; - маркетинговые исследования в области инноваций в образовании; - выполнение мероприятий по охране и защите интеллектуальной собственности в области инноваций в образовании;

		- разработка бизнес-планов инновационных проектов в образовании; - разработка прогнозов развития инноваций в образовании.
2.	Коммуникативные	- Организация сотрудничества в группе разработчиков инновационного проекта; - проведение переговоров с потребителями инноваций в образовании.
3.	Информационные	- Сбор и анализ нормативно-правовой, психолого-педагогической и прочей информации на всех этапах выполнения инновационного проекта; - подготовка рекламных и информационных материалов об инновационных педагогических продуктах, технологиях, услугах; - презентация и защита инновационных проектов.
4.	Контрольно-диагностические	- Диагностика и оценка готовности студентов и выпускников к проектно-инновационной деятельности; - критерии и процедуры оценки качества инновационного проекта; - оценка коммерческого потенциала инновационных образовательных продуктов, технологий, услуг; - участие в экспертизе инновационных педагогических продуктов, технологий, услуг.
5	Учебно-методические	- Отбор содержания образования; - выбор и реализация форм, методов, средств обучения студентов проектно-инновационной деятельности; - разработка учебно-методических пособий.
6.	Психологические	- Повышенная тревожность, боязнь рисков, заниженная самооценка; - стимулирование интереса и потребности в проектно-инновационной деятельности
7.	Кадровые	- Отсутствие у преподавателей вуза опыта участия в проектно-инновационной деятельности; - недостаточная научно-методическая подготовка преподавателей к управлению проектно-инновационной деятельностью бакалавров.

Анализ эмпирических данных позволил выделить факторы подготовки бакалавров к проектной деятельности в образовании. Мы приписали им следующее:

- дидактический (уровень общей и методической культуры бакалавров);
- социально-психологический (уровень социально-психологической и профессионально-педагогической зрелости);
- мотивационная и личностная (воспитательная и профессиональная мотивация личности);
- ценностно-ориентационные (профессионально-педагогические ценности);
- научно-методическая (научно-методическая и конструкторско-инновационная компетентность преподавателей);

- социально-профессиональный (уровень инноваций в профессионально-образовательной среде);
- экономический (уровень материально-технического обеспечения);
- нормативно-правовое и организационное обеспечение процесса обучения.

Исходя из вышеуказанного, заключаем, что: – содержание профессиональной подготовки будущих бакалавров не предусматривает целенаправленной работы по профессиональной подготовке к проектной деятельности, поэтому содержательные характеристики специальных компетенций формируются зачастую стихийно, без использования принципа систематичности и последовательности; – у будущих бакалавров по специальности проф. Обучения наблюдается желание работать над проектной деятельностью, но слабая теоретическая база в образовательной организации, реализующей программу высшего образования, относительно этой проблемы не позволяет обучающимся грамотно осуществлять

указанную деятельность;

– теоретические знания обучающихся по практическому аспекту реализации проектной деятельности в профессиональной деятельности находятся на недостаточном уровне, что связано с неимением в учебных рабочих планах дисциплин, отражающих суть проблемы исследования; Таким образом, делаем вывод, что результаты констатирующего эксперимента подтвердили гипотезу о том, что для обеспечения эффективности профессиональной подготовке к проектной деятельности следует внедрять разработанную модель профессиональной подготовке к проектной деятельности в условиях университетского образования.

### **3.2 Содержание методики профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования**

С 2018 года в Евразийском технологическом университете г. Алматы по направлению «Профессиональное обучение подготовки бакалавров» проектная деятельность реализовывалась в рамках преподавания дисциплины «Управление проектами» и сопутствующих ей отдельных профессиональных дисциплин.

Однако опыт работы первых лет убедил в неэффективности выбранного пути, прежде всего потому, что:

– ориентация на проектную деятельность только на третьем и четвертом курсах обучения бакалавров не позволяла в полной мере сформировать навыки и умения проектной деятельности;

– тенденция к изолированности курсов друг от друга, в которых предусматривалась организация проектной деятельности, выявила проблему повторяемости содержания;

– пришло понимание того, что проектная деятельность, ориентированная только на учебные дисциплины, не создает целостной картины в области

проектирования.

Поэтому появилась идея организации проектной деятельности бакалавров как перманентного процесса на протяжении всего обучения в бакалавриате. На основе опыта, полученного в процессе зарубежной стажировки в Болгарии, был разработан и реализован учебный план для студентов с внедрением дисциплины «Управление проектами», в которой могут быть использованы педагогические условия – студентоцентрированное обучение и коллаборативная среда, что предполагает социализацию индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием мотивационно-целевого, когнитивного, поведенческого и оценочного компонентов. То есть успешность деятельности носит индивидуализированный характер, где личность может развиваться только в процессе собственной деятельности, которая определяется как целенаправленная активность, дающая лично или социально значимый результат. Успешность одного индивида не могут позаимствовать другие, так как путь к успешности прокладывает каждый студент сам, через собственную активную деятельность, что является взаимодействием с участниками целостного педагогического процесса.

В (Приложении А) представлен утвержденный рабочий учебный план для студентов 4 курса по специальности «Профессиональное обучение» на 2018-2019 учебный год.

Проектная деятельность рассматривается нами как развитие универсальных, профессиональных компетенций и способов деятельности бакалавров специальности «Профессиональное обучение», опосредованных разным уровнем профессиональной подготовки, личного опыта и отношением к будущей профессии.

Проектная деятельность способствует развитию управленческой культуры бакалавра как теоретической, психологической, технологической готовности и способности личности компетентно реализовать в конкретных ситуациях практической деятельности свои знания об эффективном управлении обществом, проявлять гибкость профессионального мышления при решении управленческих задач, проектировать инновационные продукты управления любым процессом [241, с. 69-70].

Методика проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавров основана на идеях компетентностного, субъектного, деятельностного подходов, гуманистической парадигмы образования. Ключевые методологические установки можно свести к следующим положениям:

- для того, чтобы что-то менять, нужно знать исходное состояние и понимать сущность объекта изменения;
- выдвижение гипотезы происходит на основании результатов деятельности предыдущего этапа и относительно желаемого будущего объекта;
- определение условий, детерминирующих изменения объекта возможно на теоретическом уровне, на основе обобщения аналогичного опыта и вариантов своей проектируемой деятельности;



- результаты согласования отражаются в проекте организации социальной действительности;

- целенаправленное изменение объекта предполагает наличие системы контроля, оценки промежуточных и итоговых результатов путем установления обратной связи [242].

Проектная деятельность бакалавров основана на следующих принципах: направленности на результат, проблемности, самостоятельности, коллегиальности, интериоризации.

Принцип направленности на результат реализуется в проектной деятельности в получении запланированного предметного результата на каждом этапе, а также в публичной презентации конечного проектного продукта.

Принцип проблемности предполагает, что в проектной деятельности присутствуют элементы проблемного обучения, которые предполагают выявление и формулировку проблемы, ее решение с помощью совокупности разнообразных проблемных методов и средств [243].

Принцип самостоятельности состоит в том, что проектная деятельность должна реализовываться как самостоятельная деятельность студентов в течение определенного отрезка времени. Самостоятельная работа может быть организована в индивидуальной, парной, групповой формах.

Принцип коллегиальности заключается в том, что студенты выполняют проект в команде или индивидуально. Командная работа предполагает совместную деятельность и принятие решений на каждом этапе работы над проектом. В индивидуальной проектной деятельности бакалавры могут двигаться в удобном для них темпе, кооперируясь, в нужные моменты, с другими участниками или обращаясь за консультацией к преподавателю [244].

Принцип интериоризации состоит в том, что студенты имеют возможность перенимать опыт преподавателей в работе над проектами и использовать его в своей проектной деятельности [245].

В таблице 17 представлены ключевые характеристики метода организации проектной деятельности.

Таблица 17 – Метод организации проектной деятельности бакалавров специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение»

1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
<b>Тип проекта</b>			
Социальный, групповой	Исследовательски, индивидуальный	Профессиональный групповой	Исследовательский, профессиональный, индивидуальный, педагогический (участие в деятельности учебных ассистентов)
<b>Ключевые компетенции</b>			

Универсальные компетенции	- Универсальные компетенции; - профессиональные компетенции из области организационно-управленческой, научно-исследовательской деятельности.	Универсальные компетенции; - профессиональные компетенции из области организационно-управленческой, информационной, аналитической, предпринимательской деятельности.	Универсальные компетенции; - профессиональные компетенции из области организационно-управленческой, информационно-аналитической, предпринимательской, научно-исследовательской деятельности компетенции из области педагогической деятельности (учебные ассистенты).
<b>Надпрофессиональные компетенции и умения</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними).</li> <li>- Навыки межотраслевой коммуникации (понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях).</li> <li>- Умение управлять проектами и процессами.</li> <li>- Клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя.</li> <li>- Мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и другими языками, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах).</li> <li>- Умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми.</li> <li>- Работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем).</li> <li>- Способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса.</li> </ul>			
<b>Содержание</b>			
Выявление и решение социальных проблем на уровне факультета, университета.	Выявление и решение научно-исследовательских задач в области профессиональной деятельности.	Решение реальных профессиональных задач, поставленных учебными заведениями.	Решение научно-исследовательских и/или профессиональных задач в области своих профессиональных интересов (в соответствии с индивидуальной траекторией обучения).
<b>Время реализации</b>			
2–3 модули	1–3 модули	2–3 модули	1–4 модули
<b>Формат работы</b>			
Групповой,	Индивидуальный,	Групповой, в	Индивидуальный,

координируется эдвайзерами.	координируется эдвайзером.	рамках выбранного профиля, координируется тьютерами из числа преподавателей профиля.	координируется руководителем преддипломной практики, научным руководителем выпускной квалификационной работы.
<b>Необходимые ресурсы</b>			
Ресурсы Евразийского технологического университета	Ресурсы кафедры «Профессиональное обучение и общеобразовательные дисциплины»	Ресурсы организаций-партнеров – заказчиков проектов	Организации-партнеры для проведения производственной практики студентов
<b>Ожидаемые результаты</b>			
- Реализовать задуманную идею проекта. - Показать его социальную и личностную значимость. - Обнаружить наличие смысла и ценностного отношения к проектной деятельности.	- Осмысление своей профессиональной траектории. - Развитие самостоятельности в выполнении задач проекта, индивидуальной ответственности за результат.	Приобретение первого профессионального опыта, развитие умений работать в команде.	- Решение проектной /исследовательской проблемы. - Понимание поля своей профессиональной деятельности.

Анализ таблицы 17 свидетельствует, что проектная деятельность в профессиональной подготовке бакалавров специальности 5В012000 – «Профессиональное обучение» реализуется на всех курсах обучения. На каждом курсе бакалаврам предлагаются проекты с разным содержанием (социальные проекты, научно-исследовательские проекты, профессиональные проекты), реализация которых требует от бакалавров определенных навыков и умений (гностических, проективных, коммуникативных, организационных, умений и навыков управления и самоуправления).

Бакалавры выполняют проекты индивидуально и в группах. Координацию проектов осуществляют преподаватели кафедры «Профессиональное обучение и общеобразовательные дисциплины». Организация социальных проектов в профессиональной подготовке бакалавров происходит на первом курсе. Это первое знакомство бакалавров с проектной деятельностью. В учебном плане первого курса раздел «Проекты» «Проектная деятельность» предлагается реализовывать в течение двух модулей. В

соответствии с концепцией проектной деятельности, на данном этапе бакалавры знакомятся с социальными проектами, которые направлены на решение социально-значимых проблем, стоящих перед реальными клиентами (заказчиками) на факультете, в университете, в государственных учреждениях разного уровня, некоммерческих организациях и т.д.

Бакалаврам предлагается для разработки выбрать проекты, ориентированные на решение социальных, образовательных проблем университета, региона, города, страны в целом [246].

Проекты в рамках этого блока являются по своей природе междисциплинарными, что позволяет студентам учиться друг у друга, привлекать источники университета, контакты коллег, преподавателей и т. д. Реализуя социальные проекты, бакалавры получают управленческий опыт: учатся выполнять анализ стратегий в ограничительных условиях, получают профессиональный и коммуникационный опыт и понимание того, как работать с клиентами, партнерам по команде [247].

«Проектный семинар» направлен на знакомство бакалавров с основными этапами проектной деятельности, особенностями их организации.

Таким образом, ориентация казахстанской системы образования на поиск, проектирование и разработку инновационных педагогических моделей и технологий требует, как специальной подготовки, так и включения студентов, будущих специалистов в области образования, в реальную реализацию всего цикла инновационного процесса – от концепции до реализации разработок в реальных условиях (школы, учреждения дополнительного образования, детские сады и т. д.).

Независимыми переменными эксперимента были: модель, формы, методы, условия подготовки студентов к проектной и инновационной деятельности; критерии и показатели непрерывной диагностики и оценки готовности бакалавров к разработке и внедрению инновационных проектов в образовании.

Зависимые переменные эксперимента – уровень готовности бакалавров к проектной деятельности.

В соответствии с полученными эмпирическими данными на начальном этапе формирующего эксперимента была организована серия научно-теоретических и образовательных семинаров, круглых столов с бакалаврами и социальными партнерами.

Темами встреч, семинаров, круглых столов стали: «Управление проектами: сущность и структура», «Организация проектной деятельности студентов».

На одном из таких семинаров, который проводился в Казахском государственном женском педагогическом университете на факультете Педагогика и Психология мною была представлена презентация на тему «Виды проектов», где студенты и преподаватели проявили интерес к вышеуказанной теме [248]. Важнейшим звеном данного направления стало инновационное наполнение содержанием профессиональной подготовки бакалавров (цели, содержание, методы обучения и контроля, организация и управление

обучением), внутри которых определены требования Государственного образовательного стандарта и основной образовательной программы.

Как известно междисциплинарная методика предполагает максимально инновационное содержание всех учебных дисциплин учебного плана. Однопредметная же методика предполагает достижение цели в рамках одной дисциплины (спецкурс), кроме того имеет место смешанная методика, которая предполагает сочетание специальных курсов в учебном процессе и разумное внедрение инновационного компонента в содержание других академических дисциплин [249].

Цели нашего исследования в наибольшей степени соответствовали смешанной методике, которая позволила нам выделить направления интеграции учебных дисциплин, ввести в модули дисциплин элементы дизайна и инновационный контент, а также ввести специальный курс «Управление проектами» в учебную программу.

Основной этап формирующего этапа эксперимента был наиболее сложным этапом нашей работы, поскольку было необходимо свести все элементы теоретического исследования и констатирующего эксперимента в единую, целостную и непротиворечивую систему, чтобы реализовать теоретическую модель профессиональной подготовка бакалавров к проектной деятельности. Для этого была разработана комплексная целевая программа «Творческий студент сегодня – учитель-новатор завтра», которая была направлена на обеспечение достижения бакалаврского уровня их подготовки к проектной и деятельности, установленного Государственными образовательными стандартами высшего образования.

Общая трудоемкость (объем) дисциплины 3 зачетные единицы составляет 45 академических часов.

В курсе выделяются две части:

1 «Основы проектной деятельности».

2 «Моделирование проектной деятельности»; в каждой из которых – по три раздела:

Часть 1.

- Специфика проектной деятельности.
- Виды проектов.
- Условия организации проектной деятельности.

Часть 2. «Моделирование проектной деятельности»:

- Этапы организации проектной деятельности.
- Средства и способы проектирования.
- Оценка и анализ результатов.
- Проектная деятельность на занятии.
- Проектирование во внеурочной деятельности.

Часть 3. Практические занятия.

В качестве примера приводим объём дисциплины (модуля) по видам учебных занятий (в часах) (Таблица 18).

Таблица 18 – Объём дисциплины (модуля) по видам учебных занятий (в часах)

Объём дисциплины	Всего часов
Общая трудоемкость дисциплины	45
Контактная работа обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) (всего)	
Аудиторная работа (всего):	45
в т. числе:	
Лекции	30
Семинары, практические занятия	15
Практикумы	
Лабораторные работы	
Внеаудиторная работа (всего):	
В том числе, индивидуальная работа обучающихся с преподавателем:	
Курсовое (дипломное) проектирование	
Групповая, индивидуальная консультация и иные виды учебной деятельности, предусматривающие групповую или индивидуальную работу обучающихся с преподавателем	
Творческая работа (эссе)	
Самостоятельная работа обучающихся (всего)	67

Далее описано содержание дисциплины (модуля), структурированное по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества академических часов и видов учебных занятий (Таблица 19).

Таблица 19 – Разделы дисциплины (модуля) и трудоемкость по видам учебных занятий (в академических часах)

№ п/п	Раздел дисциплины	Общая трудоемкость (часов)	Виды учебных занятий, включая самостоятельную работу обучающихся и трудоемкость (в часах)			Формы текущего контроля успеваемости
			Аудиторные учебные занятия		Самостоятельная работа обучающихся	
			всего	лекции		
<b>Часть 1. «Основы проектной деятельности»</b>						
1.	Современные требования к проектной деятельности. Практическая работа № 1 – Знакомство с основными понятиями учебного проекта.	3	2	1	6 Феноменология понятий	Защита тезаурусных полей ключевых понятий

2.	Специфика проектной деятельности. Практическая работа № 2 – Планирование работы над проектом.	5	4	1	4 Информ. поиск	Блок-схема. Мозговая атака.
3.	Виды проектов.	2	2	-	7 Анализ литературы	Кластеры Мини-презентации
4.	Условия организации проектной деятельности. Практическая работа № 3 – Формулирование темы проекта. Определение цели и задач проекта.	5	4	1	8 Работа с алгоритмами	Опорные конспекты Взаимообучение
Часть 2. «Моделирование проектной деятельности»:						
5.	Этапы организации проектной деятельности. Практическая работа № 4 и 5 – Решение задач на развитие внимания, памяти мышления. Работа в команде: мозговой штурм, ролевая игра.	5	4	1	8 Информ. поиск	Практикум
6.	Средства и способы проектирования. Практическая работа № 6 – Систематизация литературы по проекту. Работа в библиотеке. Практическая работа № 7 – Свертывание текста. Составление конспекта.	5	3	2	7 Информ. поиск	ОДИ
7.	Оценка и анализ результатов. Практическая работа № 8 – Графическая обработка информации. Практическая работа № 9 – Подготовка и написание сообщений и эссе. Практическая работа № 10 – Составление анкет, опросов, интервью. Практическая работа № 11 – Консультации по содержанию проектов, помощь в систематизации и обобщении материалов.	8	4	4	8 Подготовка проекта	Практикум
8.	Проектная деятельность на занятии. Практическая работа № 12 – Работа по созданию мультимедийной презентации по проекту. Практическая работа № 13 – Публичные пробы. Репетиционно-консультативная «предзащита» проектов.	7	4	3	8 Подготовка трансфертной карты	Портфолио
9.	Проектирование во внеурочной деятельности. Практическая работа № 14 – Публичные пробы. Репетиционно-консультативная «предзащита» проектов.	5	3	2	11 Подготовка и показ проекта	Портфолио

	Практическая работа № 15 – Оформление и сдача папки проекта.					
	ИТОГО	45	30	15	67	Экзамен

Анализ таблицы 19 показывает, что в ней представлены в логической последовательности:

- разделы дисциплины (модуля);
- трудоемкость по видам учебных занятий (в академических часах);
- виды учебных занятий, включая самостоятельную работу обучающихся и трудоемкость (в часах);
- формы текущего контроля успеваемости.

Таблица 20 – Содержание дисциплины (модуля), структурированное по темам (разделам)

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела дисциплины (дидактические единицы)
1	Современные требования проектной деятельности.	- Цели, задачи, основные направления изучения, организационные формы взаимодействия, педагогический инструментарий. - Суть основных понятий, характерные особенности, сущность нововведений. - Группы противоречий, возникающих и разрешающихся при внедрении проектов. - Характеристика ведущих тенденций, закономерностей, и противоречий в подготовке проектов.
2	Специфика проектной деятельности.	- Феноменология понятия «проект» в психологии, социологии, педагогике. - Стихийные и целенаправленные проекты.
3.	Виды проектов.	Виды проектов: - технико-технологические; - организационно-управленческие; - социально-экономические; - правовые; - педагогические. Характеристика принципа проектно деятельности.
4.	Условия организации проектной деятельности.	- Смысл проектной деятельности. - Механизмы и технологии формирования проектного мышления. - Цели и ведущие функции проектного образования.
5.	Этапы организации проектной деятельности.	Этапы развития проектной деятельности (инициация – теоретический – организационно-практический – аналитический – внедрение).
6.	Средства и способы проектирования.	- Основные средства, используемые при создании проекта. - Основные методы выбора проекта. - Способы сбора информации о проекте.



7.	Оценка и анализ результатов.	- Основные критерии эффективности составления проекта. - Новизна, оптимальность, высокая результативность. - Возможность творческого применения проектов в массовом опыте.
8.	Проектная деятельность на занятии.	- Общая характеристика субъекта проекта. - Педагог, студент и школьник как субъекты проектной деятельности. - Своеобразие творчества. - Творческий стиль проектной деятельности. - Обязательные условия освоения проектной деятельности: понимание, рефлексия и личностная подготовленность.
9.	Проектирование во внеурочной деятельности.	Структура проектной деятельности вне занятий: - аксиологический; - рефлексивно-деятельностный; - социально-психологический аспекты. Структурные и функциональные компоненты, критерии и уровни.

В таблице 20 нами представлено содержание дисциплины (модуля), структурированное по темам (разделам).

В качестве заданий для самостоятельной работы нами использовались разнообразные формы:

1. Составление портфолио – папки (опорные конспекты, тезаурусные поля, кластеры, алгоритмы, рекомендации, мини-презентации).
2. Практикум по моделированию инновационной деятельности.
3. Участие в проведении трех ОДИ «Этапы проектной деятельности».

Работа на практических занятиях оценивается преподавателем по итогам подготовки и выполнения бакалаврами практических заданий, активности работы в группе и самостоятельной работе. Пропуск лекционных и практических занятий предполагает отработку по пропущенным темам. Форма отработки определяется преподавателем (собеседование, письменное эссе, написание реферата, письменный отчет, конспект статьи, проведение промежуточного тестирования знаний или пр.)

Блок-схема отработки пропущенных лекционных занятий:

- тема и структура теоретического занятия (план, аспекты для изучения);
- понятийный аппарат (основные термины, научные идеи, авторы);
- основные положения (выводы) по каждому аспекту в структуре лекционного занятия [250].

Блок-схема отработки пропущенных практических занятий:

- структура занятия (основные аспекты рассмотрения темы);
- основные выводы (теоретическое обоснование, практическая реализация);
- вопросы для самопроверки;
- выполнение письменных заданий.

Таблица 21 – Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины (модуля)

Вид учебных занятий	Организация деятельности бакалавра
Практические занятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проработка рабочей программы, уделяя особое внимание целям и задачам структуре и содержанию дисциплины.</li> <li>- Конспектирование источников: кратко, схематично, последовательно фиксировать основные положения, выводы, формулировки, обобщения.</li> <li>- Работа с конспектом лекций, подготовка ответов к контрольным вопросам, просмотр рекомендуемой литературы, работа с текстом (указать текст из источника и др.).</li> <li>- Прослушивание аудио и видеозаписей по заданной теме, выполнение графических заданий, решение задач по алгоритму и др.</li> </ul>
Индивидуальные задания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Знакомство с основной и дополнительной литературой, включая справочные издания, зарубежные источники, конспект основных положений, терминов, сведений, требующих для запоминания и являющихся основополагающими в этой теме.</li> <li>- Составление аннотаций к прочитанным литературным источникам</li> </ul>
Проект (творческая работа)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- На первом этапе необходимо обсудить вместе с преподавателем и другими участниками проектной деятельности предмет исследования, получить необходимую консультацию преподавателя, установить цели исследования.</li> <li>- На втором этапе вырабатывается план деятельности, формулируются задачи.</li> <li>- На третьем этапе осуществляется сбор информации, выполняется исследование, решаются промежуточные задачи.</li> <li>- На четвертом этапе анализируется и структурируется информация, формулируются выводы</li> <li>- На пятом этапе – презентация проекта, организация деятельности, участие в оценке собственной деятельности.</li> </ul>
Подготовка к Рубежному контролю (РК)	<ul style="list-style-type: none"> <li>При подготовке к РК необходимо ориентироваться на конспекты лекций, рекомендуемую литературу.</li> </ul>

Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (модулю), включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем (при необходимости):

- применение средств мультимедиа в образовательном процессе (презентации, видео);
- доступность учебных материалов через сеть Интернет для любого участника учебного процесса (ссылки на интернет-ресурсы, ЭОР);
- возможность консультирования обучающихся преподавателями в любое время и в любой точке пространства посредством сети Интернет [251, с. 107].

Описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине (модулю):

1. Компьютерные презентации по темам дисциплины.
2. Мультимедийная аудитория: компьютер мультимедиа с прикладным программным обеспечением: проектор, колонки, программа для просмотра видео файлов, система видеомонтажа, интерактивная доска.

Таблица 22 – Перечень образовательных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (модулю)

№	Наименование раздела дисциплины	Образовательные технологии
Часть 1 – «Основы проектной деятельности»		
1	Основные требования к проектной деятельности	Проблемно-диалогического обучения, интерактивные технологии (дискуссии, беседы)
2	Специфика проектной деятельности	Технологии исследовательской деятельности, интерактивные технологии (дискуссии, «мозговой штурм»)
3	Виды проектной деятельности	- Технологии исследовательской деятельности; - технология концентрированного обучения; - технология обучения в сотрудничестве (командная, групповая работа).
4	Условия организации проектной деятельности	- Технология коллективной мыследеятельности; - технология концентрированного обучения.
Часть 2 – «Моделирование проектной деятельности»		
5.	Этапы организации проектной деятельности.	- Технология коллективной мыследеятельности; - технология концентрированного обучения; - технология эвристического обучения; - ИКТ.
6.	Средства и способы проектирования.	Технологии исследовательской деятельности; - технология проектной деятельности; - ИКТ.
7.	Оценка и анализ результатов.	- Технология концентрированного обучения; - технология эвристического обучения; - ИКТ
8.	Проектная деятельность на занятии.	- Технологии проектной деятельности оценивания образовательных достижений; - ИКТ.
9.	Проектирование во внеурочной деятельности.	Технологии проектной деятельности оценивания образовательных достижений; - ИКТ.

Программа рассчитана на весь период обучения с поэтапным погружением по специальности и предусматривала четыре направления работы.

Научно-методическое обеспечение. В содержание этого направления входят диагностическая работа, анализ, обобщение эмпирической информации о процессе подготовки бакалавров к проектно-инновационной деятельности в образовательном процессе вуза, динамике изменений; выявление трудностей, препятствующих эффективности этого тренинга; обеспечение готовности руководителей отделов, учителей и учебных заведений - социальных партнеров к управлению процессом проектирования и инновационной деятельности учащихся; развитие учебно-методического обеспечения [252].

В рамках теоретической подготовки бакалавров к проектной деятельности изучалось содержание исследуемой проблемы в ходе лекционных занятий.

На практических занятиях бакалавры выполняли различные задания во время учебно-производственной практики, а также при организации внеаудиторной проектной работы.

Основными педагогическими технологиями, которые мы использовали в процессе формирующего эксперимента, были компетентностные, основанные на деятельностном подходе, а именно:

- технология социального проектирования;
- технология развивающего обучения;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- кейс-технологии;
- технологии развития критического мышления;
- ИКТ и др.

Разработанная нами методика способствует:

- включить методы активного обучения в учебный процесс с ориентацией бакалавров на проектную деятельность;
- сформировать творческое мышление бакалавров;
- ориентировать бакалавров на самостоятельную разработку проектов;
- объективную непрерывную диагностику и оценку готовности бакалавров к проектной деятельности.

Подводя итоги данного параграфа, следует отметить, что методика профессиональной подготовки к проектной деятельности студентов представлена мотивационно-целевым, когнитивным, поведенческим и оценочным компонентами готовности, реализуется на материале дисциплины «Управление проектами: сущность и структура», «Организация проектной деятельности студентов» и профессиональных дисциплин в учебно-профессиональной совместной деятельности путем применения специально подобранных методов, приемов, средств (кейсов, профессиональных заданий и задач, диагностических методик, проектов и квалификационных работ) и форм и обеспечивает студентам осуществление функций самоанализа, самоопределения и самореализации в проектной деятельности.

Таким образом, описанные выше особенности внедрения указанной модели интенсифицировали указанный процесс, однако, для выявления ее эффективности необходимо обратиться к анализу полученных в течение проведенного эксперимента результатов, представленных ниже.

### **3.3 Результаты опытно-педагогической работы по профессиональной подготовке бакалавров к проектной деятельности**

Контрольный эксперимент и анализ результатов профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности осуществлялся нами как и

констатирующем эксперименте с участием обучающихся ЕТУ и АТУ по тем же методикам, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Для проверки результативности модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности был организован контрольный этап экспериментального исследования, в процессе которого прослеживалась динамика уровней и показателей сформированности всех специальных компетенций в контрольной и экспериментальной группах и сопоставлялись полученные эмпирические данные между собой. Отметим, что в контрольной группе обучение осуществлялось традиционным путем, а в экспериментальной – с учетом нами предложенных методик и обоснованных педагогических условий, предусмотренных программой эксперимента.

Оценка сформированности компоненты, лежащих в основе результатов профессиональной подготовки, будущих бакалавров к проектной деятельности, реализовывалось посредством диагностического инструментария, который применялся на констатирующем этапе экспериментального исследования (параграф 3.1).

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы (2016- 2018 гг.) показал наличие ряда проблем в организации профессиональной подготовки будущих бакалавров к проектной деятельности, которая не учитывает ни теоретических, ни практических аспектов целенаправленной подготовки их к проектной деятельности.

Формирующий этап педагогического эксперимента проводился на протяжении 2018-2019 года в Евразийском технологическом университете и Алматинском технологическом университете в г. Алматы. Для определения влияния разработанной нами методики на профессиональную подготовку бакалавров к проектной деятельности нам необходимо узнать динамику всех компонентов за период опытно-экспериментальной работы в экспериментальной выборке и сравнить с динамикой в контрольной выборке.

В связи с такой задачей мы оценивали уровень каждого компонента участников экспериментальной и контрольной групп. Динамика сформированности компонентов отслеживалась с помощью проведения трех диагностических срезов:

- первый срез проводился до формирующего этапа экспериментальной работы с целью получения исходных данных, связанных с оценкой профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности;

- второй – для систематического диагностирования достижений обучающихся и своевременной коррекции методики по внедрению модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности;

- третий срез проводился после формирующего этапа эксперимента для выявления уровня сформированности компонентов профессиональной подготовки будущих бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

В начале формирующего этапа обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы, при условии сходства показателей уровней сформированности компонентов модели профессиональной

подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Разница в показателях уровня сформированности компонентов модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в экспериментальной и контрольной группах расценивалась нами как фактор выраженности изучаемого признака. Итак, результаты констатирующего этапа исследования показали, что между экспериментальной и контрольной группами не было существенных различий. Следовательно, отобранные группы могли принимать участие в формирующем этапе эксперимента.

Произведем оценку результатов сформированности компонентов по каждому из параметров диагностического инструментария после проведения, констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы.

Результаты сформированности компонентов модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности по итогам экспертной оценки представлены в таблице 23.

Таблица 23 – Общая характеристика уровней сформированности компонентов профессиональной подготовки будущих бакалавров к проектной деятельности на констатирующем этапе экспериментального исследования

Группы	Уровни	Компоненты							
		Мотивационно-целевой		Когнитивный		Поведенческий		Оценочный	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГ (114)	Продуктивный уровень (высокий)	19	16,6	17	14,9	18	15,8	15	13,2
	Репродуктивный уровень (средний)	39	34,3	39	34,3	48	42,1	44	38,5
	Элементарный уровень (низкий)	56	49,1	58	50,8	48	42,1	55	48,3
КГ (114)	Продуктивный уровень (высокий)	18	15,7	16	14,0	17	14,9	17	14,9
	Репродуктивный уровень (средний)	38	33,5	39	34,3	45	39,4	40	35,1

Элементарный уровень (низкий)	58	50,8	59	51,7	52	45,7	57	50
-------------------------------	----	------	----	------	----	------	----	----

Как показывают результаты таблицы 23 по данным констатирующего этапа распределение показателей в контрольной и экспериментальной группе являются схожим.

Проанализируем результаты по каждому компоненту. После формирующего этапа экспериментального исследования уровень сформированности компонентов модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности, определялся тем же диагностическим инструментарием из фонда оценочных средств.

Количественной величиной, определяющей уровень сформированности компонентов модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности, как и на констатирующем этапе эксперимента, был коэффициент, который определялся по методике А.Д. Наследовой (параграф 3.1).

Результаты расчетов сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп мотивационно-целевого компонента, входящих в структуру модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования в таблице 24.

Таблица 24 – Сформированность мотивационно-целевого компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы

Уровни	Всего студентов (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Количество	%	Количество	%
Продуктивный уровень (высокий)	19	16,6	18	15,9
Репродуктивный уровень (средний)	39	34,3	38	33,3
Элементарный уровень (низкий)	56	49,1	58	50,8

Анализ таблицы 24 показывает, что студенты экспериментальной группы имеют повышенные показатели по репродуктивному и элементарному уровню (49,1% и 34,3% соответственно). В то же время показатели среднего и низкого уровня имеют противоположные количественные показатели: репродуктивный уровень 33,3 % обучающихся контрольной группы и 34,3% обучающихся экспериментальной группы, и 50,8% против 49,1% по показателям элементарного уровня.

В экспериментальной работе мы исходили из понимания того, что мотивационная сфера бакалавра интегрирует в себе очень многие свойства и

качества личности, поэтому анализ мотивации достижения должен быть многогранным. Диагностические методики были объединены в совокупность, цельность которой подтверждается непротиворечивостью и сопоставимостью их результатов между собой.

В процессе экспериментального изучения ценностных ориентаций бакалавров в сфере познания, в области профессиональной компетенции, в сфере нравственности мы углубили процедуру изучения их ориентаций на успех/неуспех и сопоставили вербальные высказывания бакалавров экспериментальных групп (ЕТУ и АТУ) с наблюдениями в реальных ситуациях достижения успеха. Использовали системы стимулирования и мотивации к проектной деятельности.

Результаты экспериментального исследования позволяют сделать вывод о развитии мотивации у бакалавров к проектной деятельности.

Изучение уровня сформированности показателей мотивационно-целевого компонента модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности позволило отследить динамику каждого из респондентов (Таблица 25).

Таблица 25 – Динамика формирования мотивационно-целевого компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы

Уровни сформированности компетенции	Экспериментальная группа (114)				Контрольная группа (114)			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивный уровень (высокий)	19	16,6	36	31,5	18	15,9	20	17,5
Репродуктивный уровень (средний)	39	34,3	50	43,8	38	33,3	39	34,3
Элементарный уровень (низкий)	56	49,1	28	25,7	58	50,8	55	48,2

Качественный анализ результатов, приведенных в таблице 25, свидетельствует об увеличении количества обучающихся с ярко выраженным интересом к профессиональному обучению и проблемам проектной деятельности.

Для выявления уровня сформированности положительной мотивации мы провели анкетирование студентов по методике К. Замфир в модификации А. Реана [253]. После оценки студентами значимости мотивов нами были вычислены показатели сформированности разных видов мотиваций с помощью различных методик.



В количественных показателях результаты распределились следующим образом: в экспериментальной группе повышенный уровень сформированности мотивационно-целевого компонента 49,1% студенты демонстрируют элементарный уровень, однако в контрольной группе этот показатель выше и составляет 50,8 % респондентов контрольной группы демонстрируют базовый уровень сформированности мотивационно-целевого компонента, 34,3% – продуктивного уровня, 17,5% составляет повышенный уровень.

Динамика уровня сформированности *мотивационно-целевого компонента* представлена на рисунке 12.

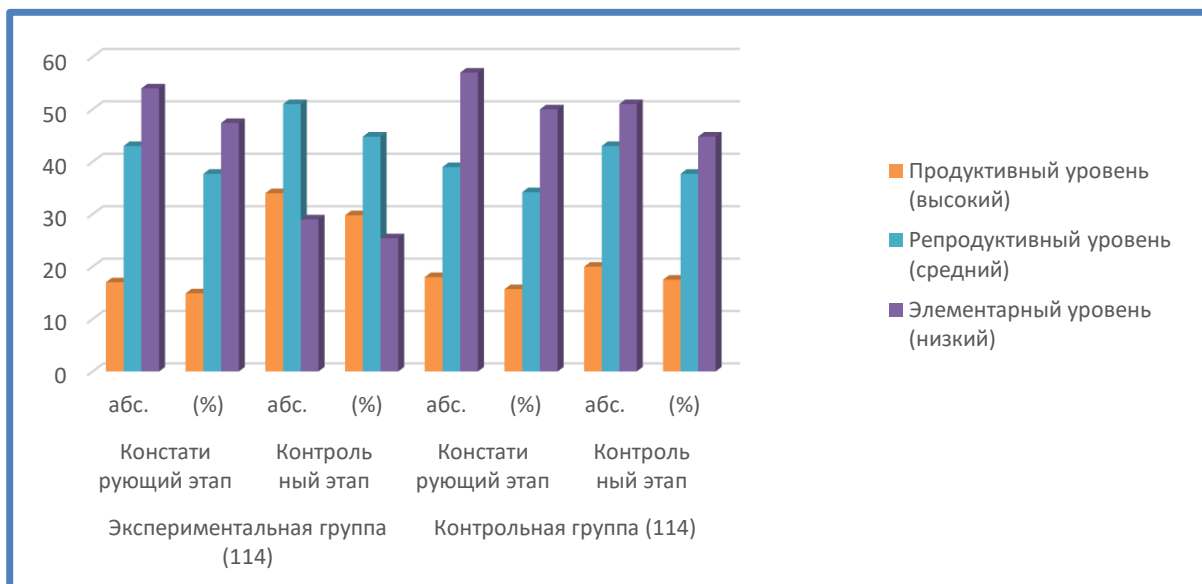


Рисунок 12 – Динамика уровня сформированности мотивационно-целевого компонента в контрольной и экспериментальной группах (%)

Качественный анализ полученных данных по уровням, позволил выявить существенные изменения их динамики. Так, после второго диагностического среза, количество обучающихся экспериментальной группы, которые находятся на элементарном уровне, уменьшилось на 25,7%. Отметим, что возросло количество обучающихся, находящихся на продуктивном и репродуктивном уровнях (разница 31,5% и 43,8% соответственно). Таким образом, наметилась положительная динамика формирования мотивационно-целевого компонента. В контрольной на элементарном уровне остаются 48,2% студентов.

Таким образом, достоверность результатов подтверждает эффективность предложенной модели формирования мотивационно-целевого компонента, которая была внедрена в экспериментальной группе на формирующем этапе экспериментального исследования.

Уровень сформированности когнитивного компонента и его динамика определялись на основе результативности фонда оценочных средств, что и на первом этапе экспериментального исследования. Результаты сформированности морально-регулятивных компетенций представлены в таблице 26.

Таблица 26 – Сформированность когнитивного компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы (итоговый срез)

Уровни	Всего студентов (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Количество	%	Количество	%
Продуктивный уровень (высокий)	17	14,9	16	14,0
Репродуктивный уровень (средний)	39	34,3	39	34,3
Элементарный уровень (низкий)	58	50,8	59	51,7

Количественный анализ результатов контрольного среза демонстрирует положительные изменения в формировании указанной компетенции в экспериментальной группе. Так, продуктивный уровень сформированности когнитивного компонента диагностирован у 14,9% обучающихся экспериментальной и 14,0 % контрольной группы; репродуктивный – 34,3% в экспериментальной и 34,3% в контрольной группе; элементарный у 50,8% и 51,7% соответственно.

Качественный анализ показателей демонстрирует эффективность внедрения разработанных педагогических условий и этапов формирования когнитивного компонента. По результатам итогового среза у обучающихся экспериментальной группы значительно снизился элементарный уровень сформированности когнитивного компонента, что показывает наличие осознанной регуляции собственного поведения и когнитивного потенциала студентов.

Соотношение уровней сформированности когнитивного компонента у обучающихся экспериментальной и контрольной групп приведены в таблице 27.

Таблица 27 – Динамика формирования когнитивного компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы

Уровни сформированности компетенции	Экспериментальная группа (114)				Контрольная группа (114)			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивный уровень (высокий)	17	14,9	34	29,8	16	14,0	18	15,7
Репродуктивный уровень (средний)	39	34,3	53	46,6	39	34,3	37	32,6
Элементарный уровень (низкий)	58	50,8	27	23,6	59	51,7	59	51,7

Анализ показателя глубины, точности и системности осознания и осмысления *когнитивного компонента*, динамики в знаниях студентов, которые были способны проникнуть в сущность *когнитивного компонента*, умение системно их осмысливать. Снизилось количество логических и содержательных ошибок в анализе и оценке проектной деятельности. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности отсутствие шаблона в решениях педагогических задач. Также они предлагали несколько вариантов решения ситуации. Результаты динамики *когнитивного компонента* наглядно представлены на рисунке 13.

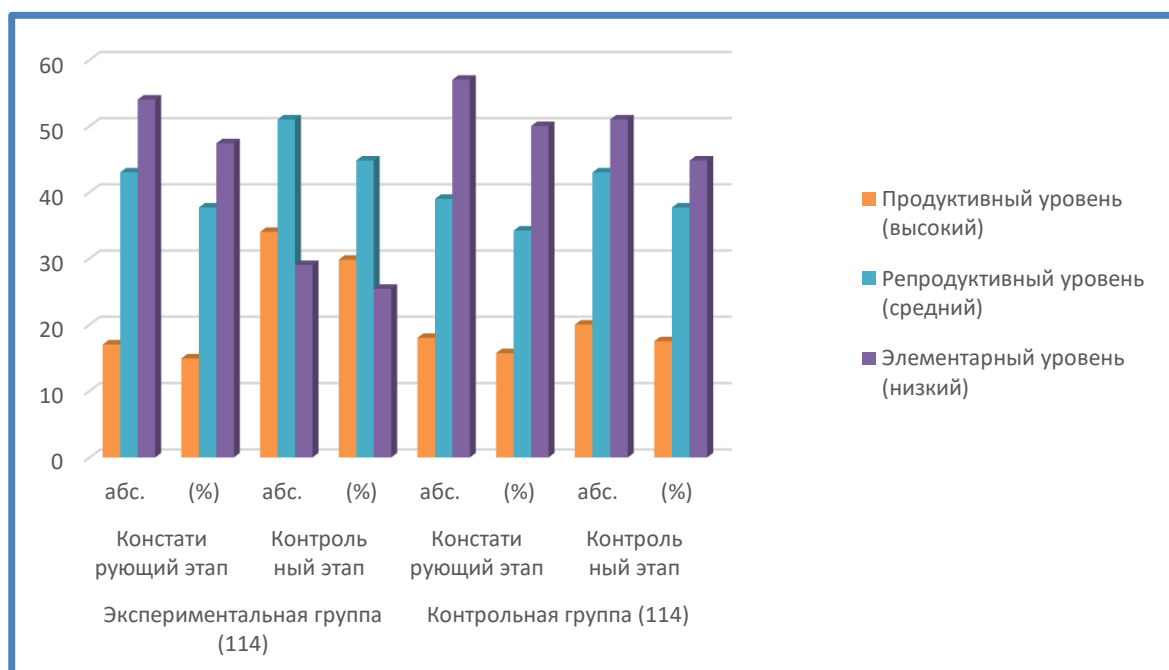


Рисунок 13 – Динамика уровня сформированности когнитивного компонента (КГ, ЭГ%)

Качественный анализ полученных данных по уровням позволил выявить существенные изменения в направлении результативности у студентов экспериментальной группы. Так, после второго диагностического среза количество студентов, находящихся на элементарном уровне, уменьшилась на 26,4%, а количество тех, кто остался на репродуктивном уровне увеличился на уровне – 12,3%. Отметим, что возросло количество студентов, находящихся на продуктивном уровне – 14,9 %. В контрольной группе на элементарном уровне остаются 51,7% студентов.

Таким образом, имеется положительная динамика формирования когнитивного компонента студентов экспериментальной группы, очевидно обусловлено преподаванием дисциплин цикла профессиональной подготовки с учетом и реализацией междисциплинарных связей.

Эти означают, что есть существенное отличие в уровне сформированности когнитивного компонента в экспериментальной группе на контрольном и констатирующем этапах эксперимента и расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза  $H_1$ ).

Таким образом, достоверность результатов подтверждает эффективность предложенной модели профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности, которая была внедрена в экспериментальной группе на формирующем этапе экспериментальной работы.

Результаты расчетов сформированности в контрольной и экспериментальной группе поведенческого компонента представлены в таблице 28.

Таблица 28 – Сформированность поведенческого компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы (итоговый срез)

Уровни	Всего студентов (228)			
	ЕГ (114)		КГ (114)	
	Количество	%	Количество	%
Продуктивный уровень (высокий)	18	15,8	17	14,9
Репродуктивный уровень (средний)	48	42,1	45	39,5
Элементарный уровень (низкий)	48	42,1	52	45,6

Качественный анализ полученных данных выявляет увеличение числа студентов экспериментальной группы, которые находятся на продуктивном уровне (разница 17,5%). Также в этой группе можно отметить увеличение обучающихся, находящихся на репродуктивном уровне (разница 1,8%). Отметим, что элементарный уровень на основе анализа двух срезов уменьшился в экспериментальной группе на 5,9%.

Таблица 29 – Динамика формирования поведенческого компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы

Уровни сформированности компетенции	Экспериментальная группа (114)				Контрольная группа (114)			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивный уровень (высокий)	18	15,8	38	33,3	17	14,9	19	16,6
Репродуктивный уровень (средний)	48	42,1	50	43,9	45	34,5	52	45,6
Элементарный уровень (низкий)	48	42,1	26	22,8	52	45,6	43	37,8

Полученные данные свидетельствуют, что обучающиеся экспериментальной группы стремились к лучшему, чем в контрольной группе. В контрольной группе прослеживается незначительная положительная

динамика уровня сформированности поведенческого компонента. В этой группе наблюдалось незначительное увеличение продуктивного уровня (разница 1,7%). Результаты динамики уровня поведенческого компонента наглядно представлены на рисунке 14.

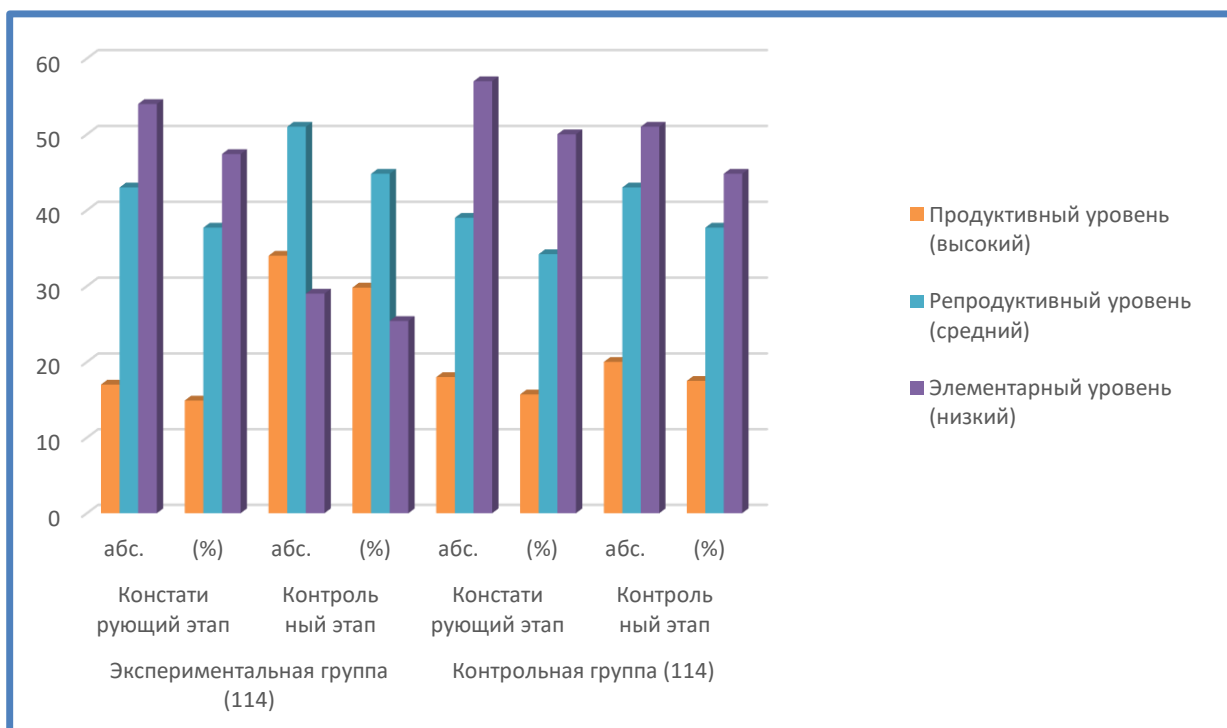


Рисунок 14 – Динамика уровня сформированности поведенческого компонента (КГ, ЭГ%)

Таким образом, очевидна разница в качественных и количественных показателях сформированности **поведенческого компонента** студентов экспериментальной и контрольной групп, что связано с внедрением соответствующей модели только в экспериментальной группе.

Результаты расчетов сформированности в контрольной и экспериментальной группе **оценочный** компонент представлены в таблице 30.

Таблица 30 – Сформированность оценочного компонента у студентов контрольной и экспериментальной группы (итоговый срез)

Уровни	Всего студентов (228)			
	ЭГ (114)		КГ (114)	
	Количество	%	Количество	%
Продуктивный уровень (высокий)	15	13,1	17	14,9
Репродуктивный уровень (средний)	44	38,5	40	35,1
Элементарный уровень (низкий)	55	48,4	57	50

Определим сравнительную эффективность экспериментальной подготовки по разнице среднего значения коэффициента сформированности поведенческим

компонентам экспериментальной группы и среднего значения коэффициента сформированности поведенческим компонентам контрольной группы.

Качественный анализ полученных данных выявляет увеличение числа студентов экспериментальной группы, которые находятся на продуктивном уровне (разница 14,9%). Также в этой группе можно отметить увеличение студентов, находящихся на репродуктивном уровне (разница 9,0%). Отметим, что экспериментальный уровень на основе анализа двух срезов уменьшился в экспериментальной группе на 7,0%.

Таблица 31 – Динамика формирования у студентов контрольной и экспериментальной группы оценочный компонент

Уровни сформированности компетенции	Экспериментальная группа (114)				Контрольная группа (114)			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивный уровень (высокий)	15	13,1	32	28,0	17	11,5	15	13,2
Репродуктивный уровень (средний)	44	38,5	54	47,5	40	14,5	48	42,1
Элементарный уровень (низкий)	55	48,4	28	24,5	57	30,2	51	44,7

В контрольной группе прослеживается незначительная положительная динамика уровня сформированности оценочного компонента. В этой группе наблюдалось незначительное уменьшение повышенного уровня (разница 2%).

Результаты динамики уровня поведенческого компонента наглядно представлены на рисунке 15.

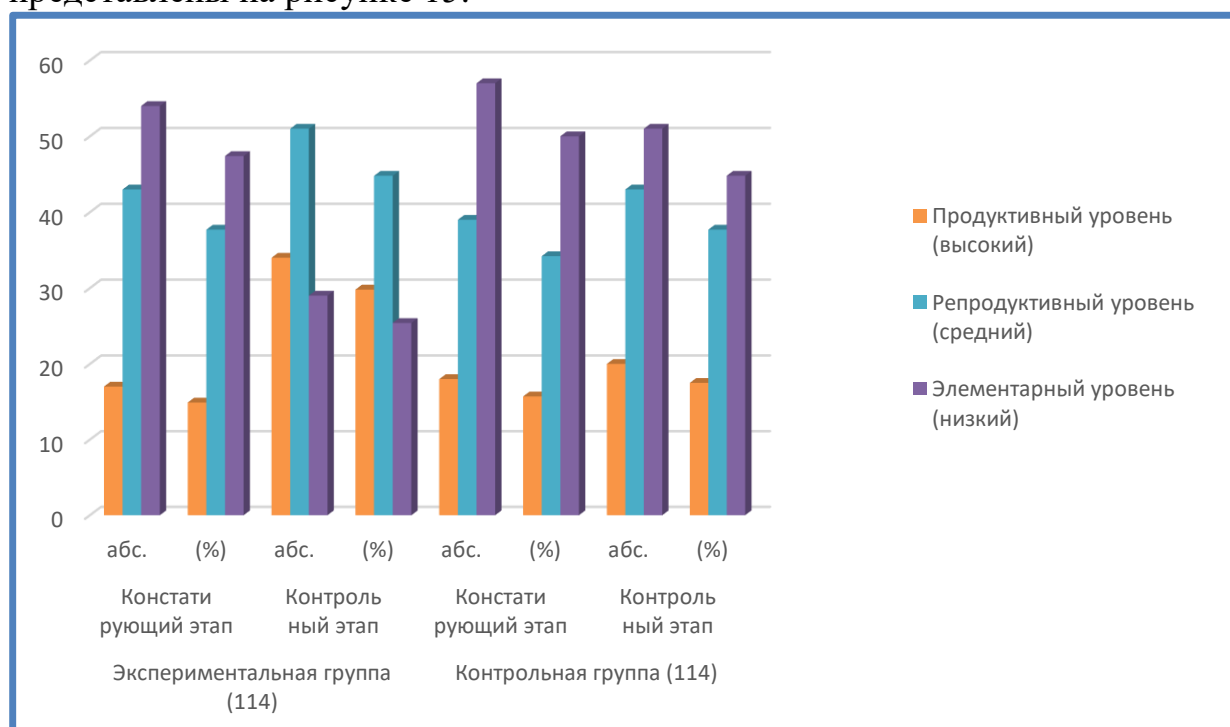


Рисунок 15 – Динамика уровня сформированности оценочного компонента (КГ, ЭГ%)

Таким образом, очевидна разница в качественных и количественных показателях сформированности оценочного компонента студентов экспериментальной и контрольной групп, что связано с внедрением соответствующей модели только в экспериментальной группе.

Динамика в уровнях сформированности каждой из компетенций была вычислена по методике, которую использовали на констатирующем этапе эксперимента (пункт 3.1). Общие результаты приведены в таблице 32, проанализируем их.

Таблица 32 – Уровни сформированности профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования

Уровни сформированности компетенций	Экспериментальная группа (114)				Контрольная группа (114)			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Продуктивный уровень (высокий)	17	14,9	34	29,8	18	15,7	20	17,5
Репродуктивный уровень (средний)	43	37,7	51	44,8	39	34,2	43	37,7
Элементарный уровень (низкий)	54	47,4	29	25,4	57	50,0	51	44,8

Качественный анализ показателей, который создан на основе сравнения результатов диагностических показателей обучающихся экспериментальной и контрольной групп, а также математических расчетов, дает возможность сделать вывод о том, что высокий уровень профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Продуктивный уровень компетентности в экспериментальной группе составил 29,8%, что на 14,9% выше, чем в контрольной группе. Базовый репродуктивный уровень зафиксирован у 44,8% студентов экспериментальной группы и 37,7% – контрольной. Элементарный уровень составляет соответственно 25,4% и 44,8% (разница 19,4%).

Наглядно динамика уровня сформированности профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования представлена на рисунке 16.

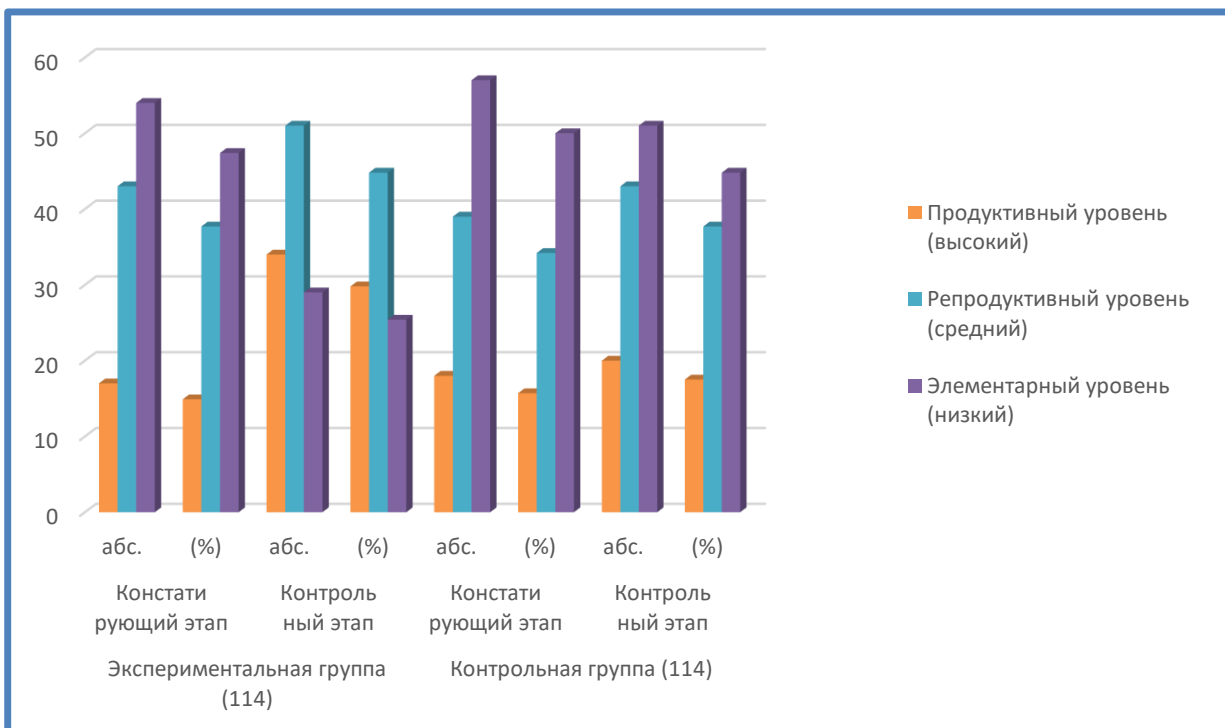


Рисунок 16 – Динамика уровней сформированности профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Таким образом, количественная и качественная интерпретация данных экспериментального исследования, позволяет утверждать об эффективности созданной модели поэтапной организации процесса формирования профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что гипотеза подтверждена, задачи решены, цель достигнута.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении диссертационного исследования нами сделан вывод о том, что непременным условием профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создания плана и организации деятельности по реализации проекта), включающая его осмысление и рефлексии результатов деятельности.

Цель исследования достигнута, намеченные задачи реализованы, подтверждена гипотеза исследования.

В первом разделе данного исследования были раскрыты теоретико-методологические основы формирования проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования, рассмотрены противоречия, которые сложилось между традиционными методами обучения и новыми тенденциями, направленными на личностное обучение и сделан итог о необходимости внедрения проектной деятельности.

Так, одной из фундаментальных характеристик современного специалиста, действующего в сфере образования, является его способность проектировать свою дальнейшую деятельность. Проектная деятельность представляет собой особую форму учебной работы, способствующая воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности бакалавров. Проектная деятельность относится к инновационной, так как предполагает преобразования, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

Актуальность овладения основами проектирования обусловлена несколькими моментами.

Во-первых, тем, что проектная деятельность имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования.

Во-вторых, владение логикой и технологиями проектной деятельности позволяет более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции.

В-третьих, проектная деятельность обеспечивают конкурентоспособность специалиста.

Развитие проектной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки обеспечивается совокупностью ряда педагогических условий. В работе рассматривается: структурирование предметного содержания вузовских курсов, преимущественно в системе внедрения комплекса творческих заданий-проектов. Также обеспечение концептуального многообразия разработки проектной деятельности и реализации социальных, профессионально-ориентированных и личностных технологий обучения; внедрение ситуаций, направленных на развитие общения между студентами в виде диалогов, на сотрудничество и совместный поиск;

использование оценочного аппарата по определению качества развития личности студентов в проектной деятельности по критериям.

Особенности профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности состоят в:

- формировании у них мотивационно-ценностного отношения к деятельности с профессиональной ориентированностью;
- развитию инициативы и творчества в процессе проектной деятельности;
- ориентации студентов на творческое решение проблем;
- включении в поисково-исследовательскую деятельность в рамках работы над проектами;
- формировании оценочных способностей, направленности на самооценку, саморазвитие и самовыражение;
- организации опыта работы в коллективе,
- формировании коммуникативных умений, гибкости и творческого стиля общения.

Критериями сформированности проектной деятельности бакалавров в процессе профессиональной подготовки являются:

- творческая активность;
- кооперация;
- коммуникация;
- умение прогнозировать и оценивать результаты.

Во втором разделе были изучены психолого-педагогические основы проектной деятельности бакалавров в условиях университетского образования.

Процесс профессиональной подготовки будущего специалиста не обеспечивается только достаточной готовностью к успешной профессиональной деятельности в современных условиях. Кроме этого, непременным атрибутом профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности является постоянное самосовершенствование, развитие личности бакалавра как человека и профессионала, поэтому ему необходимо постоянно повышать свое мастерство и компетентность на протяжении всей профессиональной подготовки, т.е. осуществлять непрерывное образование.

В профессиональной подготовке бакалавра особое значение уделяется проектной деятельности. Так, образовательный потенциал проектной деятельности заключается в возможности создания у бакалавров цельности в знаниях, например, из: соединения усилий преподавателей для синтеза всех знаний; повышения мотивации студентов в получении дополнительных знаний; изучения важнейших методов научного познания (выдвинуть и обосновать замысел, самостоятельно поставить и сформулировать задачу проекта, найти метод анализа ситуации).

Описывается структурно-содержательная модель процесса формирования проектной деятельности бакалавров. Приводятся педагогические условия, способствующие успешности реализации модели. Раскрываются особенности студентоцентрированного обучения как важного условия формирования проектной деятельности в условиях университетского образования в коллаборативной образовательной среде.

Проектная деятельность характеризуется как совместная учебно-познавательная, творческая, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

В третьем разделе диссертационного исследования была проведена апробация теоретических выводов в опытно-экспериментальной работе.

Опытно-педагогическая работа по профессиональной подготовке бакалавров к проектной деятельности в условиях университетского образования рассмотрена в деталях.

В течение 2016-2019 годов нами был проведен эксперимент по созданию и усовершенствованию методики проектной деятельности с целью творческого развития личности студентов, расширения сферы ее практического применения.

Целью экспериментального исследования было определение проблем профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности в процессе обучения.

Основной задачей явилось получение эмпирического описания объекта исследования – состояние сформированности отдельных компонентов развития проектной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в условиях университетского образования.

Для этого была использована комплексная методика:

- групповые методы опроса;
- анкетирование;
- педагогическое наблюдение;
- интервьюирование;
- анализ результатов деятельности.

Тем самым, мы имеем общую картину отношения бакалавров к учебной деятельности, по которой можно сказать, что студенты с целенаправленностью на знания, стремятся не столько по причине высокой познавательной активности, сколько реализуя желания достичь более значимых целей. В то же время, вторая группа студентов стремится поддерживать свой статус за счет получения высоких отметок, а свои интересы реализовывать за пределами учебной деятельности.

Эксперимент показал, что в университете возникает необходимость создания условий, при которых у бакалавров возникает личная заинтересованность и потребность в изучении профессиональных предметов.

Следовательно, непосредственная задача эксперимента – выявление зависимости мотивации обучения у бакалавров от организации их деятельности в процессе профессиональной подготовки – выполнена. Построенная таким образом методика преподавания базируется на методах и приемах, активизирующих деятельность самого бакалавра, прежде всего мыслительную. Далее они многократно ускоряют процесс выработки интеллектуальных и практических навыков и умений, делают обучение практически безошибочным

для студентов, исключают необходимость специального заучивания. Бакалавры стали более настойчивыми при решении учебных задач, они стали более серьезно относиться к выполнению самостоятельной работы, стали легко включаться в поисковую познавательную деятельность, проявлять интерес в исследовательской деятельности.

Таким образом, результаты экспериментального обучения подтверждают влияние разработанных средств и условий организации обучения в процессе профессиональной подготовки, что позволило сделать выводы о том, что проектная деятельность:

- вовлекает бакалавров в реальную деятельность предметной области, породившей задачу;

- развивает навыки самостоятельной работы в процессе выполнения проекта;

- формирует важные компетенции;

- развивает инициативу и творчество.

На основе чего нами предложены следующие рекомендации:

- использовать механизмы социального партнерства, что даёт возможность конструктивного диалога между работодателями и учебными заведениями;

- ориентировать инновационную инфраструктуру университета (бизнес-инкубатор, технопарк, центры коллективного пользования, центры трансфера технологий, стар-тапы и др.) в направлении продвижения инноваций от идеи до опытно-экспериментального образца и предложения на рынке инноваций.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Указ Президента Республики Казахстан № 1459 «О государственной программе развития образования на 2005-2010 годы».
2. Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы // <https://nao.kz/blogs/view/2/105>.
3. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». 14.12.2012.
4. Послание Лидера Нации Н.А. Назарбаева «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» // <http://karabalyk.kostanay.gov.kz/news/poslanie-lidera-natsii-n-a-nazarbaeva-novyev-vozmozhnosti-razvitiya-v-usloviyakh-chetvertoy-promyshle/>
5. Назарбаев Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. [http://www.akorda.kz/ru/events/akorda\\_news/press\\_conferences/statya-glavy-osudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznani](http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-osudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznani)
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов. – М.: "Школа-Пресс", 1995. – 448 с.
7. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. М.: Новая Москва, 1926. – 96 с.
8. Алексеев Н.Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в управлении и образовании / Под ред. И.Н. Семёнова, Т.Г. Болдиной. – М.: ИРПТиГО, 2003. – С. 50-64.
9. Анисимов О.С. Проблемы педагогики и психологии высшей школы (прелюдия игротехнической парадигмы). – М., 2012. – 368 с.
10. Беспалько В. П. Б 53 Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
11. Каратаева Т.Ю. Программно-техническое оснащение профессиональной деятельности будущего педагога//Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 10 (152). – С. 10–12.
12. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высших учебных заведений / Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.; Под ред. Колесниковой И.А. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
13. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. –154 с.
14. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
15. Полат Е.И. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. –2015. –№ 2,3. – С. 3-10.
16. Дмитриев В.А. Методологические основы творческой подготовки инженеров на базе технологии инновационного проектирования. //Вестник Томского государственного педагогического университета, 2005. – С. 18-25.

17. Лазарев В.С. Приоритетные задачи развития системы профессионального образования на современном этапе. //Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – 2(14). – С. 56-63.
18. Сергеев В.П. Качество образования // Вопросы образования. – 2001. – №3. – С. 48-51.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/Научная редакция, 2000. – 96 с.
20. Бреднева Н.А. Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. –№ 5(71): в 2 ч. – Ч. 2. –С. 166-169.
21. Golubeva Olga, Kust German, Ergashev Murod, Andreeva Olga. Application of the FAO Ex-ACT tool for carbon balance accounting in the agroecosystems of Tajikistan. FAO Rome, Italy, 2017. – P.18-26.
22. Дралюк И.А. Проблемы формирования и развития ключевых компетенций обучаемых в системе базового профессионального образования. Педагогическое мастерство: материалы V Международная научная конференция. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 255-267.
23. Дымова Е.Е., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Параметры психологического благополучия/неблагополучия при разном уровне психической травматизации//Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – №2 – С.37-50.
24. Емельянова Н.В. Модель реализации метода проектов на основе контекстного подхода // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Май 2013, ART 1999. СПб., 2013. – С.11-21.
25. Кудинов О. С. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». –М.: РУДН, 2008. №1. – С. 28–37.
26. Позняков А. П. Региональные особенности психологических отношений студентов к своей деятельности // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / под ред. А. Л. Журавлева, Е. В. Шороховой. –М.: Институт психологии РАН.1999. – С. 68–89.
27. Скульмовская Л.Г. Проектирование как инструмент реализации социальной политики региона (на примере ХМАО-Югры). XIX Уральские социологические чтения: региональные особенности разработки и реализации социальной политики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 14-16 марта 2013 г. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2013. – С. 274-277.
28. Таубаева Ш.Т. Определение цели и задач педагогического исследования / Ш. Т. Таубаева // Этнопедагогика в системе образования. – 2005. – № 3. – С. 53-60.
29. Бреднева Н.А. Особенности развития познавательной самостоятельности студентов в ходе интегрированной проектной деятельности. // Тамбов: –Издательство «Грамота»,2016. –№6 (60): в 3-х частях, Ч.1. – 190 с.

30. Фалько В.П. Теория и практика профессионально-педагогического образования: [коллект. моногр.]. Т. 2. под ред. Г. М. Романцева. Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2010. – 282 с.

31. Тулохонова И.С. Модель формирования проектной деятельности в процессе обучения информатике., Россия, Улан-Удэ, Восточно-Сибирский Государственный технологический университет//Вестник Бурятского Государственного Университета. 2007/10. – С.128-131.

32. Чеботарева Е.С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности// Вестник ТГУ, выпуск 5 (73),2009. – С.121-125.

33. Губайдуллин А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения: автореферат, к. пед. н.:/ А. А. Губайдуллин – Казань: Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2011. – 24 с.

34. Гулиянц С.Б. Важность формирования проектной компетенции учителя иностранного языка в вузе // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2015, –№ 2. – С.123-128.

35. Белогуров С.В. Алгоритм формирования информационно- проектной компетентности будущих специалистов. Москва. –Мир Науки, Культуры, Образования. 2018. –№1 (68). – С.18-20.

36. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В. Матяш: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования - М.: Издательский центр «Академия», 2014. –160 с.

37. Grogorjeva O.N. Semantics of Sensations in the language of Mass Media. AMADES Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache /2005. –№2. – P.81-89.

38. Панчук Т.А., Соловьева И.Б. Формирование готовности будущего учителя технологии к проектной деятельности. Москва. –Мир Науки, Культуры, Образования. 2015. –№1 (50). – С.107-110.

39. Далингер В.А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода: монография. Омск. Издательство, ОмГПУ, 2006. –144 с.

40. Каражигитова Т.А. Теоретико-методологические основы развивающего обучения в средней школе: компетентностный подход: автореф. док.пед.наук. –Атырау. –2010. –42с.

41. Гац И.Ю. Формирование метапредметных умений обучения средствами электронного текста//Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». –Москва, 2010. –№3– С. 114-120.

42. Зайцева С.А., Смирнов П.В. Проектная компетентность современного учителя / С.А. Зайцева, В.П. Смирнов// Сборник: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет - новой школе»: материалы IX Международной научной конференции. 2016. – С. 40-45.

43. Serbati A. Implementation of Competence-Based Approach: Stories of Practices and the Tuning contribution to academic innovation. Tuning Journal for

Higher Education © University of Deusto. Volume 3, Issue No. 1, November 2015, 19-56 doi: 10.18543/tjhe-3(1)-2015. – P.19-56.

44. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса, – Волгоград: Перемена, 1995. –152 с.

45. Просветов С.Ю. Эмпирические методы историко-философской программы. Вестник Бурятского Государственного Университета. 2012. –№14. –С.24-29.

46. Пахомова Н.Ю. Учебное проектирование как деятельность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». –Москва, 2010. –№2. – С. 57-63.

47. Мазурик М.И. Социально-педагогическое проектирование как технология социального воспитания детей // Молодой ученый. – 2015. –№20. – С.474-477.

48. Жилбаев Ж. О., Мукатова М. Е., Сырымбетова Л. С., Тастанова А. К. Современное педагогическое образование в Казахстане: возможности для развития // Научный альманах. – 2015. – № 10-2 (12). – С. 183–191

49. Масырова Р.Р., Савельева В.В., Методология активного обучения и проектно-творческая деятельность обучающихся в вузе, Материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Тенденции и перспективы развития науки и образования в условиях глобализации»: Сб. науч. трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2019. – № 43. – С.347-350.

50. Grant G. On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 1975. – P.491-520.

51. Пинский А.А. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: ООО Мир книги, 2001. – 66 с.

52. Завалко Н.А. Системный подход к организации студенческого самоуправления в условиях университета. Материалы научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Вклад молодых исследователей в индустриально-инновационное развитие Казахстана». Серия «Педагогика». – 2009. – С.86-89.

53. Казбеков Б.К., Казбекова Ж.Б. Методологические вопросы развития системы образования в Казахстане // Вестник КазНУ. – 2015. – С. 20–25.

54. Галустян О. В. Принципы контроля в современном образовательном процессе высшей школы // Инновации в образовании. – 2014. – № 12. – С. 28–34.

55. Хасенов М.Х. Правовой механизм социального партнерства в сфере труда: проблемы теории и практики // Диссертация на соискание ученой степени доктора философии (PhD) по специальности «Юриспруденция». Астана: ЕНУ им.Л.Н.Гумилева,2016 – 234 с.

56. Шаханова Р.А., Беккожанова Г.К. Компетентностно-коммуникативный подход при подготовке будущих педагогов-предметников // Вестник КазНУ. – 2017. – С. 61–65

57. Birchall J. (2014). Qualitative Inquiry as a Method to Extract Personal Narratives: Approach to Research into Organizational Climate Change Mitigation. The Qualitative Report, –19(38), – P. 1-18.



58. Arkes H.R., Garske J.P. Psychological Theories of Motivation. 2nd ed. Monterey (Cal.): Brooks/Cole, 1982. –142p.
59. Сарсембаева А.А. Личностно-ориентированное обучение как основа для формирования языковой личности студента. Вестник КАСУ. Серия «Педагогика и образовательные технологии». – Алматы, 2010. –1. – С.68-74.
60. Жураковская В.М. Структура опыта становления индивидуальности обучающегося как основание для его формирования // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2 (45). – С. 58-61.
61. Edelen, D. G. V., McLennan, J. A.: Material indifference: a principle or a convenience. Int. J. Eng. Sci. 11,1973. – P.813–817.
62. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика, 2012. –№ 1. – С. 3-16.
63. Сихимбаева Д.А., Шынгысбаев Л.С. Основные методологические подходы к определению светкости: опыт Казахстана. Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. –Алматы. –2018. –С. 275-281.
64. Шаймуханова С.Д., Кенжебаева С.Д. Модернизация образования Республики Казахстан: состояние и перспективы развития. // Успехи современного естествознания. –2014. –№5-1. –С. 174-178.
65. Масырова Р.Р., Савельева В.В. «Социально-экономические предпосылки профессиональной подготовки бакалавров к проектной деятельности», «Молодежь и глобальные вызовы современности»: Материалы VI Международного конгресса молодых ученых в рамках Года Молодежи. – Алматы: Евразийский технологический университет, 2019. I том – С. 110-112.
66. Назаренко В. А., Бочкова Е. В. Стартапы: сущность и основные составляющие развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 346–350.
67. Kilpatrick W.H. Introductory Statement: Difinition of Terms // Theachers College Record XXII. -№ 4. Sept. 1921. – P. 283-288.
68. Shelton RC, McNeill LH, Puleo E. The association between social factors and physical activity among low-income adults living in public housing. Am J Public Health. 2011;101(11): – P.2102–2110.
69. Капустин А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов вуза / А. Н. Капустин // Перспективы науки и образования. – 2013. – №1. – С. 61 - 67.
70. Власова Т. А. Личностно-ориентированный подход как современная ориентация в педагогической деятельности: Сборник научных материалов научно-практической конференции «VI Знаменские чтения». – Ч. 1. – Сургут, 2007. – С.105-115.
71. N. P. Pazdnikova, T. A. Pechenegina Formation of Public Tax Culture // International Journal of Economic Research. - 2017. - Vol. 14, –№ 16. – P.10-17.
72. Исаева К.Р. Компетентность профессионально-педагогической подготовки специалистов для профильной школы // Вестник КарГУ. Серия «Педагогика». –Караганда, 2017. –С. 28-32.
73. Дерижан И.М. Коучинг стратегии в образовании – помагало за обучители, НИОКСО, Банкя, 2015. – 127 с.

74. Масырова Р.Р., Савельева В.В. «Педагогическое проектирование - как инновационная составляющая педагогической деятельности», Научно-технический журнал «Развитие науки и технологий», Бухоро-мухандислик технология институти, Республики Узбекистан. – Бухара: ОАК. – 2017. – №29 (239/5). – С. 147-150.

75. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Сетевой научно-практический журнал «Управление образованием: теория и практика». – 2012. – №1. – С.93-101

76. Сейтканова К.Б. Проектная деятельность как средство формирования социально-трудовой компетентности в профильном обучении//Педагогический альманах. – 2015. – №3. – С.122-127

77. Поздеева Э.Б. Инновационные процессы как средство обновления и модернизации профессионального образования. Материалы III международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2013 года. –Прага. – 2013. – С.15-20.

78. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С.270-273.

79. Ajmal, M.M., Koskinen, K.U.: Knowledge transfer in project-based organizations: An organizational culture perspective. *Project Management Journal* 39(1), 2008. – P.7–15.

80. Nunamaker, J. F., Reinig, B. A., & Briggs, R. O. Principles for effective virtual teamwork. *Communications of the ACM*, 2009. – 52(4), – P.113-117.

81. Янченко И. В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза / И. В. Янченко // Молодой ученый. – 2013. – №2. – С. 422-424

82. Нартова О. В. Инновационные технологии в образовании: проектная методика / Качество образования: системы, технологии, инновации: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул, АлгГТУ, 2007. – С. 316-317.

83. Taylor K.L. The role of scholarship in university teaching / K.L. Taylor//*Canadian Journal of Higher Education*. – 1993. – Vol. 23(3). – P. 64–79.

84. Дерижан И.М. Методологични основания за същността и спецификата на социалната работа / Ицка Дерижан. // Съвременна хуманитаристика, 2010. –№ 1, – С. 61-67.

85. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1990. – 200с.

86. Жолдасбекова С.А. Прогнозирование возможностей повышения конкурентоспособности выпускника ВУЗа в условиях кредитной системы обучения. Персонал как конкурентное преимущество компании: материалы III Российской научно-педагогической конференции. Казань: Казанский государственный университет, 2007. – С. 52-57

87. Далингер В.А. Метод проектов в подготовке будущих учителей. – 2007. – № 1. – С. 59-60.

88. Ломакина О.Н. Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России. 2003. – № 3. – С. 127-130.
89. Титов С.А., Титова Н.В. Открытый проект как особый тип проектов // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 9-2. – С. 384-388.
90. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования. Муниципальное образование: инновации и эксперимент». 2008. – №2, – С.76-79.
91. Касен Г.А., Мухатаева Д.И. Содержательные аспекты проектной компетентности обучающихся: Результаты анкетирования// Наука и жизнь Казахстана №1(35) –Алматы, 2016–С.229-235.
92. Perlman, V., McCann, L. I. The most frequently listed courses in the undergraduate psychology curriculum. *Teaching of Psychology*, 1999. – P.177–182.
93. Гарифулина О.А. Активные формы и методы обучения в процессе формирования универсальных учебных действий// Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы V международной научно-практической конференции (15 марта 2013 года). - В 2-х частях. - Ч. 1. / Отв. редактор Уварина Н.В.- Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2013. – 403 с.
94. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы. От 20.11.2003, №2-34-20. –21с.
95. Дерижан И.М. Потребности на работе в социальни институции и организации от продължаващо образование", БСУ междунар. конференция "Взаимодействието теория-практика: ключови проблеми и решения", 2011. – С.109-114.
96. Бурков В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. М.: Синтег - ГЕО, 1997. –188 с.
97. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005. –112 с.
98. Adera T., Donahue AM, Malit BD, Gaydos JC Assessment of the proposed Draft American National Standard method for evaluating the effectiveness of hearing conservation programs. *Journal of Occupational medicine: Official Publication of the Industrial Medical Association*, 01 Jun 1993, –35(6): – P.568-573
99. Кустова С. А. Проектная деятельность как одно из условий формирования общих и профессиональных компетенций студентов. Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы международной заочной научной конференции. г. Пермь, май 2012 г. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 124-126.
100. Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза// Журнал Вестник Казанского технологического университета. 2012, – С. 229-231.
101. Бахметова Ю.Н. Метод проектов как средство профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XIX междунар. науч.-практ. конф. – М., Изд. «МЦНО», 2018. – № 6(19) – С. 40-45.

102. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. –228 с.
103. Тарасова И. П. Метод проектов в образовательном учреждении // Профессиональное образование: приложение к журналу. 2004. – № 12. –С.98-101.
104. Forrest CB, Whelan E. Primary care safety-net delivery sites in the United States. JAMA. 2000. – P.2077–2083.
105. Щипова О.В. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения студентов учреждений среднего профессионального образования//Журнал Вестник Самарского государственного университета. – 2012, – №8/1 (99), – С. 204-207.
106. Байбородова Л.В. Использование субъектно-ориентированной технологии воспитания в проектной деятельности//Воспитание школьников. 2017. –№4. –С.3-10.
107. Heather D’Cruz, Philip Gillingham, Sebastian Melendez Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. The British Journal of Social Work, Volume 37, Issue 1, January 2007, – P. 73–90.
108. Гордеев К.С., Жидков А.А., Пасечник А.С., Кокарева М.Е., Егорова М.И. Метод проектов как способ формирования компетентности будущего педагога профессионального обучения// Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 2. – С.125-128.
109. Захлебный А.Н. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С.117-123.
110. Камалов Ю.Н. Кәсіптік психология. Оқу құралы //Жолдасбекова С.А., Узахова А.С., Байбатшаева А.Е. Алматы, 2015. –171б.
111. Сихимбаев И.Б., Капбарова Г.Ш., Тасполтаева М.Р., Сайхамбаева М.Ж. Педагогическое руководство организацией самостоятельных занятий студентов в свободное время // Южно-Казахстанский Государственный университет имени М. Ауэзова, 2017. – С.70-76
112. Волкова С.В. Дидактические условия реализации учащимися личностных смыслов в процессе обучения. - Автореф. дисс. к.п.н. - Петрозаводск, 2002. –176 с.
113. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 1020–1022.
114. Иванова Л. В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя / Л. В. Иванова // Наукоеведение (интернет-журнал). – 2014. – Выпуск №4. – С. 1–8.
115. Баранов А.А., Шарафутдинов Р.Н. Дидактические условия формирования проектной компетенции у будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 12–19.
116. Образцов П.И., Кутузов А.В. Критериально-оценочный аппарат форсированности профессиональных компетенций будущего специалиста. Известия Тульского Государственного университета, 2013. – С.138-141.

117. Сейтешев А.П. Психология высшей школы. – Алматы: Ғылым, 2008. – 253с.
118. Бражник Е. И., Абашина А. Д., Сундукова Э. И., Маслова Н. Ф. Проектирование образовательных программ как способ оптимизации научно-исследовательского творчества студентов// Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности, Материалы VII Международной научно-практической конференции. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 191-195.
119. Жолдасбекова С.А. Прогнозирование возможностей повышения конкурентоспособности выпускника ВУЗа в условиях кредитной системы обучения. Персонал как конкурентное преимущество компании: материалы III Российской научно-педагогической конференции. Казань: Казанский государственный университет, 2007. – С. 52-57
120. Кузембайулы А., Абиля Е.А. История Казахстана: Учебник для вузов. / Костанай: Костанайский региональный институт исторических исследований, 2006. –350 с.
121. Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 апреля 1999 года № 464 О новой модели формирования студенческого контингента высших учебных заведений на основе государственного образовательного заказа в Республике Казахстан (с изменениями, внесенными, постановлениями Правительства РК от 15.06.99г. № 770; от 29.02.00 г. № 315; от 03.07.00 г. № 1009; от 11.06.2001 г. № 802).
122. Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. Роль проектной технологии в процессе языковой подготовки студентов технического вуза// Материалы III Международной научно-практической конференции «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств» (17-18 ноября 2016 г.). – Ижевск, 2016. – С. 37-42.
123. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey. –New York.1934. – 115p.
124. Дьюи, Дж. Опыт и образование /Джон Дьюи. – М., – 263с.
125. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. –696с.
126. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. - Л. Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43с.
127. Alberta Lipson, Ari W. Epstein, Rafael Bras and Kip Hodges Students Perception of Terrascope A project-based freshman learning community // Journal of Science Education and Technology. 2007. – Vol.16, – №4. – P. 52-56.
128. Шукин А.Н., Азимов Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
129. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы ,от 2 июля 2018 года № 401. –32с.
130. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2017 года №319 - III «Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.11.2019 г.).

Опубликован «Казахстанская правда» от 11 августа 2017 года, № 127 (25327); «Официальная газета», август 2017 г., № 37. – 196с.

131. Сабитова Л.А. О некоторых особенностях регулирования межгосударственного сотрудничества по вопросам образования. Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Международная жизнь и политика». – Алматы, 2014. – №3(38) – С. 19-22.

132. Дерижан И.М., Савельева В.В. Проектная деятельность в контексте Информационно-образовательных сред // Инновации в науке, образовании и производстве Казахстана: Материалы Международной научно-практической конференции. – ШТом. – Алматы, 2016. (17-18 ноября). – С. 23-26.

133. Haynes, J. D. & Rees, G. Predicting the orientation of invisible stimuli from activity in human primary visual cortex. *Nature Neurosci.* 2005. – №8. – P.686–691.

134. Мухаметзянова Ф.Г., Шабельников В.К., Осьмина Е.В., Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. - Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2016. – 252 с.

135. Биекенов К.У. Социальное прогнозирование и проектирование: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2012–358с.

136. Алексеев Н. Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – №1. – С. 24 - 33.

137. Савельева В.В., Савельева С.Е. Особенности развития системы высшего профессионального образования в Казахстане, «Ғылым. Білім. Жастар Науқа. Образование. Молодежь»: Респуб. ғыл.-тәж. жас ғалым. конф. (26-27 сәуір 2018 жыл) - Алматы: АТУ, 2018, – С. 340-341.

138. Бухтиярова И.Н. Информационные технологии как фактор развития современного инклюзивного общества. Журнал Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – С. 112-116.

139. Масырова Р.Р., Савельева В.В., Бисенбаева Ж.Н., Атымтаева Б.Е. «Применение современных технологий обучения в организации проектной деятельности магистра педагогики», Профессиональное образование в Центральной Азии. – Бишкек: декабрь 2016. – С. 68-73.

140. Beylina, N. S. Formation of social competence of students by means of curatorial activities. *The journal Perspectives of Science and Education*, 2013. – P. 61-64.

141. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Педагогика, –2000. –№5. – С. 72-80.

142. Сальцева С.В. Идея социально-педагогического наследия в структуре андрагогической парадигмы образования. ДИСКУССИЯ Журнал Научных публикаций, Педагогические и Психологические науки. 2011. – С. 80-84.

143. Столярова С.С., Кисть Е.А., Назметдинова И.С. Психологическая устойчивость педагога как фактор обеспечения безопасной среды в образовательном учреждении // Психологические проблемы безопасности в

образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Том 1 / под ред. И.А. Баевой, В.В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2011. – 295 с.

144. Massyrova R.R., Savelyeva V.V. Project activity with the application of information and communication technologies. Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo – Venezuela Opción, Año 35, No. 88 (2019): – P. 435-457

145. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура, как ценность и результат самосовершенствования и педагогического взаимодействия // Педагогическое образование и наука. 2012, № 9. – С.79-84.

146. Taylor S. Theorizing Educational Tourism: Practices, Impacts and Regulations in Ecuador/ Taylor S. New York: Columbia University, 2006. –P. 87-103.

147. Нуриев М.А., Сейсенбаева Ж.А., Мырзаханова И.А., Садыкова А.Е. Теоретические основы формирования интеллектуальной нации в условиях высшей школы как условие инновационного развития РК // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4-2. – С. 443-447.

148. Schleicher A. Opinion: What Asian schools can teach the rest of the world. CNN, 2014. –P.528-536.

149. Карипбаев Б.И. К вопросу о развитии казахстанской идентичности в процессе трансформации национального сознания, Роль социально-гуманитарных наук в модернизации общественного сознания: сборник докладов Международного круглого стола (24 ноября 2017 года). –Астана, 2017. – С.142-157.

150. Муханбетжанова А.М. Қазақстан Республикасында 12 жылдық жалпы орта білім беру: ізденістері мен проблемалары / Вопросы развития исторической науки и образования в Западном Казахстане: поиски и проблемы: Материалы респ. науч.-практ. конф. — Уральск: РИО ЗКГУ им.М.Утемисова, 2007. — С. 27-32.

151. Челнокова Е.А., Коровина Е.А., Агаев Н.Ф. Педагогический менеджмент как вид управленческой деятельности педагога. Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12 (часть 1) – С. 165-168.

152. Колесникова Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. –2012. –№ 1. –С. 10–26.

153. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2002. – 240 с.

154. Володина Ю.А., Матяш Н.В. Проектная деятельность как механизм формирования социальной зрелости старшеклассников // Вестник БГУ. Серия «Психология». –2015. –№ 1. –С. 49–53.

155. Деревицкая А.В. Принципы формирования художественно-эстетической компетенции у студентов педагогического колледжа // Молодой ученый. – 2016. –№27. – С. 729-732

156. Медведев П.Н. Проектно-развивающий подход к формированию профессионально-значимых личностных качеств студентов // *Фундаментальные исследования*. –2013. –№ 10 (часть 13). –С. 82–85.
157. Т.А. Парфенова. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // *Педагогика*. –2009. –№ 2. –С. 107–111.
158. Zhang Zhiming, Sun Jun, Duan Yaoshuai & Lu Binbin Research on modeling, simulation and experiment based on centrifugal spinning method. *Journal of the Brazilian Society of Mechanical Sciences and Engineering*. 2018. –№488. – P. 20-25.
159. Штоф В.А. Моделирование и философия. –М.: Наука,1966. –302с.
160. Егоров В.В. На пути к информационному обществу. М., 2006. – 192с.
161. Скибицкий Э. Г. Полипарадигмальный подход - теоретическая основа разработки полезных образовательных продуктов / Э. Г. Скибицкий, И. Ю. Скибицкая // *Качество образования в контексте национальных и глобальных проблем: материалы международной науч.-практической конференции, посвященной 85-летию В. Н. Турченко*, Новосибирск, 11 дек. 2013 г. – Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2014. – Ч. 1. – С. 119-135.
162. Найденов Н.Д, Чесноков В.П. Основные понятия менеджмента: глоссарий - Сыктывкар: КРАГСиУ, 2007. - 195с.
163. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Сост. и общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
164. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. – 1072 с.
165. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. –1983. –840 с.
166. Жайтапова А.А. Методологический аспект модернизации образования в Республике Казахстан//*Вестник КазНУ*. Серия «Педагогические науки». –2015–№1(44) –С.20-30.
167. Салихзянова Н.А, Галлямова Д.Х. Методология моделирования бизнес-процессов организации. *Вестник Казанского технологического университета*. – 2012. – С. 202-204.
168. Жунисбекова Ж.А. Моделирование как метод исследования экономического воспитания младших школьников сельской общеобразовательной школы. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2015. – № 12 (часть 1) – С. 164-168.
169. Ильин В.С. Опыт решения методологических проблем в ходе разработки целостной теории процесса воспитания // *Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке*. М., 1976. – С. 110-116.
170. Стрелкова Л.С. О методологических функциях категории единства в педагогическом исследовании // *Совершенствование учебно-воспитательного процесса*. Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1977. –282с.



171. Рассказов Ф.Д. Критерии оценки уровня сформированности профессиональных качеств студентов в ходе образовательного процесса. Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1 – С. 145-149.
172. Мельников Ю.Б., Мельникова Ю.Ю. Контроль как оценка адекватности модели обучения //Качество педагогического образования. Сельский учитель: Тр. V Всероссийская научно-практическая конференция. Т. 1.Орел, 2004. – С. 11-15.
173. Мухатаева Д.И. Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности студентов как условие профессионального становления будущего специалиста в образовательной среде// Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества. Алматы, –2017. –С.319-323.
174. Шубинский В.С.//Задачи нового этапа развития педагогической науки //Педагогическая наука в условиях перестройки. – М.,1987. – С.22-36.
175. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
176. Кемеров В. Философская энциклопедия. – Лондон, франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: «ПАНПРИНТ»,1998. –1064с.
177. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. –М.: Педагогика, 1989. –487с.
178. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. –288с.
179. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И.А.Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252.
180. Колеченко. А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2002. –368с.
181. Якиманская И.С.//Технология личностно-ориентированного образования. //Директор школы – М.: Спецвыпуск № 7, 2000. –176с.
182. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Монография. – Алматы, 2005. – 264 с.
183. Баскаев Р.М. //О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу//Высшее образование сегодня. 2007. –№ 1. – С. 10-15.
184. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие, 2-е изд. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 114с.

185. Шадриков В.Д.//Новая модель специалиста: инновационная педагогика и компетентностный подход//Высшее образование сегодня, 2004. –№8. – С. 34-41.
186. Морозова Н.Н., Фадеева И.М. Модель исследовательских компетенций личности как основа управления качеством научно-исследовательской деятельности в университетском комплексе//Университетское управление.2007. –№5. –С.43-51.
187. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. – М.: Педагогика, 2005. – С. 8-14.
188. Уткин Л. П. О создании системы непрерывного образования // Проблемы современной науки и образования. 2013. –№ 3 (17). – С. 164-166.
189. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования/Учебн. пособие. - 2-е изд. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. –480 с.
190. Вербицкий А.А.//Контекстное обучение в компетентностном подходе// Высшее образование в России. 2006. –№ 11. – С. 39-46.
191. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалиста (часть 2) – Издательство: Алтайского государственного университета, 2004. –С. 18-21.
192. Философский словарь под ред. И.Т. Фролова - М.: Наука, 1980. – 406 с.
193. Каргополов М.Д., Стрешнева Н.А. Дипломное проектирование: Методические указания к дипломному проектированию. -Архангельск: издательство АГТУ, –2011. –123с.
194. Милованова С.Р. Нетрадиционные формы обучения как средство развития творческих способностей. Современные проблемы науки и образования. – № 5 Педагогические науки. 2009. – С. 110-111.
195. Shaaruddin J., & Mohamad M. Identifying the Effectiveness of Active Learning Strategies and Benefits in Curriculum and Pedagogy Course for Undergraduate TESL Students. Creative Education, –2017 (8), – P.2312-2324.
196. Родионов М. А., Храмова Н. Н., Макарова С. А., Коноваленко В. Е. Система формирования мотивационно ориентированной образовательной среды: учеб. пособие / – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 180 с.
197. Bezukladnikov K., Kruze V. An Outline of an Esp Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. № SPL.ISS. – P.103-112.
198. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. М.: Наука, 1982. – С. 26-46.
199. Иващенко Е.В. Тенденции совершенствования оценочного компонента системы Российского начального образования на рубеже XX – XXI веков. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – С. 132–136.
200. Hatcher R. Class Differentiation in Education: rational choices? British Journal of Sociology of Education.1998. 19 (1), –P. 5-24.
201. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. Пособие для слушателей учебного центра. М.: МИСиС. 1989. –69с.

202. Vania P. F., Setiawan W., & Wijaya A. F. Edmodo as Web-Based Learning to Improve Student's Cognitive and Motivation in Learning Thermal Physics. *Journal of Science Learning*. 2018. – №1(3), –Р. 110-115.
203. Семёнова Л.Г. Развитие мотивации достижения в профессиональном становлении студентов вуза // *Журнал Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки»*. 2008. – С. 354-359
204. Rogers C. R. *Carl Rogers on personal power: inner strength and its revolutionary impact*. New York: Delacorte Press. 1977. –299p.
205. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Эребус, 2006. –С. 6-7.
206. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы/ Справочное издание – М.1992. –324с.
207. Бургин М. С. Введение в современную точную методологию науки: Структуры систем знания: пособие для студентов ВУЗов. / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 304 с.
208. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010, –486с.
209. Полтавская Е.И. Выявление единства пяти смежных социально-гуманитарных наук и понятие «социальный институт». *Научно-исследовательские исследования*, 2017: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. по науке, образованию и технологиям; Отв. ред. Ракитов А.И. – М., 2017. – С.132-145.
210. Кухаренко В. А. Практикум по интерпретации текста: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – Просвещение. 1987. –176 с.
211. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. /Ю.К. Бабанский, М.Ю. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1989. –560с.
212. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы. – Мн.: Университетское, – 256 с.
213. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. –176 с.
214. Савенкова Л.Г. Творческое задание в практике работы педагога образовательной области «Искусство». Серия «Педагогика искусства». –2007. – №1. –С.62 – 72.
215. Степанова И.А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен//*Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования*. –2009. –№5. –С.37-45.
216. Смирнов С.Д. Психология и педагогика в высшей школе: учебное пособие для вузов/ С. Д. Смирнов. –3-е изд., пер. и доп. –М.: Издательство Юрайт, 2018. –352с.
217. Дерижан И.М., Савельева В.В. Fundraising as the basis of innovative activity in the system of the higher school // *Наука. Образование. Молодежь: Материалы Республиканской научно-практической конференции молодых ученых*. – Алматы: АТУ, 2018. – С.344-346.
218. Жан Пиаже. Избранные психологические труды. – М.:1969. –660с.

219. Давыдов В.В. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. – С. 5–13.
220. Гальперин П.Я. Формирование творческого мышления // Деятельность и психические процессы // Тез. докл. к V Всесоюзному съезду Общества психологов (Москва, 27 июня — 2 июля 1977 г.). М., 1977. – С. 54–55.
221. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности: (Основ. положения концепции воспитания в изменяющихся социал. условиях): На базе шк. N 77/ Бондаревская Е.В.; Ростов.- на-Дону гос. пед. ун-т. -Ростов н/Д: Рост. н/Д гос. пед. ун-т, 1995. –32 с.
222. Масырова Р.Р., Таиров А.Т., Савельева В.В. «Студентоцентрированное обучение как метод формирования проектной деятельности в условиях университетского образования», Известия Национальной Академии Наук Республики Казахстан. Серия общественных и гуманитарных наук. – Алматы: РОО «Национальная академия наук Республики Казахстан». – 2018. – №2 (318). – С. 216-219.
223. Шмаков С.А.: Грани личности / ред.-сост. Л. П. Шопина. – Липецк: ЛГПУ, 2005. – 576 с.
224. Масырова Р.Р., Савельева В.В. «Проектирование фандрайзинга как направления инновационной деятельности в системе высшей школы», Научно-педагогический поиск в современном мире: Сборник материалов международной научно- практической конференции / Алматы: Алматы Университеті, 2016. – 564 с.
225. Snider, V. E., & Roehl, R. Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 2007. –44(8), – P. 873–885.
226. Бектасова Г. К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 3-4.
227. Kanter, R.M. “Collaborative Advantage: The Art of Alliances.” *Harvard Business Review*, 1994. – 72(4), – P.96-108.
228. Павельева Н.В. Коллабаративное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса. Материалы V Международной научной конференции «Обазование.Карьера.Общество» /Москва: –2010. –№3. –С.30-37.
229. Камалов Ю.Н. Conceptual lea of cluster approach in professional education. Сборник научных трудов «Проблемы психического развития человека: междисциплинарные исследования». Германия, Дюссельдорф 2014. – С.10-12.
230. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / сост. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. Н. Новгород, 2007. – 536с.

231. Massyrova R.R., Savelyeva V.V. « The collaborative environment – a formation basis design activity of bachelors», AD ALTA, Journal of Interdisciplinary Research, The authors (june, 2019), by magnanimitas, attn. And/or its licensors and affiliates (collectively, “magnanimitas”). All rights reserved. Special issue no.: 09/01/vii. (vol. 9, issue 1, special issue vii.) . Address: ceskoslovenske armady 300, 500 03, HRADEC KRALOVE, the Czech republic, tel.: 498 651 292, e-mail: info@magnanimitas.cz ad alta is a peer-reviewed journal of international scope. 2 issues per volume and special issues. – P. 85-90.

232. Даужанова В.Р. Влияние коллаборативной среды на результативность урока, Международный научно-исследовательский журнал, Февраль, 2015. – С. 142-145.

233. Бектурова З.К. Формирование коллаборативной среды обучения как фактор реализации обновленных программ // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-2. – С. 271-272.

234. Евразийский технологический университет. Режим доступа: <http://etu.edu.kz/>

235. Алматинский технологический университет. Режим доступа: <https://atu.kz/>

236. Ильин И.А. Личность и творчество Ивана Ильина в воспоминаниях, документах и оценках русских мыслителей и исследователей. СПб., 2004. – 895с.

237. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: Нипро, 2003. –228 с.

238. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб., 2001. – 336с.

239. Багирова И.Х., Мотивация персонала в условиях кризиса // Вестник Томского государственного университета, 2011. –№4, –С. 83-88.

240. Урбах В.Ю. Математико-статистические методы в педагогике. М., ФиС, 1974. –297с.

241. Прохорова М. П. Инновационная деятельность педагога профессионального обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика и Психология». Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. –№1. – С. 68-72.

242. Nyholm L.M., Gullberg B., Haglund B. Higher education and more physical activity limit the development of obesity in a Swedish rural population. The Skaraborg Project. International Journal of Obesity, 2008(32), – P.533–540.

243. Сергеев И.С. «Как организовать проектную деятельность учащихся» М.: АРКТИ, 2006. –76 с.

244. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975. –295с.

245. Романько Е.Б., Ескерова З.А., Мусабекова А.О. Формирование и развитие проектного менеджмента в Республике Казахстан. // Вопросы экономики и управления. –2017. –№1.1. – С.54-56.

246. Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация/ К.В. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – № 3. – С. 147-151.

247. Амбарцумян Р.М. Социально-образовательный проект как социальное действие. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2017. – № 2 (46). – С. 108–112.
248. Бершадская М.Д., Фурсов К.С. Высшее образование как фактор развития общества знания: критика тезиса о «перепроизводстве» кадров // Развитие систем высшего образования в обществе знания: Тенденции, перспективы, прогнозы: Тезисы Первой международной научно-практической социальной конференции Москва, 21 декабря 2006 г. – М., 2006. – С. 20-25.
249. Ball G.A. Psychological Principles of Modern Humanism // Problems of Psychology. – 2009. – №6. – P. 3–12.
250. Уварова И.В., Ерина Т.Ф. Междисциплинарные связи при обучении в Высшей школе. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 3 (часть 4) – С. 724-726.
251. Ефремова Н. Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. –132 с.
252. Юрьева Г. П., Архипова Ю. С. Организация научно-методического сопровождения педагогического коллектива организации СПО в условиях реализации компетентностной модели образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S3. – С. 106–110.
253. Реан А. А. Психология и педагогика: учеб. пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 432 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А




Утверждаю  
Проректор по АВ  
Нурпеисова Г.Б.  
«28» августа 2018 г.

### АКТ ВНЕДРЕНИЯ

в учебный процесс Евразийского технологического университета  
результатов диссертации PhD по теме  
«Профессиональная подготовка бакалавров к проектной деятельности в  
условиях университетского образования»

Мы, нижеподписавшиеся, Ералиева М.Ж., зав.кафедрой «Профессиональное обучение и общеобразовательные дисциплины», Масырова Р.Р. д.п.н., профессор кафедры «Профессиональное обучение и общеобразовательные дисциплины», Савельева В.В. докторантка PhD кафедры «Профессиональное обучение и общеобразовательные дисциплины» с другой, составили настоящий акт о том, что результаты научного эксперимента диссертации PhD по внедрению дисциплины «Управление проектами» на 4 курсе 7 семестра в объеме 3 кредита для специальности 5В012000 - «Профессиональное обучение».

Предлагаемая дисциплина внедрена для чтения лекций, проведения практических занятий и СРСР для бакалавров 4 курса специальности «Профессиональное обучение» формирует исследовательские умения, дает представление о современной технологии управления проектами и знакомит студентов с принципами использования проектного управления в задачах своей будущей профессиональной деятельности, с инструментами и методами управления проектами на всех этапах жизненного цикла проекта, начиная с инициализации проекта, планирования его работ, организации их использования, контроля и его завершением. Студенты осваивают теоретические знания в данной области, приобретают систематические знания о закономерностях, правилах и процедурах в данной области, так же изучают научные подходы и методы, которые возможно использовать для повышения качества и эффективности в практической проектной деятельности.

Заведующая кафедры  
«Профессиональное обучение и  
общеобразовательные дисциплины»  - Ералиева М.Ж.



## ОПИСАНИЕ ОБЪЕКТА ВНЕДРЕНИЯ

результатов диссертации Савельевой Виктории Вячеславовны,  
по теме научного исследования  
«Профессиональная подготовка бакалавров к проектной деятельности в  
условиях университетского образования» в учебный процесс Евразийского  
технологического университета

### 1.Краткая характеристика объекта внедрения и его назначение

№ п/п	Форма внедрения (наименование нового курса, спецкурса, раздела лекций, практических занятий)	Объем внедрения (количес тво практичес ких работ, часов)	Краткое содержание внедренной работы
1	«Управление проектами» 4 курс, 7 семестр	4 часа в неделю: 2 часа – лекции; 1 час – практичес кие занятия; 1 час - СРСП	<p><u>Темы лекций:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Современные требования к проектной деятельности.</li> <li>2. Специфика проектной деятельности.</li> <li>3. Виды проектов.</li> <li>4. Условия организации проектной деятельности.</li> <li>5. Этапы организации проектной деятельности.</li> <li>6. Средства и способы проектирования.</li> <li>7. Оценка и анализ результатов.</li> <li>8. Проектная деятельность на занятии.</li> <li>9. Проектирование во внеурочной деятельности.</li> </ol> <p><u>Темы практических занятий:</u></p> <p>Практическая работа № 1 Знакомство с основными понятиями учебного проекта.</p> <p>Практическая работа № 2 Планирование работы над проектом.</p> <p>Практическая работа № 3 Формулирование темы проекта. Определение цели и задач проекта.</p> <p>Практическая работа № 4 Решение задач на развитие внимания, памяти мышления.</p> <p>Практическая работа № 5 Работа в команде: мозговой штурм, ролевая игра.</p>





		Практическая работа № 6 Систематизация литературы по проекту. Работа в библиотеке. Практическая работа № 7 Свертывание текста. Составление конспекта. Практическая работа № 8 Графическая обработка информации. Практическая работа № 9 Подготовка и написание сообщений и эссе. Практическая работа № 10 Составление анкет, опросов, интервью. Практическая работа № 11 Консультации по содержанию проектов, помощь в систематизации и обобщении материалов. Практическая работа № 12 Работа по созданию мультимедийной презентации по проекту. Практическая работа № 13 Публичные пробы. Репетиционно-консультативная «предзащита» проектов. Практическая работа № 14 Публичные пробы. Репетиционно-консультативная «предзащита» проектов. Практическая работа № 15 Оформление и сдача папки проекта.
--	--	---

2. Фамилия и инициалы разработчиков, место работы (учебы), должность

Масырова Р.Р. – д.п.н., профессор кафедры «ПОиООД»  
 Савельева В.В. – докторантка PhD,  
 специальности 6D012000 – «Профессиональное обучение»  
 кафедры «ПОиООД»

3. Начало использования объекта внедрения—1 сентября 2018 г.

Директор АкД  
 Зав. кафедрой

Таиров А.Т.  
 Ералиева М.Ж.

Разработчики

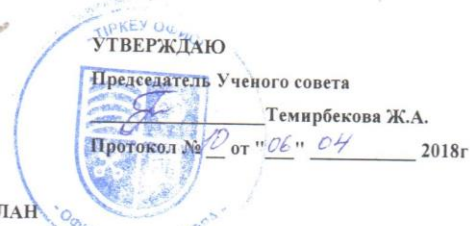
  


Масырова Р.Р.

Савельева В.В.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН  
ЕВРАЗИЙСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Разработан на основе ТУПл по специальности  
Приказ МОН РК № 343 от 16 августа 2013 г.



РАБОЧИЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

для студентов 4 курса дневного отделения на 2018-2019 учебный год  
по специальности 5В012000 - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

№ п/п	Код дисциплин	Наименование дисциплин	ECTS	KZ	Экзамены	Всего	ЛЗ	ПЗ	ЛабЗ	СРС1	СРС	К/р	Кафедры
<b>7 семестр</b>													
1	TK PSh 4301 KV PM 4301	Педагогикалық шеберлік Педагогическое мастерство	5	3	7	45	30	15		23	67		ПОиООД
2	TK SAMK 4202 KV RMSI 4202	Станоктар және аспаптар, материалдарды кесу (ұлдар) Костюм композициясы (қыздар) Резание материалов, станки и инструменты (юн) Композиция костюма (девушки)	5	3	7	45	30	15		23	67		ПОиООД
3	TK BJKTBO 4303 KV STOSO 4303	Білім жүйесінде қазіргі технология бойынша оқыту Современныe технологии обучения в системе образования	5	3	7	45	30	15		23	67		ПОиООД
4	TK DMDT 4304 KV TPDM 4304	Дидактикалық материалдарды дайындаудың технологиясы Технология подготовки дидактических материалов	5	3	7	45	30	15		23	67		ПОиООД
5	TK KBZhAT 4305 KV TMPR 4305	Кәсіби бағдар жұмыстарының әдістемесі мен теориясы Теория и методика профориентационной работы	5	3	7	45	30	15		23	67		ПОиООД
6	TK ZhB 4306 KVUP 4306	Жобаны басқару Управление проектами	5	3	7	45	30	15		23	67		ПОиООД
		<b>Барлығы:</b>	<b>30</b>	<b>18</b>		<b>270</b>	<b>180</b>	<b>90</b>		<b>138</b>	<b>402</b>		
<b>Тәжірибе/Практика</b>			<b>ECTS</b>	<b>кредиты</b>	<b>нед.</b>	<b>сем.</b>							
Дипломалды /Преддипломная			12	4	10	8							
<b>Қорытынды бақылау/ Итоговая аттестация</b>													
Мамандық бойынша мемлекеттік емтихан Государственный экзамен по специальности			5	1	2	8							
Дипломдық жұмысты (жобаны) жазу және қорғау Написание и защита дипломной работы (проекта)			9	2	4	8							

Проректор по АВ \_\_\_\_\_ Нурпеисова Г.Б.  
Директор АқД \_\_\_\_\_ Тайров А.Т.  
Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_ Ералиева М.Ж.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 1 - Отличительные особенности образовательных проектов  
(Классификация по характеру доминирующей деятельности)

Виды проектов	Отличительные особенности	Структура проекта	Преобладающие формы и методы	Возможный результат проекта
Исследовательские	Имеет структуру подлинных научных исследований	Аргументация актуальности темы; Определение проблемы, предмета, объекта; Формулировка целей и задач исследования; Выдвижение гипотезы исследования; Обозначение методов исследования; Проведение эксперимента (собственно исследования); Оформление и обсуждение результатов; Формулирование выводов и обозначение проблем на дальнейшую перспективу исследования.	Лабораторный эксперимент, Социологический опрос, Моделирование...	Анализ данных социологического опроса; Сравнительно-сопоставительный анализ; Прогноз; Пакет рекомендаций; Модель; Статья...
Творческие	Допускает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов	Определение потребности; Исследование (дизайн-анализ существующих объектов); Обозначение требований к объекту проектирования; Выработка первоначальных идей, их анализ и выбор одной; Планирование; Изготовление; Оценка (рефлексия).	Любой из творческих методов проектирования (см. отдельно)	Изделие, видеofilm, видеоклип, праздник, экспедиция, репортаж, коллекция, дизайн – макет, рекламный проспект, серия иллюстраций, сказка, дневник путешествий, музыкальное произведение, сценарий, сборник сочинений...

Информационные	Предполагает поиск и анализ информации из различных источников. Может быть частью исследовательского проекта	Определение потребности (объекта, явления и т.д. требующих освещения); Сбор (добыча) информации; Анализ, обобщение информации; Создание собственной системы хранения информации; Оформление информации для представления широкой аудитории; Представление информации.	Работа с литературой, библиотечным фондом, СМИ, электронными базами данных, анкетирование, интервьюирование... Анализ, обобщение, сопоставление, формулирование аргументированных выводов...	Доклад, Публикация в СМИ, Размещение в Интернете, Методическое пособие, Телеконференция, Электронная газета; Электронный журнал; Справочник, словарь, Дневник путешествий;
Практико - ориентированные	Предусматривает обязательный заранее определенный практический (социально значимый) выход	Определение темы, проблемы и цели проекта; Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы; Координация действий (работы по корректировке совместных и индивидуальных усилий); Индивидуальная или групповая работа, встречи по обсуждению промежуточных результатов; Оценка реальности использования продукта на практике и его способности решить поставленную проблему. Организация презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику; Организации внешней оценки проекта.	Зависит от типа проекта	Выставка, радиопередача, театральное представление. школьный праздник, Web-сайт; Атлас; путеводитель; Бизнес-план; Коллекция; стенд; буклет; Мультимедийный продукт; презентация; Альбом, Виртуальная экскурсия и т.д
Приключенческие (игровые)	Невозможность определить результат заранее	Определение проблемы и цели проекта; Определение ролей, требуемых содержанием проекта и распределение их между участниками; «Прикидка» результатов; «Проигрывание» заданной ситуации; Рефлексия участников и соотнесение полученных результатов с поставленной целью.	Ролевая игра	Результат открыт до самого окончания игры Законопроект...

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 2 - Содержание экспериментальной работы

Этап	Задачи	Методы исследования	Признаки достижения результата, фиксирующего завершение этапа
<p>Констатирующий эксперимент, первичная диагностика (2016 г.)</p>	<p>Разработка содержания (программа, план) ЭР; определение факторов и условий, влияющих на эффективность ЭР; поиск и адаптация диагностических материалов; разработка программы мониторинга; первичная диагностика готовности студентов к проектно-инновационной деятельности; проведение инструктивно-методических семинаров; определение экспериментальных и контрольных групп</p>	<p>Анкетирование студентов, руководителей, преподавателей, выпускников; наблюдение, рейтинг и ауторейтинг; методы математической статистики; индивидуальные собеседования; педагогическое проектирование и моделирование (содержания образования, методов обучения и пр.)</p>	<p>Получение одобрения на проведение ЭР; готовность нормативных материалов; готовность пакета диагностических методик; готовность планов инструктивно-методических семинаров; сведения об уровне готовности выпускников к проектно-инновационной деятельности; перечень трудностей и проблем, с которыми сталкиваются студенты и выпускники в проектно-инновационной деятельности; психологическая и методическая готовность участников эксперимента</p>
<p>Формирующий эксперимент (2016–2018 гг.)</p>	<p>Внедрение образовательный процесс теоретической модели подготовки к проектно-инновационной деятельности; проведение контрольных срезов и мониторинга подготовки к проектно-инновационной деятельности; коррекция используемых методик исследования, обобщение промежуточных результатов эксперимента и выступления на советах факультета и заседаниях кафедры; изучение причин отклонения от прогнозируемого результата и принятие</p>	<p>Разработка и апробация содержания подготовки и инновационных учебных курсов; организация нового профессионально-педагогического опыта студентов в области проектно-инновационной деятельности; мониторинг подготовки; анализ результатов деятельности; беседы; наблюдение; социально-психологическая и педагогическая поддержка студентов и преподавателей,</p>	<p>Готовность учебных программ спецкурсов, планов внеаудиторной работы; получение промежуточных данных по результатам мониторинга в КГ и ЭГ; аналитические характеристики различных аспектов подготовки студентов к проектно-инновационной деятельности, способствующих или препятствующих достижению результатов эксперимента; фиксирование динамики готовности студентов к проектно-инновационной деятельности; сообщения и публикации о ходе эксперимента,</p>

	необходимых мер для приведения содержания и форм подготовки студентов к проектно-инновационной деятельности в соответствие с ним	поощрение; создание ситуаций успеха и др.	внесение корректив в программу эксперимента и теоретическую модель
Контрольный эксперимент (2019 г.)	Оценка эффективности реализуемой теоретической модели в соответствии с целями и задачами исследования на основе комплекса экспертно-диагностических методов и процедур; анализ качества подготовки	Анализ, синтез, сравнение, обобщение эмпирических данных; наблюдение; беседы, анкетирование; экспертная оценка; анализ результатов	Получение итоговых данных о динамике готовности выпускников к проектно-инновационной деятельности; прогнозирование возможности трансляции результатов ЭР в других учебных
	выпускников к проектно-инновационной деятельности в образовании и ее корректировка содержания, форм и методов; трансляция результатов экспериментального исследования	выполнения инновационных проектов; методы математической статистики и др.	заведениях; выступления на научно-практических конференциях, мастер-классах для руководящих и педагогических работников; подготовка научных публикаций, обобщающих результаты эксперимента

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**  
**Анкета Оценки уровней сформированности**  
**развития компонентов проектной деятельности**

Умения	Высокий	Средний	Низкий
Умение выбора темы проекта			
Умение формулировать научную гипотезу и цель работы			
Умения выделять существенное, главное			
Умение выбора источников информации			
Умение поиска информации			
Умение анализировать, сравнивать			
Умение обобщать, делать выводы			
Умение воображать, создавать, моделировать			
Умение планировать и организовывать работу			
Умение защиты проекта, выступление			
Умение критичного мышления, способность к оценочным суждениям			
Способность к самоанализу, рефлексии			

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик.

В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

Опросный лист

Факультет .....

Курс .....

Группа .....

Фамилия..... Имя ..... Отчество.....

Дата заполнения .....

Инструкция:

Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «-» со следующими утверждениями.

1. Лучшая атмосфера занятий – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ рядом.
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом.
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.
22. Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.



26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напиши ответ рядом.
31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией.
32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом.
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них.
45. Чтобы убедить в чем – либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией, много читал о ней.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для уверенного выбора.

#### Обработка и интерпретация результатов

##### КЛЮЧ к опроснику

##### Шкала «Приобретение знаний»

- за согласие ( «+» ) с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла;

- за несогласие ( «-» ) с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п.42 – 1,8 балла.

Максимум – 12,6 балла.

##### Шкала «Овладение профессией»

- за согласие по п. 9 – 1 балл; по п.31 – 2 балла; по п.33 – 2 балла; по п.43 – 3 балла; по п.48 – 1 балл по п. 49 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

##### Шкала «Получение диплома»

- за несогласие по п. 11 – 3,5 балла;

- за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла по п. 44 – 1 балл.

Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

**Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.**

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

### Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха).

Опросник предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет».

Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Результат теста «Мотивация к успеху» желателно сопоставить с результатами теста «Мотивация к избеганию неудач»

#### **Инструкция:**

«Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Стимульный материал:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие - это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.

33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

**Ключ:**

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

**Анализ результата.**

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации; свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Р.Р. Масырова, В.В. Савельева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОУЧА  
«ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ»





ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ



РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

## СВИДЕТЕЛЬСТВО

### О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 7183 от «20» декабря 2019 года

Фамилия, имя, отчество, (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ов):  
**САВЕЛЬЕВА ВИКТОРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА, МАСЫРОВА РИММА РАМАЗАНОВНА**

Вид объекта авторского права: **произведение науки**

Название объекта: **«ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОУЧА «ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ»**

Дата создания объекта: **01.09.2019**



Құжат тұлғасына қатысты <http://www.kazpatent.kz/ru> сайтының  
"Авторлық құқық" бөлімінде тексеруге болады <https://copyright.kazpatent.kz>

Подлинность документа возможно проверить на сайте [kazpatent.kz](http://kazpatent.kz)  
в разделе «Авторское право» <https://copyright.kazpatent.kz>

Подписано ЭЦП

Оспанов Е. К.