Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

На правах рукописи

ШАКИРОВА ОКСАНА ВЛАДИМИРОВНА

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

5.8.7 Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Булдакова Наталья Викторовна

Киров – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …… 4

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ……. 17

1.1. Тенденции и стратегические ориентиры современной системы профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях высшего педагогического образования …… 17

1.2. Современные модели и технологии профессиональной подготовки будущих педагогов ……..... 27

1.3. Анализ научных подходов и принципов к проектированию процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки …… 38

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I…… 54

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТОМ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ …… 57

2.1. Системно-процессный подход к проектированию технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки..……..... 57

2.2. Технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов: содержание и структура……..…… 72

2.3. Организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов…… 97

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II……..... 111

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТОМ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 115

3.1. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки……... 115

3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по исследованию эффективности технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки…….. 133

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III ……..... 155

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……..... 158

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ…….... 162

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…… 163

ПРИЛОЖЕНИЯ ……..... 208

Приложение 1. Анализ нормативных документов на предмет поиска компонентов умения управлять проектами……... 208

Приложение 2. Программно-методическое обеспечение технологии формирования умения управлять проектами…… 210

Приложение 3. Индивидуальное задание на практику по управлению педагогическим проектом……... 221

Приложение 4. Методические рекомендации для преподавателей по реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов……. 230

Приложение 5. Диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов… 248

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важнейшей стратегической целью, зафиксированной во всех современных нормативных документах, обозначающих построение национальной системы высшего образования и достижение технологического и мировоззренческого суверенитета, является подготовка высококвалифицированных научно-педагогических и управленческих кадров нового поколения.

Для выполнения требования социального заказа, зафиксированного в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», Послании Президента РФ Федеральному Собранию и Распоряжении Правительства РФ «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» важно осуществлять профессиональную подготовку будущих педагогов, в рамках которой они могут не только адаптироваться к этим изменениям, но и управлять образовательными проектами, способствующими профессиональному развитию проектных умений у обучающихся.

Первый аспект актуальности обусловлен социокультурной направленностью и выдвигаемыми обществом и государством требованиями к организации процесса подготовки обучающихся, ориентированного на формирование таких качеств как самореализация и самопроектирование своего жизненного пути. Основные положения о важности роли педагога в становлении гармонично развитой, творческой личности обучающегося подкрепляются фундаментальными научными знаниями о профессиональных задачах педагогов, состоящих в формировании мировоззрения, развитии умений и качеств, необходимых для полноценной жизни в обществе, что является ключом к успешной адаптации в быстро меняющимся условиям современного мира (В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, В. И. Слободчиков, В. А. Сухомлинский и др.).

Второй аспект связан с необходимостью выявления факторов, способствующих улучшению качества процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. С другой стороны, этот аспект подразумевает необходимость применения теоретико-методологической базы исследования, заключающейся в обосновании системно-процессного подхода (И. В. Блауберг, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. Ф. Шарипов и др.) и совокупности педагогических принципов для

построения системы профессиональной подготовки будущих педагогов.

Третий аспект актуальности свидетельствует о том, что теория и практика управления проектами постоянно развиваются, чтобы соответствовать современным требованиям, образовательные организации должны быть готовы к внедрению этих усовершенствованных подходов. Это не только улучшает результаты образовательных проектов, но и способствует развитию знаний и умений обучающихся, которые они могут применять в различных сферах жизни. Также важно развивать навыки коммуникации, лидерства и эмпатии, которые необходимы для успешного управления проектами и командами. Соответственно, умение управлять проектами поможет будущим педагогам создавать образовательную среду, которая поддерживает активное участие обучающихся в процессе обучения и способствует их разностороннему развитию. Несмотря на очевидную необходимость развития навыков проектного управления у будущих педагогов, в существующей системе подготовки не хватает эффективных инструментов и условий для реализации этой задачи. Важность проектного управления для будущих учителей очевидна, однако в системе профессионального образования недостаточно внимания уделяется созданию условий и механизмов для развития этих умений.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Первая группа работ посвящена вопросам формирования личностных качеств, развития широкого спектра компетенций у обучающихся всех возрастов средствами проектной деятельности, что позволяет адаптироваться к изменениям, способствующего развитию самостоятельности, креативности, инициативности и ответственности: обучающихся школ – С. В. Белокопытова (2019), Н. В. Мишина (2016), Е.В. Опарина (2019), О. Н. Сапронова (2017), Е. П. Сизинцева (2016), обучающихся системы профессионального образования В.К. Винник (2019), студентов вуза – Е.А. Макарова (2014), Л. Р. Мунавирова (2019).

Вторая группа работ посвящена проблеме формирования проектных умений, компетенций, компетентностей студентов – будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки: А. Н. Волкова (2024), Е. В. Кетриш (2013), Н. Д. Козина (2022), М. М. Мирзоева (2017), М. О. Омарова (2018), Т. А. Парфенова (2019),

И. А. Фоменко (2014), С. Р. Халилов (2014), С. Ю. Щепул (2023).

Третью группу работ составляют исследования, посвященные аспектам профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации в педагогической деятельности функции управления и раскрыты в научных трудах авторами: Т. Н. Белоусовой (2011), А. Э Исламова (2015), Г. В. Никитовской (2019), Е. П. Татьяниной (2017), Н. П. Шаминой (2013).

Анализ работ по теме нашего исследования позволяет говорить о повышенном интересе и актуальности к рассматриваемой проблеме формирования проектных умений студентов, однако недостаточно и системно исследована концептуальная идея управления проектами и формирования данных способностей и компетенций у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Выявленные в процессе подготовки будущих педагогов недостатки позволили сформулировать следующие **противоречия**:

– ***социально-нормативного характера:*** между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке будущих педагогов, способных реализовывать проектно-преобразующие инициативы в образовательной среде и необходимостью изменения подходов к организации процесса профессиональной подготовки к такой деятельности в системе высшего педагогического образования;

– ***научно-теоретического характера:*** между сущностью системно-процессного подхода, выступающего в качестве концептуальной основы организации и реализации процесса формирования проектно-управленческих умений у будущих педагогов, и недостаточной разработанностью факторов и способов его применения в условиях профессиональной подготовки;

– ***научно-практического характера:*** между потребностью в разработке и реализации эффективного процесса подготовки, позволяющего повысить уровень сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов и не достаточной разработанностью научно-методического сопровождения, обеспечивающего эффективность этой подготовки.

В связи с обозначенными противоречиями была определена и сформулирована **проблема исследования**: каковы теоретико-методологические основания разработки

технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов и условия ее реализации?

Потребность в разработке эффективного пути решения обозначенной проблемы обусловила выбор **темы научного исследования: «Формирование умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки».**

Соответствие научного исследования специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) подтверждается его направленностью на решение задач, сформулированных в следующих пунктах паспорта специальности: п. 5 «Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях» и п. 19 «Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования».

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте проектно-преобразующей парадигмы развития системы высшего образования.

Предмет исследования: технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Цель исследования: определить теоретические основы, разработать и определить эффективность технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

В качестве **гипотезы исследования** выдвинуто предположение о том, что эффективность процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки будет обеспечена, если:

– в качестве теоретико-методологических основ выступит системно-процессный подход, ведущие идеи и принципы к проектированию технологии формирования умения управлять проектами;

– разработана и реализована технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки;

– будут выявлены организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, включающие инструменты и средства программно-методического обеспечения процесса подготовки

и организации самостоятельной работы будущих педагогов;

– разработан диагностический инструментарий для измерения оценки эффективности технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, позволяющий определить сформированность компонентов умения: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Цель, предмет и гипотеза обусловили **задачи исследования**:

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования умения управлять проектом будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки и выявить научные основы разработки технологии управления проектами.

2. На основе системно-процессного подхода разработать технологию формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

3. Раскрыть содержание, структуру и этапы технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

4. Выявить организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

5. Экспериментально апробировать и выявить эффективность технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Теоретико-методологические основы исследования образованы научными подходами: системно-процессным (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. Ф. Шарипов и др.), технологическим (В. П. Беспалько, С. С. Кашлев, М. В. Кларин, Г. К. Селевко и др.), деятельностным (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев), проектным (Д. Дьюи, Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесникова, Н. В. Матяш, Е. С. Полат и др.).

В качестве теоретической основы исследования выступили:

– положения теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности (О. А. Абдуллина, Н. В. Булдакова, М. Е. Вайндорф-Сысоева, Э. Ф. Зеер, Г. А. Игнатьева, Е. И. Казакова, С. М. Маркова, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, Е. Г. Хрисанова, В. Д. Шадриков и др.);

– теория деятельности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Г. А. Игнатьева, В. С. Лазарев, А. Н. Леонтьев и др.);

– теории моделирования и проектирования образовательного процесса (В. А. Болотов, Н. М. Борытко, В. В. Сериков, В. А. Штофф, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева и др.);

– теоретические основы разработки и реализации педагогических технологий (В. П. Беспалько, Н. В. Бордовская, М. Я. Виленский, С. С. Кашлев, М. В. Кларин, О. В. Коршунова, В. И. Монахов, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, А. И. Уман и др.);

– теории формирования профессиональных умений (О. А. Абдуллина, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, В. А. Сластенин и др.);

– работы, раскрывающие общие и теоретические вопросы управления деятельностью обучающихся в педагогическом процессе (Ю. А. Конаржевский, Г. В. Никитовская, Н. В. Тамарская, П. И. Третьяков, Е. А. Ходырева, Т. И. Шамова);

– теоретико-методологические основы педагогического проектирования (Е. А. Алешугина, Л. В. Байбородова, М. П. Горчакова-Сибирская, Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесникова, Е. С. Полат и др.).

Эмпирическая база исследования.

Базой для проведения опытно-экспериментальной работы выступил ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». В исследовании приняли участие студенты 3 курса (181 человек), осваивающие программу бакалавриата по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки).

Исследование проводилось в три этапа (2018–2025 гг.).

В рамках первого этапа исследования (2018–2020 гг.) был проведен всесторонний анализ проблемы, включающий изучение психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, монографий и диссертационных исследований. Результатом аналитической работы стало выявление основных противоречий, формулировка гипотезы, цели и задач исследования, а также формирование диагностического инструментария для дальнейшей проверки гипотезы.

В рамках второго этапа исследования (2020–2022 гг.) была организована и про-

ведена опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Предварительно была разработана и обоснована технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, обеспечивающая эффективное формирование данного умения в условиях профессиональной подготовки и определены организационно-методические условия ее реализации.

На третьем этапе (2022–2025 гг.) проведены анализ, обобщение, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, сформулированы основные выводы; опубликованы основные результаты исследования; оформлен текст диссертационного исследования и автореферата.

Методы исследования. Для решения задач исследования были применены *теоретические методы*: анализ психолого-педагогической литературы, анализ, синтез, обобщение теоретических положений, анализ нормативных документов, систематизация, проектирование; эмпирические: анкетирование, тестирование, наблюдение, организация и проведение опытно-экспериментальной работы, включающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы; *статистические методы обработки данных* (U-критерий Манна-Уитни, $\chi 2$ - критерий Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Научная новизна исследования заключается в следующем.

1. Уточнено содержание понятия «умение управлять проектом», характеризующее его в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов, как не просто совокупность отдельных умений и навыков, а как комплексную, интегративную способность, включающую в себя планирование, организацию, контроль и регулирование проектной деятельности, связанной с реализацией организационно-педагогических и управленческих преобразований и внедрением изменений в образовательный процесс.

2. Разработана технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, как технология управленческого типа, демонстрирующая переход от теоретического освоения к практическому применению умений через интеграцию различных компонентов системы и моделирование последовательных процессов, что способствует развитию самостоятельных управленческих умений целенаправленно планировать, реализовывать, оценивать и корректировать проекты в образовательной сфере.

3. Определены организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектом будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, включающие разработку и внедрение программно-методического обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов (тематический план, система упражнений, практико-ориентированные задания, ситуационные задачи, индивидуальное задание на практику, технологическая карта, фонд оценочных средств), разработку и реализацию методических рекомендаций для преподавателей, организацию самостоятельной работы будущих педагогов, реализуемой в форме смешанного обучения с применением цифровых образовательных ресурсов.

4. Разработан диагностический инструментарий для оценки эффективности технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость отражает влияние полученных научных результатов на развитие методологии и технологии профессионального образования за счет:

– развития понимания системно-процессного подхода как теоретико-методологической основы, рассматривающей процесс формирования умения управлять проектами у будущих педагогов как сложную систему, состоящую из множества взаимосвязанных процессов и элементов, что, в свою очередь, углубляет теоретические представления о комплексных педагогических процессах и способствует созданию эффективных технологий подготовки в современных условиях;

– уточнения понятия «умение управлять проектом» как интегративной способности педагога осуществлять различные аспекты проектной деятельности, что способствует расширению теоретической концепции профессиональных компетенций педагога, акцентируя внимание на мотивации, анализе, целеполагании, планировании, оценке, контроле и коррекции деятельности;

– теоретического обоснования принципов и системно-процессного подхода к разработке технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, что обеспечивает научную основу для создания эффективных способов подготовки пе-

дагогов, обновления содержания и технологий профессионального образования в соответствии с современными требованиями к их профессиональной компетентности;

– обоснования организационно-методических условий реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, что позволяет адаптировать образовательные программы к современным требованиям к профессиональной компетентности педагога и способствует улучшению качества подготовки педагогических кадров.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования в образовательном процессе вуза:

– технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов и предложенных организационно-методических условий ее внедрения, которые могут быть применены с целью совершенствования профессиональной подготовки;

– разработанного учебного пособия «Проектный менеджмент в образовании. Объекты управления», которое включает в себя обширный комплекс знаний и практических инструментов, помогающих анализировать структуру и механизмы разработки и реализации проектов, освоению многообразия возможностей управления проектами;

– предложенного диагностического инструментария для измерения оценки эффективности формирования умения управлять проектами у будущих педагогов;

– разработанного программно-методического обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов (тематический план, система упражнений, практико-ориентированные задания, ситуационные задачи, индивидуальное задание на практику, технологическая карта, фонд оценочных средств);

– разработанных методических рекомендаций для преподавателей по реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических позиций системно-процессного подхода; выбором и использованием методов исследования, соответствующих объекту, предмету, целям, задачам и логике исследования; применением

методов математической статистики и обработки данных, качественного и количественного анализа результатов проведенного исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Необходимость исследования проблемы формирования умения управлять проектом будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки обусловлена потребностью определения ориентиров, направленных на реализацию социального заказа на подготовку педагога нового типа, умеющего управлять собой, проектами, ответственного, инициативного и способного к трансформации образовательных процессов. В качестве ценностно-целевых ориентиров определены ведущие идеи и принципы (диагностируемости; взаимообучения; сознательности, активности и самостоятельности; минимизации; поэтапности; индивидуализации и дифференциации; практической направленности) системно-процессного подхода к проектированию технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

2. Понятие «умение управлять проектом» определяется как интегративная способность осуществлять мотивацию, анализ и целеполагание, планировать, организовывать, реализовывать и контролировать, регулировать проектную деятельность с целью достижения поставленных целей и результатов. Представленное определение характеризует не только состав умений, входящих в структуру управления проектами, но и раскрывает их ценностно-смысловую сущность в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов, связанных с реализацией образовательных проектов, внедрением изменений в учебный процесс и профессиональной деятельностью.

3. Технология формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, представлена совокупностью взаимосвязанных этапов, методов, форм и средств обучения, направленных на последовательное формирование умения управлять проектами: на мотивационно-целевом этапе – принятие задачи по управлению проектами; на содержательно-деятельностном этапе – освоение теоретических знаний в области управления проектами; на инструментально-практическом этапе осуществляется процесс реализации управления проектами на производственной практике и разработки собственных проектов будущими педагогами; на рефлексивно-оценочном этапе осуществляется

оценка результатов преподавателем, самооценка и экспертная оценка деятельности, определение путей совершенствования подготовки. Структура технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки на основе системно-процессного подхода включает целенаправленную и управляемую деятельность по организации образовательного процесса как единой системы, представленной совокупностью ключевых компонентов: вход, выход и три группы процессов три группы взаимосвязанных процессов – основные, обеспечивающие и процессы управления, которые взаимодействуют и оказывают влияние друг на друга.

4. Организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки включают: разработку и реализацию программно-методического обеспечения процесса подготовки, разработку и реализацию методических рекомендаций для преподавателей, организацию самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемых в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

5. Диагностический инструментарий для изучения динамики уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки обеспечивает комплексную процедуру оценки и контроля достижения образовательных результатов по интегративному показателю критериев (мотивационному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному). Полученная в ходе опытно-экспериментальной работы положительная динамика показателей сформированности умения управления проектами обучающихся свидетельствует об установлении закономерности о связи эффективности подготовки и представленной в технологии совокупности ее значимых компонентов и организационно-методических условий ее реализации.

Личный вклад автора заключается в теоретическом обосновании проблемы как исследовательской задачи, уточнении ключевого понятия «умение управлять проектом» в контексте деятельности будущего педагога, развитии теоретических представлений о формировании умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки на основе системно-процессного подхода,

разработке и апробации соответствующей технологии, организации и проведении опытно-экспериментальной работы. Результаты исследования представлены в научных и учебно-методических публикациях.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе их обсуждения на заседаниях кафедры, методологических семинарах Педагогического института ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025), на всероссийских и международных научных и научно-практических конференциях, форумах: II Международной научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях (Ульяновск, 2019); VIII, X, XI, XII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов «Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования», г. Киров (2020, 2022, 2023, 2024), II Международной педагогической конференции «Проектные практики в области гражданского образования» в рамках Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия» (Москва, 2020); VII Международного форума по педагогическому образованию IFTE – 2021 «Педагогическое образование: Новые вызовы и цели» (Казань, 2021); Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (Саранск, 2023).

Результаты научного исследования в рамках реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов апробированы в образовательной деятельности Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Института спорта, туризма и сервиса ФГАОУ ВО Южно-Уральского государственного университета.

Материалы исследования получили отражение в 14 публикациях. Подготовлены шесть статей в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования; учебное пособие, монография; шесть научных статей, опубликованных в других изданиях.

Структура диссертации соответствует логике научного исследования и состоит из введения, трех глав, которые включают 8 параграфов, заключения, списка литературы из 325 источников (в том числе 26 иностранных источников), 5 приложений. В работе приведено 20 таблиц, 7 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1. Тенденции и стратегические ориентиры современной системы профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях высшего педагогического образования

Высшее педагогическое образование играет важную роль в развитии экономики, так как оно решает стратегическую задачу по профессиональной подготовке квалифицированных педагогических кадров, способных эффективно работать в образовательной сфере и вносить вклад в развитие общества.

Основные стратегические направления развития системы профессиональной подготовки будущих педагогов направлены на модернизацию образовательной системы, повышение качества образования и подготовку высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в условиях современной экономики и отвечать на вызовы времени.

Нормативными документами, в соответствии с которыми реализуются основные положения государственной политики в области высшего педагогического образования, являются:

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [257];

– Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [244];

– Указ Президента РФ от № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2030 года» [245];

– Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года от 26.12. 2017 г. № 1642 [193];

– Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года [119];

– Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года [232];

– Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 N 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста» [165];

– Распоряжение Правительства РФ от 06.10.2021 N 2816-р «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года» [166];

– Приказ Минобрнауки «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 06.04.2021 № 245 [195] и др.

Раскроем содержательные характеристики обозначенных документов в контексте задач данного исследования.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», целью высшего образования является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров во всех основных сферах общественной деятельности в соответствии с потребностями общества и страны [257].

Целью развития образования, согласно Постановлению Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы «Развитие образования»», является увеличение количества кадров высокой квалификации, в том числе в сфере образования [193].

Для решения задач экономического и социального развития Российской Федерации, укрепления государственного, культурно-ценностного и экономического суверенитета Указом президента определены национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года, одной из которых является развитие и реализация потенциала и способностей

личности, формирование гражданственности и патриотичности у подрастающего поколения [245]. Для достижения к 2030 году данной цели установлены показатели и задачи, направленные на увеличение «доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание; верящих в возможность самореализации в России и вовлеченных в добровольческую и общественную деятельность» [245].

О роли прямого влияния труда педагогов на потенциал страны говорится в Послании Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 21 февраля 2023 г., в документе ставится акцент на необходимости обновления подходов к системе подготовки кадров [191].

В Распоряжении Правительства РФ от 06.10.2021 N 2816-р «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года» [166] важными механизмами обновления системы профессионального образования определены адаптивные, практико-ориентированные и гибкие образовательные программы.

Особая роль в модернизации образования в Российской Федерации отведена работе по повышению качества системы профессиональной подготовки будущих педагогов, что носит отражение в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года» [119]. Основное назначение документа состоит в определении целей, принципов, направленных на решение задач действий по исполнению национального курса в области подготовки педагогических кадров для системы образования.

В Концепции представлены и проанализированы препятствия для поддержания высокой квалификации педагогов: несоответствие условий подготовки педагогов и отсутствие единых способов оценки качества; нехватка инновационных педагогических исследований для формирования современного содержания подготовки будущих педагогов; не полное соотношение результатов обучения педагогических кадров и социального заказа на подготовку будущих педагогов [119].

Методологической основой Концепции служат принципы, подчеркивающие роль педагога как «ключевой фигуры» в образовании и важность ценностно-

смыслового подхода в его подготовке [119]. Также Концепция предусматривает создание механизма оценки готовности к профессиональной деятельности и соответствие требованиям профессиональных и образовательных стандартов.

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определена правовая основа для внедрения национальной системы квалификаций в области профессионального образования и переподготовки кадров при разработке образовательных стандартов с учетом требований профессиональных стандартов [232].

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р. «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста», в качестве одного из основополагающих, утвержден принцип модернизации системы подготовки педагогических кадров в национальной системе профессионального роста педагогических работников Российской Федерации [165].

В Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года определены основные проблемы развития квалификационной системы Российской Федерации, среди которых можно выделить: дефицит квалифицированных кадров, не соответствие системы модернизации содержания профессий скорости перемен потребностей страны в обеспеченности кадрами с соответствующей квалификацией. В документе также выделены приоритеты развития национальной системы квалификаций, направленные на: принятие мер, способствующих повышению квалификационных характеристик, регулируемых профессиональными стандартами; актуализацию структуры и содержания профессионального образования; повышение эффективности взаимоотношений работодателей и системы образования [232].

Согласно проведенному анализу документов, совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов должно осуществляться в соответствии со следующими тенденциями и ориентирами:

– необходимость пересмотра, актуализации и обновления структуры и

содержания, профессиональной подготовки будущих педагогов с целью обеспечения ее соответствия современным требованиям и вызовам, стоящим перед отечественной системой образования;

– учет специфики профессиональной деятельности будущих педагогов в общеобразовательной школе;

– развитие проектно-исследовательских умений;

– учет требований профессионального стандарта и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования при разработке механизма оценки готовности к профессиональной деятельности;

– изучение и улучшение частных аспектов профессиональной подготовки.

Обозначенные аспекты развития системы образования демонстрируют рост требований к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов. Для выявления ключевых аспектов – сущности, содержания и организации процесса – подготовки будущих учителей в вузе требуется детальное изучение особенностей, описанных в современных исследованиях.

Охарактеризуем объект данного диссертационного исследования в контексте актуальных тенденций и основных стратегических ориентиров.

Проведем анализ сущности и содержания понятия «профессиональная подготовка будущих педагогов». Рассмотрим сущность и отличительные характеристики понятий «готовность» и «подготовка». В словаре С. И. Ожегова готовность определяется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь или согласие сделать что-нибудь», а подготовить – «сделать что-нибудь предварительно для устройства, организации чего-нибудь», второе значение – «обучить, дать необходимые знания для чего-нибудь» [170, с. 138].

Д. Н. Узнадзе интерпретирует готовность как психологическое состояние, предшествующее поведению [242, с. 151], Н. Ю. Посталюк – как условие успешной деятельности [192, с. 111].

Готовность к педагогической деятельности как совокупность знаниевых и психологических компонентов рассматривают Н. В. Кузьмина [123], В. А. Сластенин [225]. В труде О. А. Абдуллиной отмечено, что в основе

готовности лежит способность личности к осуществлению самоконтроля, профессиональному самоопределению [1, с. 72].

Соотношение понятий готовности и подготовки приводит Е. Г. Диканова. Подготовка, по мнению автора, это процесс приобретения и развития знаний, навыков и личных качеств, необходимых для конкретного вида деятельности. Готовность же рассматривается как результат подготовки и показывает, насколько хорошо человек подготовлен к этой работе в данный момент [68].

В педагогическом энциклопедическом словаре определение понятия «профессиональная подготовка» характеризуется как «система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определённой работы, группы работ» [178, с. 223].

В фундаментальных исследованиях авторов Л. И. Божович [22], Л. С. Выготского [48, 49], А. Н. Леонтьева [133] содержатся выводы о значимой роли мотивации в деятельности и поведении при организации подготовки к овладению будущей педагогической профессией.

По мнению Е. М. Барановой, профессиональная подготовка будущих педагогов в процессе обучения должна базироваться на «личностно-ориентированном взаимодействии преподавателя и студентов», реализуемым посредством отобранных форм, методов и средств, направленных на формирование профессиональных навыков [8].

В. А. Сластенин в качестве цели профессиональной подготовки будущих педагогов указывает на необходимость формирования их «готовности к управлению целостным педагогическим процессом» [225, с. 25].

А.А. Марголис отмечает, что целью подготовки педагога является «формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т. е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях». Это говорит о том, что в процессе профессиональной подготовки будущим педагогам необходимо создавать условия для формирования способности решать профессиональные задачи и принимать решения в зависимости от ситуации [138].

По мнению В. В. Серикова, важно для обеспечения эффективности подготовки будущего педагога, наполнить студенческую жизнь «творческими профессиональными ситуациями, проектами, опытом собственных индивидуальных решений, где он не просто «прошел и сдал», а пережил, выстроил и испытал свою педагогическую систему на самом себе и пришел в школу, подготовленным к любым метаморфозам образования, уверенным и спокойным, готовым к саморазвитию. Как профессионал…» [221].

Авторские подходы к определению сущностных характеристик понятия «профессиональная подготовка», определенные в современных исследованиях систематизированы и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Авторские подходы к определению сущностных характеристик понятия профессиональная подготовка

№ п/п	Авторы	Определение понятия
1.	Б. М. Бим-Бад	Профессиональная подготовка – «система профессионального обучения и переподготовки, предназначенная для ускорения обучающимися в приобретении навыков, необходимых для выполнения определенной работы или целевой группы» [178]
2.	Р. А. Войко	Профессиональная подготовка педагога – система действий, направленных на управление процессом усвоения знаний и освоения студентами базовых способов выполнения профессиональных действий в конкретной профессиональной педагогической области [46]
3.	Э. Ф. Зеер	Профессиональная подготовка – одна из стадий профессионального становления, определяемая как освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально-значимых и профессионально важных качеств [90]
4.	К. К. Платонов	Профессиональная подготовка – система организационных и образовательных мероприятий, обеспечивающих формирование у человека профессиональной ориентации, знаний, навыков, компетенций и профессиональной готовности [183]
5.	Н. Е. Стенякова	Профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности – процесс взаимодействия преподавателей и студентов на основе мотивационной, акмеологической и аксиологической деятельности [231]

Анализ представленных определений позволяет сделать вывод о том, что «профессиональная подготовка будущего педагога» представляет собой организацию деятельности, целью которой является формирование профессиональных качеств, знаний, навыков и способностей. Важным аспектом здесь является организованное взаимодействие между преподавателями и студентами.

Общественная и государственная значимость роли педагога предопределяет актуальность проблемы профессиональной подготовки будущего педагога, которая рассматривается как одна из ключевых социально-педагогических проблем.

Представление о том, что педагог является самым значимым проводником ценностных понятий в социуме, содержится в трудах К. Д. Ушинского, в которых он заложил основы для подготовки высококвалифицированных отечественных педагогов. К. Д. Ушинский сыграл ключевую роль в развитии профессионального педагогического образования, уделял большое внимание практической подготовке будущих педагогов, считая, что теория должна быть тесно связана с практикой, что позволяло бы не только усваивать знания, но и сразу применять их на практике, а также выдвигал идеи о том, что педагог должен быть способен формировать личность учащихся через целенаправленное педагогическое воздействие [254].

Для современной ступени развития образования в Российской Федерации характерна глобальная целевая государственная поддержка, охватывающая различные аспекты: концептуальные, содержательные, технологические. При этом в настоящее время преподаватели и будущие педагоги, являются не только исполнителями современных задач модернизации, но и их активными разработчиками, поскольку в условиях неопределенности для повышения качества образования они разрабатывают и «продвигают» новое образование, «новую образовательную политику» [157].

По мнению М. П. Барболина для обеспечения качества образования целесообразно организовать совмещение школьного и вузовского секторов и объединять формы, методы их работы [9].

В соответствующих документах Правительства Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования выражены меры по повышению эффективности и качества подготовки будущих специалистов, в том числе педагогов. Согласно Приказам Министерства образования и науки РФ N 121 и N 125 об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», в рамках программы бакалавриата выпускники должны быть готовы решать профессиональные задачи, в том числе проектные.

Профессиональный стандарт педагога также указывает на необходимость выпускникам вуза демонстрировать способность овладевать формами и методами обучения, даже выходящими за рамки обучения, в том числе в проектной деятельности, лабораторных испытаниях и т. д. [200, с. 4].

Анализ образовательного и профессионального стандартов (см. Приложение 1) показал, что в профессиональной подготовке будущих педагогов необходимы определенные преобразования. Выпускник педагогического вуза, пришедший на работу в образовательную организацию, уже должен обладать достаточными профессиональными навыками, умением работать в зависимости от ситуации, умением организовывать и управлять различными типами деятельности обучающихся, в том числе и проектной деятельностью.

Современные исследователи процесса подготовки будущих педагогов А. М. Калимуллин, В. К. Власова и Р. Г. Сахиева отмечают, что изменение образовательной парадигмы невозможно осуществить без выработки нового взгляда на миссию педагогов, их социальный и профессиональный статус и на процесс профессиональной подготовки в целом [316].

Данные анализа реализации проекта модернизации педагогического образования в РФ за 2015 год показывают, что процесс подготовки будущих педагогов обнажает ряд проблем, требующих решения:

– несоответствие реального уровня проявления профессиональных компетенций будущих специалистов педагогических направлений подготовки задачам, обозначенным в ФГОС общего образования;

– недостаточный объем практической подготовки, реализуемой в процессе обучения будущих педагогических кадров;

– преобладание репродуктивных методов в подготовке будущих педагогов;

– бессистемный характер обеспечения качества профессиональной подготовки педагогических кадров [4].

Опрос основных стейкхолдеров подготовки будущих педагогов показывает, что работодатели не в полной мере удовлетворены уровнем знаний молодых педагогов. С целью улучшения подготовки будущих педагогов исследователи [185] регулярно изучают требования работодателей. По результатам этих исследований были определены ключевые направления для совершенствования:

– по мнению 64% участников мониторинга, стажировка (практика) в образовательной организации является значительным плюсом и важным фактором при оценке подготовки будущих специалистов;

– 58% руководителей считают, что необходимо увеличить количество часов практических занятий для студентов – будущих педагогов;

– 42% директоров образовательных организаций согласны с необходимостью получения студентами универсальных знаний и умений, которые позволяют быстро адаптироваться к изменчивой среде;

– 28% респондентов предлагают сократить базовую подготовку и уделять больше внимания профильным дисциплинам.

По мнению работодателей, основным направлением подготовки педагогов в будущем является внедрение в профессиональную подготовку дифференцированных методов обучения и методов проектной деятельности в соответствии с соответствующими ФГОС на соответствующем уровне [185].

Участие обучающихся в проектной деятельности способствует развитию различных умений и качеств, например, таких, как: умение работать в команде, ответственность, креативность, самостоятельность, коммуникативные навыки и умение решать проблемные ситуации. Все эти качества и умения, формируемые у обучающихся в процессе разработки и участия в проектах, будут способствовать подготовке компетентных специалистов, спо-собных эффективно работать

в условиях современной экономики и общества, вносить вклад в развитие науки, образования и других сфер жизни страны, достижению обозначенных в рассмотренных выше национальных целях развития Российской Федерации.

В условиях широкого внедрения проектных методов обучения школам нужны учителя, которые не только теоретически подготовлены к данной профессиональной задаче, но и владеют методами проектирования и обладают практическими навыками реализации такой деятельности. В большинстве образовательных учреждений управление деятельностью учащихся по подготовке проекта поручают учителям-предметникам. Как показывает практика, основная часть педагогов, в том числе и молодых специалистов, в действительности не в полной мере готовы реализовывать данную трудовую функцию.

Развитие проектной деятельности в образовательных организациях, по мнению Н. В. Тамарской и др., способствует реализации общественно полезных инициатив и формированию ключевого умения будущего – умения управлять проектами. В условиях, «где работа-проект» постепенно заменяет «работу-функцию», специалисты должны обладать знаниями и умениями для эффективного участия и руководства проектами [197].

Следовательно, возникает необходимость включения в содержание и задачи обучения будущих педагогов целенаправленной подготовки к управлению проектами в условиях профессиональной подготовки. Такая подготовка позволит им не только эффективно организовывать собственную деятельность, но и создавать инновационные образовательные продукты, отвечающие современным вызовам. В конечном итоге, это будет способствовать повышению качества образования и развитию инновационной педагогической практики.

1.2. Современные модели и технологии профессиональной подготовки будущих педагогов

Изучение вопроса поиска проблем и возможностей профессиональной подготовки будущих педагогов к управлению проектами в условиях вуза требует анализа научных работ и публикаций, раскрывающих эту тему.

Профессиональная подготовка будущих педагогов имеет свои особенности, в том числе концептуальные, материальные, процедурные и организационные, определяемые тенденциями развития системы образования и социальным заказом на подготовку будущего педагога.

В рамках диссертационного исследования представляется важной задачей провести анализ теоретических моделей и технологий профессиональной подготовки будущих педагогов к управлению проектами и формированием, связанных с этим процессом компетенциями, умениями, навыками.

Разработкой моделей профессиональной подготовки будущих педагогов занимались исследователи, в работах которых раскрыты различные аспекты рассматриваемой в данном диссертационном исследовании темы. Всестороннее изучение проблемы повышения качества обучения будущих педагогов создает потребность анализа научных работ и публикаций, посвященных специфике подготовки будущих педагогов к реализации проектной деятельности, формированию проектных компетенций, управлению проектами.

Систематизированные данные сравнительного анализа моделей подготовки будущих педагогов представлены в таблице 2. Предметом данного анализа являлись следующие аспекты: планируемый результат, представленный в разрабатываемой модели подготовки; концептуальные основания модели, представленные методологическими подходами и принципами; совокупность условий, необходимых для решения задач подготовки; характерные особенности реализации процесса подготовки, представленные в описании этапов, технологии или методики.

Проведенный анализ исследований показал, что большинство работ посвящено вопросу создания моделей, направленных на формирование проектной компетенции (например, модель проектной деятельности педагога профессионального обучения, автор С. А. Цыплакова) или проектных компетенций будущих педагогов (модель реализации метода проектов в подготовке педагогов, автор С. Д. Халилов; модель педагогического сопровождения проектной деятельности студентов, автор О. В. Богомолова).

Таблица 2 – Сравнительно-сопоставительный анализ моделей подготовки будущих педагогов

Автор, название модели	Методологическая основа модели
О. В. Богомолова [21] 1. Структурно-динамическая модель развития умений организации проектной деятельности у будущих педагогов профессионального обучения на основе разработки и изготовления коллекции одежды. 2. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности студентов.	1. Структурно-динамическая модель развития умений организации проектной деятельности у будущих педагогов. Содержательную и технологическую основу проектной деятельности составляет положение о межпарадигмальной кооперации когнитивного, деятельностного, творческого, личностного и субъективного подходов. Принципами развития умений организации проектной деятельности являются: активизация когнитивно-познавательной и творческо-проектной активности, индивидуализация технологий, интеграция модулей обучения и компетентностный подход. Реализация этих принципов обеспечивается моделью педагогического сопровождения проектной деятельности студентов, основанной на аксиологическом, системном, компетентностном, личностном и деятельностном подходах, а также принципах педагогического сопровождения, общенаучных принципах и принципах организации проектной деятельности и проектного обучения.
Т. В. Емельянова [73] Апостериорная модель подготовки будущих педагогов на основе проектной деятельности.	Подходы: компетентностный, аксиологический, практико-ориентированный. Принципы: системности, соответствия профессиональным стандартам, культуросообразности, обратной связи, продуктивности, практической направленности.
Е. В. Кетриш [110] Структурно-функциональная модель организации непрерывной педагогической практики.	При разработке модели и ее содержательного наполнения применены основные положениями системного и компетентностно-деятельностного подходов. Принципы: связи теории с практикой, профессиональной направленности, активности и сознательности в обучении, доступности, эффективности при небольших затратах времени.
М. Л. Лавров [126] Модель формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства.	Подходы: культурологический, компетентностный, аксиологический, деятельностный, системный, задачный. Модель реализуется с учетом принципов: рефлексивно-деятельностного опосредования, пространственно-временной конфигурации деятельности и субъектно-развивающей среды факультета.
М. М. Мирзоева [147] Структурная модель подготовки к художественно-проектной деятельности студента.	Методологической основой исследования являются системный, личностный и деятельностный подходы.
Н. П. Русинова [206] Модель формирования у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся.	Разработанная модель формирования у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся включает целеполагание, обеспечивающее общую направленность процесса освоения ими проектной технологии в русле компетентностного подхода.

Продолжение таблицы 2

Е. А. Смагина [229] Теоретическая модель формирования проектной компетентности бакалавров педагогического образования в вузе (профиль «Иностранный язык»).	Методологическую основу исследования составили положения системного, деятельностного, контекстного, компетентностного, личностно-ориентированного, когнитивно-коммуникативного, коммуникативно-прагматического, технологического подходов.
Е. П. Татьянина [238] Модель подготовки будущих педагогов к управлению проектными кластерами.	Подходы: комплексная реализация системно-деятельностного и процессно-кластерного подходов. Принципы подготовки будущих педагогов к управлению проектными кластерами: связи с внешней средой и ориентации на ее потребности, сетевого сотрудничества, праксиологичности, отражающие требования к осуществлению данного вида подготовки.
С. Р. Халилов [260] Модель реализации метода проектов в подготовке педагогов.	Подходы: компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный. Модель основывается на принципах: принцип центрации проектирования на ведущем элементе – модели деятельности обучающегося в образовательном процессе (Е. Г. Муравьева); принцип рефлексности (Н. Г. Алексеев); принцип оптимальности (В. И. Горовая); принцип многофакторности (Л. М. Моисеев); принцип адаптации образовательного процесса к деятельности обучающихся (Н. А. Алексеев).
С. А. Цыплакова [269] Модель проектной деятельности педагога профессионального обучения.	Модель основывается на системном, компетентностном, прогностическом, технологическом, личностно-деятельностном подходах. Принципы: самостоятельности, адаптивности, системности, непрерывности.

Модель проектной деятельности педагога профессионального обучения и технология ее реализации, представленная в рамках диссертационного исследования С. А. Цыплаковой, базируется на методологической основе системного, компетентностного, прогностического, технологического, личностно-деятельностного подходов. При этом, профессионально-ориентированная направленность модели обеспечивается подсистемами, поддерживающими проектный подход к профессиональной ориентации педагога профессионального образования, включая целевую диагностику, организационную концепцию, программный метод, профессиональный опыт и рефлексивную оценку [269].

В работе выделены факторы, необходимые для развития проектной деятельности педагога в профессиональном образовании, на что указывает автор:

«интеграция и технологизация обучения; социально-экономическое развитие инноваций; систематическое развитие проектной деятельности в процессе и ситуациях обучения» [269]. Предлагаемая в исследовании технология включает этапы, отражающие возрастающую сложность и самостоятельность проектной деятельности будущего педагога: прогностико-ориентировочный, учебно-проектировочный, социально-проектировочный, проектно-творческий.

В своей работе С. Д. Халилов изучает процесс применения метода проектов и его влияние на формирование проектных компетенций будущего педагога, состоящих в объединении когнитивного, мотивационно-целостного и деятельностного компонентов. Модель реализации метода проектов в подготовке педагогов, в исследовании С. Д. Халилова опирается на компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы [260].

В монографии О. В. Богомоловой представлены две концептуальные модели. Структурно-динамическая модель направлена на совершенствование проектной деятельности у будущих педагогов профессионального образования и модель сопровождения проектной деятельности обучающихся для успешного выполнения студентами проектных заданий, в результате чего они формируют необходимые компетенции и приобретают ценный опыт [21].

Согласно первой модели, основа проектной деятельности базируется на кооперации когнитивного, деятельностного, творческого, личностного и субъективного подходов. В качестве методологической основы второй модели лежат аксиологический, системный, компетентностный, личностный, деятельностный подходы. Алгоритм процесса развития умения организации проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, по мнению автора, состоит в последовательности этапов: пропедевтического, репродуктивно-алгоритмического, субъектно-творческого, эвристико-креативного. Среди условий эффективности развития умения организации проектной деятельности в будущих педагогов О. В. Богомоловой выделены: формирование мотивационно-потребностной готовности к развитию умений организации проектной деятельности, моделирование целостного процесса, направленность методов и приемов профессиональной

подготовки будущих педагогов, а также рефлексивное управление процессом развития умений организации проектной деятельности.

Вопросу формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре посвящено диссертационное исследование Е. В. Кетриш [110]. Автором разработана структурно-функциональная модель организации непрерывной педагогической практики. Модель соответствует положениям системного и компетентностно-деятельностного подходов и принципов: «связи теории с практикой, профессиональной направленности, активности и сознательности в обучении, доступности, эффективности при небольших затратах времени». Структура проектировочной компетенции, по мнению Е. В. Кетриш состоит из шести поэтапно формирующихся компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного, креативного, личностного. Эффективность реализации модели зависит от условий: мотивационной и рефлексивной составляющих и вовлеченности студентов в собственную творческую проектную деятельность. Акцент в разработанной Е. В. Кетриш модели ставится на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики. В результате диссертационного исследования автором разработана методика формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, состоящая из этапов: адаптационного, ознакомительного, формирующего и итогового.

Е. А. Смагина разработала теоретическую модель формирования проектных компетенций бакалавров педагогического образования в вузе (профиль «Иностранный язык») [229]. Положения системного, деятельностного, контекстного, компетентностного, личностно-ориентированного, когнитивно-коммуникативного, коммуникативно-прагматического, технологического подходов являются основой для создания теоретической модели. Автор определяет проектную компетентность как сложную и целостную черту личности, как целостный ресурс, отражающий его способность и желание эффективно решать профессиональные задачи посредством проектной деятельности. В своем исследовании Е. А. Смагина выделила критерии формирования способностей студентов бакалавриата в сфере

педагогического образования: мотивационный, когнитивный и функциональный.

К педагогическим условиям эффективного формирования проектной компетентности автор относит: «профессионализацию иноязычной подготовки бакалавров, интеграцию проектной и иноязычной деятельности студентов-бакалавров, развитие субъектности и способности к саморегуляции, организацию обучения в сотрудничестве» [229]. Разработанная технология формирования проектной компетентности бакалавров педагогического образования содержит модули: «профессиональной идентификации, профессиональной реализации и профессионального самосовершенствования» [229].

Наиболее сложную научную задачу по формированию проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства решал в исследовании М. Л. Лавров посредством разработки модели формирования проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства [126]. При реализации данной модели учитываются концептуальные методы (культурный, ориентированный на способности, осевой, ориентированный на деятельность, систематический, ориентированный на задачи) и принципы (опосредование рефлексивных действий, пространственно-временная конфигурация деятельности и среда предметного развития учителя). М. Л. Лавров рассмотрел следующие педагогические условия формирования проектной культуры будущих педагогов в области технологий и предпринимательства: применение интегративного подхода; информационно-методическое сопровождение; следование этапности данного процесса; усвоение и последующее применение обобщенного алгоритма проектирования и конструирования деятельности [126]. В диссертационном исследовании представлена методика формирования проектной культуры будущего учителя.

Вопросы, касающиеся подготовки будущих педагогов к управлению проектными кластерами, нашли отражение в работе Е. П. Татьяниной, которая исследовала проблему формирования готовности к такой деятельности [238]. Модель подготовки будущих педагогов к управлению кластером проектов, направлена на то, чтобы студенты были готовы самостоятельно отбирать и систематизировать ресурсы, осуществлять сетевое взаимодействие при разработке учебных

проектов на основе автоматизации сбора, обработки и передачи данных. Модель основана на комплексном применении системно-деятельностного и процессно-кластерного подходов. Педагогическими условиями реализации кластерной модели подготовки будущих педагогов по управлению проектами являются: структурно-координационные и предметно-содержательные условия.

Отдельный аспект подготовки к художественно-проектной деятельности педагога профессионального обучения раскрыт в диссертации М. М. Мирзоевой [147]. Структурная модель подготовки к художественно-проектной деятельности студента представлена в исследовании М. М Мирзоевой, методологической основой которого является системный, личностный и деятельностный подходы. Автором обоснованы педагогические условия подготовки к художественно-проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения: «организация профессионально-педагогической деятельности в контексте художественно-творческого образовательного пространства, реализация структурной модели подготовки к художественно-проектной деятельности будущего педагога профессионального обучения, обогащение содержания профессионально-педагогической деятельности студентов, формирование творческой деятельности средствами проектной технологии» [147]. На основе культурологического подхода в структурной модели подготовки к художественно-проектной деятельности разработаны программа и содержание курса «Формообразование», который направлен на саморазвитие студента и подключение к коллективному и индивидуальному проектированию.

Обобщенной задаче по теме подготовки будущих педагогов к организации проектной деятельности обучающихся посвящены работы авторов Т. В. Емельяновой [73] и Н. П. Русиновой [206].

В диссертационном исследовании Н. П. Русиновой представлена модель формирования у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профилю «Изобразительное искусство. Дополнительное образование», способностей к организации проектной деятельности и ее реализации в учебной, квазипрофессиональной и воспитательной деятельности [206].

Методологическую основу данной модели составляют положения личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного и системного подходов. По мнению автора, для формирования у обучающихся способности к организации проектной деятельности необходимо обеспечить: мотивацию, интеграцию междисциплинарных проектов, постепенное вовлечение в проектную деятельность и рефлексивный анализ.

Т. В. Емельянова предлагает апостериорную модель обучения, которая обеспечивает формирование готовности будущих педагогов к организации проектной деятельности [73]. Модель основывается на компетентностном, аксиологическом, практико-ориентированном подходах и комплексе принципов (системности, соответствия профессиональным стандартам, культуросообразности, обратной связи, продуктивности, практической направленности). Автор отмечает, что для реализации модели необходимо создать следующие организационно-педагогические условия: внедрение курса «Проектная деятельность» в учебный план; организация содержания проектной деятельности с учетом требований потенциальных работодателей; научно-методическое сопровождение квазипрофессиональной проектной деятельности (профессионально направленные проекты).

Большой интерес в контексте нашего исследования имеют работы авторов В. С. Лазарева и Л. Н. Носовой. Так, например, в статье «О формировании готовности будущих учителей к проектной деятельности» исследователи обращаются к проблеме программно-методического обеспечения подготовки будущих учителей к проектной деятельности и предлагают подход, разработанный на деятельностных основаниях [127]. Авторы приходят к выводу, что содержание учебной программы должно основываться на методологии решения проблем – «системном анализе». Учебный процесс предлагается строить по циклическому принципу, где будут решаться «учебные задачи освоения способов выполнения действий, входящих в состав проектной деятельности» [127]. В работе определены условия, обеспечивающие технологию обучения проектной деятельности: умение выполнять действие должно формироваться в действии,

активная субъектная позиция студента, цель формируемого действия должна быть понятной студенту и с возможностью корректного ее оценивания, рефлексия способа выполнения действия посредством реализации обратной связи.

Выводы, к которым приходят авторы С. О. Фоминых, В. Н. Иванов [256] в своем исследовании по результатам апробации практико-ориентированной модели подготовки будущих учителей подчеркивают фундаментальную важность интеграции теории и практики в образовательном процессе, особенно в профессиональной подготовке. Акцентируется внимание на том, что эффективное обучение возможно только при сбалансированном сочетании этих двух аспектов.

Таким образом, в результате проведенного анализа методологических оснований рассмотренных выше диссертационных исследований и монографий, можно сделать вывод, что наиболее часто в исследованиях авторы основываются на компетентностном, деятельностном, системном, личностно-ориентированном, технологическом, аксиологическом подходах.

Тот факт, что разрабатываемые модели требуют системного подхода, учета взаимосвязей между элементами внутри системы, а также взаимодействия системы с внешней средой, объясняет частое применение дефиниций «структурная», «структурно-функциональная» и «структурно-динамическая» в названиях типов проанализированных моделей.

Целесообразность учета специфики профессии и профессиональной деятельности в подготовке будущих педагогов отмечают авторы. Так в своем исследовании Т. В. Емельянова предлагает для решения поставленных задач разработать практико-ориентированную (апостериорную) модель, а С. А. Цыплакова представляет в своем исследовании профессионально-ориентированную направленность модели.

Достаточно большая часть исследований по формированию проектных компетенций приходится на исследования по предметным областям «Технология», «Изобразительное искусство», «Дополнительное образование», имеющим творческую направленность и обусловлено это в первую очередь социальным заказом со стороны государственной политики. Данные предметные области

направлены на развитие креативности, инициативности и самостоятельности обучающихся, что является ключевыми компонентами проектной деятельности. Кроме того, государственная политика в области образования уделяет особое внимание развитию этих компетенций в данных предметных областях.

Однако, формирование умения управлять проектами является важным для всех педагогов, а не только для тех, кто работает в творческих предметных областях. Проектная деятельность является универсальным подходом к обучению, который может быть применен во всех предметных областях и на всех уровнях образования. Проектные умения, сформированные у будущих педагогов, положительно влияют на учебный процесс: развивают самостоятельность и способствуют самореализации, положительно влияют на мотивационный интерес, совершенствуют коммуникативные и кооперативные навыки, способствуют формированию проектного мышления у обучающихся, необходимого для успешной адаптации в современном мире.

Для формирования умения управлять проектами у будущих педагогов необходимо: включать в учебные планы всех профилей подготовки дисциплины, направленные на углубленное изучение основ проектной деятельности и управления проектами; обеспечить практическую подготовку будущих педагогов в области проектной деятельности; создавать условия для взаимодействия будущих педагогов и обучающихся в проектной деятельности.

Профессиональная подготовка является важнейшим аспектом развития личности будущего педагога и общества в целом. Каждая из рассматриваемых моделей имеет свои преимущества и выбор конкретной модели зависит от целей и задач профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка в современных моделях реализуется через различные формы и методы обучения, такие как: практико-ориентированные занятия, проектная деятельность, использование информационных технологий, самостоятельная работа обучающихся, а также через сотрудничество с работодателями и другими организациями.

В современных моделях и технологиях профессиональной подготовки будущих педагогов к решению педагогических задач можно выделить следующие

особенности: интеграция знаний и соответствие теоретического и практического содержания подготовки социальному запросу государства и общества; практико-ориентированность – возможность применения полученных знаний и умений на практике; гуманистический подход – акцент ставится на формировании личности будущего педагога, его ценностных ориентаций, коммуникативных и социальных навыков, необходимых в профессии.

Таким образом, формирование умения управлять проектами является важным аспектом современного образования у будущих педагогов. Умение управлять проектами необходимо будущим педагогам, обучающимся по любым направлениям подготовки и профилям, а не только преимущественно творческих или технических профилей, что подчеркивает универсальность этого навыка в современном образовании.

1.3. Анализ научных подходов и принципов к проектированию процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки

Умение управлять проектом является одним из ключевых навыков способствующим эффективной работе педагога, позволяющим организовывать учебный процесс, управлять проектной деятельностью обучающихся, разрабатывать образовательные проекты или инновационные методики обучения, улучшать свою профессиональную компетентность и успешно реализовывать свои идеи, повышать качество образовательного процесса.

По мнению Н. В. Тамарской, формирование управленческих умений позволяет будущим педагогам эффективно управлять собой, коллективом и принимать активное участие в управлении образовательной организацией [235].

Разработка и реализация технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов будет способствовать улучшению качества образовательного процесса, повышению профессиональной компетентности, развитию креативности и самостоятельности выпускников вуза, а также повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

Становится очевидной задача определения методологических оснований проектирования процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Проанализировав в предыдущем параграфе методологические подходы, лежащие в основе разработанных моделей и технологий подготовки будущих педагогов, мы пришли к выводу, что для формирования умения управлять проектами необходимо применить подход, который позволит обеспечить управление качеством процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. Системно-процессный подход в педагогике является одним из актуальных направлений в современной образовательной практике. Он предполагает рассмотрение образовательного процесса как сложной системы, включающей взаимосвязанные элементы и процессы.

Системно-процессный подход является результатом эволюции управленческой мысли и практики, который сочетает в себе идеи и принципы из различных областей, таких как системный анализ, управление качеством и организационное развитие. Основы системного подхода были заложены ещё в 1960-х годах работами такого ученого, как Людвиг фон Берталанфи, который является основателем общей теории систем. Процессный подход стал активно развиваться на рубеже 80–90-х годов XX века в рамках концепций управления качеством и бережливого производства. Основатель процессного подхода А. Файоль отмечал, что его целью является создание горизонтальных связей в организациях, полагая, что это повышает скорость решения задач и позитивно сказывается на результатах [255]. Такой подход помогает более оперативно решать возникающие вопросы и воздействовать на результат. Основным элементом данного подхода является процесс.

С течением времени основные идеи и положения системного и процессного подходов были адаптированы и интегрированы в методологию управления, что привело к формированию системно-процессного подхода. Этот подход продолжает развиваться и совершенствоваться благодаря вкладу многих практиков и исследователей в области управления и менеджмента, становится основой для разработки эффективных стратегий, моделей, технологий.

Так, например, исследователь Н. Ю. Четыркина делает акцент на единстве и неделимости системного и процессного подхода: управление системными процессами основывается на общих теориях систем, теории информации, кибернетике и нелинейной динамике, включая системные методы, которые, по существу, требуют неразделимых систем [271, с. 126].

С точки зрения общей научной методологии, системный подход применяется как подход к исследованию объекта, которыми могут быть проблемы, явления, процессы, как к системе: «системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину» [61, с. 22].

Как отмечает Б. Н. Герасимова, системный подход осуществляет переработку «входа в выход» и достижение целей существования системы [56]. В. П. Беспалько считал, что «системный подход лежит в основе любой педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности» [17, с. 6].

По мнению авторов [37], системный подход имеет определенные принципы: целеобусловленности, относительности, управляемости, связанности, моделируемости, симбиозности, оперативности.

Процессный подход впервые был предложен сторонниками школы административного управления, а дефиницию «процессный подход» применительно к менеджменту первым использовал Дж. Харрингтон в своих трудах «Улучшение бизнес-процессов» и «Оптимизация бизнес-процессов» [271, с. 126].

При этом определение значения понятия «процесс» имеет необходимость в уточнении. Под процессами могут пониматься действия, операции, функции, деятельность, но процесс – является переходом изучаемого объекта из одного состояния в другое, меняя при этом характеристики объекта [271, с. 128].

Как отмечает А. К. Быков, процесс осуществляется в заданные временные интервалы в соответствии с определенными этапами [35, с. 181].

О. А. Свиридов утверждает, что процессы являются «потоками работы», у которых есть начало и конец – входы и выходы [211, с. 142]. По мнению автора, процессный подход к управлению системой образования представляет собой систематическую и последовательную реализацию функций, основанных на информационных технологиях, которые передаются от одного элемента системы к другому с целью достижения цели предоставления образовательных услуг приемлемого качества для потребителя [211, с. 142].

Важным в контексте данного исследования является суждение авторов Е. М. Дорожкина, Э. Ф. Зеера и В. Я. Шевченко о том, что процессный подход призван обеспечить результативность функционирования и развития образовательной организации, уточнив, что: «на входе в которую располагаются требования к подготовленности абитуриентов, а на выходе – качество подготовки выпускников, удовлетворяющее требованиям профессиональных и образовательных стандартов» [70, с. 70].

Процессный характер управления, по мнению В. С. Лазарева, характеризуется рядом последовательных действий объекта управления, результатом которых является создание и изменение имиджа объекта управления на основе целей действий, способов их достижения, распределения обязанностей между участниками деятельности и взаимодействия друг с другом [251, с. 46].

Подход Т. М. Давыденко к пониманию процессного подхода заключается в том, что он «…позволил практикам целостно представить свою деятельность в виде управленческого цикла, осознать сущность и технологию составляющих ее видов (функций)» [67, с. 10].

Мы рассмотрели основные положения авторских позиций в понимание сущности системного и процессного подходов. Многие ученые и практики внесли свой вклад в развитие обозначенных подходов, адаптируя их к специфике управления, в том числе образовательными системами.

Одним из авторов, повлиявшим на развитие системно-процессного подхода, является У. Э. Деминг, американский статистик и консультант по управлению качеством. Его разработки, такие как принципы улучшения процессов и

цикл Деминга или цикл PDCA, широко используются в практической деятельности управленческого характера [310].

В России также есть ученые, которые внесли значительный вклад в развитие системно-процессного подхода: В. В. Глущенко, Л. В. Семенова, В. Б. Хитринцев, Т. Ф. Шарипов и другие авторы.

О необходимости применения системного подхода как общенаучной методологии, а также и процессного подхода, как одного «из важнейших методов, обеспечивающего реализацию системного подхода при исследовании процессов управления и при создании системы менеджмента качества» говорит исследователь В. В. Глущенко. [61, с. 3].

По мнению Л. В. Семеновой, восприятие организации как открытой системы рассматривает управление ею в соответствии с внешней средой, а применение процессного подхода дает возможность ориентироваться на потребности внешней среды и постоянную обратную связь с потребителем [217, с. 109].

Т. Ф. Шарипов отмечает единство и взаимодействие процессного и системного подходов и утверждает, что «применение системно-процессного подхода позволит использовать достоинства данных подходов и нивелировать недостатки друг друга» [286, с. 136].

В. Б. Хитринцев считает, что «системно-процессный подход предполагает рассмотрение управления как непрерывную серию взаимосвязанных функций, так как процессы – это потоки выполняемых функций» [262, с. 243]. Автор также акцентирует внимание на большом значении анализа внешней среды при реализации системно-процессного подхода.

В области образования ведущие идеи и положения системно-процессного подхода были развиты как теоретиками, так и практикующими исследователями. Среди современных российских авторов-исследователей, внесших вклад в развитие и применение системно-процессного подхода, исследуя его в различных образовательных контекстах и аспектах управления знаниями, можно выделить следующих ученых: И. В. Кулькову, В. С. Лазарева, Г. М. Петрову, М. М. Поташника, В. З. Юсупова и др.

В качестве методологической основы реализации модели управления процессом повышения квалификации педагогических кадров в образовательных организациях И. В. Кулькова рассматривает системно-процессный подход [125].

В. С. Лазарев и М. М. Поташник – известные российские ученые, которые внесли значительный вклад в разработку системно-процессного подхода в области образования. Их работы фокусируются на психолого-педагогических аспектах управления и развития личности в образовательном процессе. В работе авторов встречается понятие «процессная система», обозначаемое как «совокупность объектов: входа, процесса, выхода, ограничений и обратной связи, где вход обусловливается совокупностью элементов, соединение которых обеспечивает реализацию процесса, при этом в элементах происходят изменения» [250, с. 28]. Такое построение структуры процессной системы обеспечивает эффективность управления.

В. С. Лазарев известен своими исследованиями в области психологии управления, управления развитием образовательных систем и развивающего образования. Его работы часто касаются вопросов оптимизации управленческих процессов и повышения эффективности образовательных процессов. В своих исследованиях автор акцентирует внимание на важности системного анализа и моделирования в процессах принятия решений.

В. С. Лазаревым была разработана модель системного развития школы, базирующаяся на общих принципах системного подхода к развитию организаций и названная системой 7П (прогнозирование, переоценка, проблематизация, проектирование, планирование, побуждение, преобразование) [128, с.4].

Рассуждая об особенностях применения системного подхода к управлению организациями, В.С. Лазарев и Т. П. Афанасьева приходят к выводу о том, что эффективность организации определяется не только ее системными качествами, но и условиями среды. Значимым отличием системного подхода от других подходов является то, что он обращен «во вне» – на поведение организации в большой системе [129].

М. М. Поташник, в свою очередь, занимался вопросами изучения системного мышления в контексте вопросов управления и образования, подчеркивая важность интеграции различных процессов для достижения целостности и гармонии в развитии личности [250].

Г. М. Петрова исследовала влияние организационной культуры общеобразовательной организации на качество образовательного процесса [179].

О возможности применения понятия «системно-процессный подход» для обозначения базового методологического основания управления проектом заявляют В. З. Юсупов, С. В. Ситников, С. В. Вохмянина [294].

С. Д. Колесников, Н. В. Немогай рассматривают «основы повышения конкурентоспособности учреждения высшего образования путем модифицированной концепции системно-процессного подхода со следующим содержанием элементов: «окружение (О) – методика (М) – экономика (Э) – техника (Т) – управление (У) – конкурентоспособность (КСП)» [115, с. 24].

Проанализированные в приведенных выше исследованиях авторские позиции оказали значительное влияние на понимание того, как образовательные системы могут быть организованы для обеспечения более эффективного и целостного обучения.

Системно-процессный подход основывается на сущностных особенностях, которые мы определили, обобщив рассмотренные выше исследования:

– рассмотрение процесса профессиональной подготовки как системы, состоящей из взаимосвязанных элементов (будущие педагоги, преподаватели, учебные материалы, средства, методы, формы обучения и т. д.);

– уделяется внимание процессам взаимодействия между элементами системы и их влиянию на образовательный процесс;

– акцент на профессионализации будущих педагогов, их потребностях, способностях и индивидуальных особенностях;

– важность учета контекста процесса профессиональной подготовки, включая факторы внешней и внутренней среды;

– непрерывность и динамичность процесса профессиональной подготовки, который постоянно развивается и изменяется.

Системно-процессный подход в условиях профессиональной подготовки подразумевает интеграцию системного мышления и процессного управления. Это означает, что процесс подготовки будущих педагогов рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов, которые нужно эффективно организовать и управлять для достижения целей подготовки.

Проанализируем особенности применения системно-процессного подхода как методологической основы технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки с помощью метода SWOT-анализ, который дает оценку сильных и слабых внутренних сторон (признаки, характеристики подхода, его особенности и свойства) и отображает ситуацию внешнего окружения, среды (возможности и риски, проявляющиеся в условиях среды вуза). Цель проведения данного анализа – дать структурированное описание применения системно-процессного подхода в подготовке будущих педагогов в вузе. Разработанные в ходе анализа стратегии позволят определить принципы создания и реализации процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, как положения по организации процесса профессиональной подготовки.

В рамках проводимого анализа внутренняя среда – это признаки подхода, основные свойства и характеристики, которые обозначены как сильные и слабые стороны применения системно-процессного подхода в подготовке будущих педагогов в условиях вуза. К факторам внешней среды мы отнесли возможности, позволяющие использовать преимущества процесса подготовки будущих педагогов в условиях системы высшего образования, и риски как характеристики внешней среды, которые могут негативно повлиять на качество профессиональной подготовки студентов.

В первую очередь были выявлены факторы сильных и слабых сторон. Сильные стороны организации подготовки в вузе на основе системно-процессного подхода характеризуются следующими аспектами.

– *Повышение гибкости*. Системно-процессный подход обеспечивает гибкость и адаптацию к изменяющимся условиям и требованиям, поскольку ориентирован на процессы, а не на отдельные действия. Это позволяет варьировать формы и методы обучения, а также приемы и способы деятельности в образовательном процессе, обеспечивая *вариативность и дифференцированность* в условиях профессиональной подготовки [63].

– *Концентрация на процессах.* Системно-процессный подход фокусируется на процессах, а не только на отдельных задачах или действиях. Это позволяет увидеть общую картину и понять, как различные элементы и компоненты системы связаны друг с другом.

– *Целенаправленный характер* – подчиненность достижению цели, при всех заданных условиях, ориентация на итоговый результат, стремление к его достижению. Применение системно-процессного подхода в целях достижения необходимых, запланированных результатов позволяет с большей определенностью *управлять* педагогическими процессами.

– Системно-процессный подход обеспечивает «*прозрачность» процессов*, что позволяет лучше понять, как процессы системы функционируют и какие корректировки при необходимости нужно внедрять.

– *Системность*. Признаки системы: наличие системообразующих компонентов рассматриваемого явления или процесса, а также взаимосвязь всех его частей, обеспечивающая целостность, позволяет комплексно подходить к вопросу решения проблемы [63]. Упорядоченная система обладает более высокой результативностью и эффективностью.

– *Улучшение измеримости.* Системно-процессный подход обеспечивает измеримость процессов, что позволяет оценивать их эффективность и идентифицировать области для улучшения. Критериальность предполагает наличие основания для диагностируемого и планируемого итогового результата, комплексного и системного оценивания, поэтапной диагностики [63].

– *Вовлеченность.* Важным элементом системно-процессного подхода является активное участие будущих педагогов в образовательном процессе, такая

вовлеченность способствует уменьшению сопротивления изменениям, повышает эффективность обучения и, как следствие, будет способствовать развитию знаний, умений и навыков. Авторы О. И. Ваганова, Е. А. Алешугина и др. [134] отмечают, что использование личностно-ориентированных методов, к которым относят метод проектного обучения, в вузовском образовании способствует более легкому освоению учебного материала и развитию аналитических способностей студентов, формирует знания и умения, необходимые для успешной профессиональной и личной самореализации.

– *Детерминированность* – обусловленность той или иной технологии обучения окружающей средой, содержанием образования, педагогической культурой и профессиональным мастерством преподавателя, реализацией программно-методического обеспечения.

В качестве недостатков в теории и практике применения системно-процессного подхода обозначены следующие слабые стороны.

– *Сложность проектирования*. Системно-процессный подход требует тщательного моделирования и проектирования системы, что может быть сложной задачей, особенно для больших и сложных систем. Проектирование всех процессов, входов и выходов, а также их взаимодействий может занять много времени и потребовать значительных усилий.

– *Сложность учета человеческого фактора*. Системно-процессный подход часто фокусируется на технических аспектах системы и может не учитывать человеческий фактор. Однако человеческий фактор может играть важную роль в работе системы, особенно в системах, которые требуют участия человека, таких как образовательные системы.

– *Отсутствие основанных на научных доказательствах единых рекомендаций* по разработке и применению механизмов реализации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, что затрудняет масштабирование и распространение полученного опыта.

– *Поиск и уточнение соответствующих критериев и показателей результативности обучения*, имеющих различные основания для проектирования и

конструирования процесса профессиональной подготовки.

– *Сложность координации между процессами.* При увеличении количества процессов и уровня сложности организации может возникнуть сложность в координации между различными процессами и их управлением.

– Содержащаяся в организации на основе системно-процессного подхода процесса подготовки *стандартизация*, обобщенность учебной деятельности, ее *типовое воспроизведение* несет в себе предполагаемые угрозы недостаточного формирования и развития индивидуальности, творческого мышления.

Для определения **возможностей** применения системно-процессного подхода в целях повышения качества подготовки будущих педагогов в вузе были определены следующие факторы:

– *Снижение роли субъективного фактора*. Диагностично поставленные цели и задачи, определяющие результат обучения, способствуют определению объективной оценки при осуществлении контрольных мероприятий.

– *Повышение эффективности освоения учебного материала***.** Улучшению качества знаний, умений и навыков будущих педагогов благоприятствуют факторы: вариативность способов мышления, общее умение организации умственного труда, генерирование идей, побуждение к появлению интересов, стремлений.

– *Продуктивное использование учебного времени*, что подразумевает процесс перераспределения нагрузки преподавателя за счет применения более эффективных способов и средств реализации задач.

– *Повышение самостоятельности* в деятельности будущих педагогов, обеспечивающее проактивность процесса обучения, создание ситуаций, позволяющих анализировать учебный материал до его обсуждения.

– *Возможность индивидуализации процесса подготовки*. Системно-процессный подход учитывает, что разным обучающимся требуется разное количество времени и усилий для усвоения материала. Он предоставляет возможность повторного изучения и проработки материала, что особенно важно для тех, кому требуется больше времени для понимания.

– *Повышение уровня профессионализации*. Процесс профессиональной

подготовки в условиях вуза создает социокультурное и деятельностное пространство, в котором формируются общепрофессиональные, универсальные и профессиональные компетенции, а значит, повышается мотивационный и ценностный интерес к будущей профессии.

Охарактеризуем выявленные **риски** применения системно-процессного подхода, которые могут негативно повлиять на качество профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях вуза.

– *У участников образовательного процесса может не хватать необходимых навыков для эффективной работы в цифровой среде*. Цифровой разрыв среди участников образовательного процесса, проявляющийся в недостаточном уровне готовности к работе в цифровой среде, является существенным препятствием. Усугубляет ситуацию преобладание в коллективе устаревших и неэффективных образовательных подходов. Руководящий и профессорско-преподавательский состав в некоторых случаях недостаточно подготовлен к использованию современных средств обучения: не все преподаватели имеют качественный опыт практической работы и применения конкретных информационно-коммуникационных технологий.

– *Высокие материальные затраты* при осуществлении организации учебного процесса (покупка программного обеспечения, разработка и внедрение электронных образовательных ресурсов и т. д.).

– *Неоднозначное отношение* преподавателей университета *к* внедряемым *инновационным процессам*. Для эффективного функционирования системно-процессного подхода необходима обратная связь от всех участников образовательного процесса, включая преподавателей. Если преподаватели относятся к инновационным процессам негативно, они могут предоставлять неадекватную или искаженную обратную связь, что затруднит выявление проблем и внесение необходимых корректировок.

– *Игнорирование личности обучающегося* в условиях процесса подготовки. Отсутствие дифференциации и индивидуализации образовательного

процесса, пренебрежение мотивационной составляющей в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов отрицательно влияют на качество усвоения материала, уровень активности.

– «*Обезличивание» учебного процесса*. Внедрение новых технологий и форматов обучения, направленных на оптимизацию учебного процесса, вызывает опасения у преподавателей вуза из-за сокращения количества контактных форм коммуникаций и личного взаимодействия с будущими педагогами. Это порождает ощущение «обезличивания» обучения, когда роль преподавателя сводится к функциональной, а личный контакт и влияние уменьшаются.

Нами обобщены положительно и отрицательно влияющие факторы применения системно-процессного подхода к организации профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях вуза.

На втором этапе SWOT-анализа формируются стратегии, направленные на повышение качества образовательного процесса в условиях профессиональной подготовки. К ним относятся: SO-стратегии, ориентированные на использование сильных сторон для освоения новых возможностей; WO-стратегии, нацеленные на преодоление слабых сторон с использованием имеющихся возможностей; ST-стратегии, предполагающие применение сильных сторон для минимизации угроз; и WT-стратегии, направленные на снижение влияния слабых сторон и нивелирование рисков.

SO-стратегия: *каким образом использовать возможности среды вуза для реализации преимуществ (сильных сторон) системно-процессного подхода в обучении.*

1. При оценке результативности и эффективности подготовки следует предусмотреть выделение направления работы по координированию познавательного процесса, организации взаимообучения, возможности внесения корректировок, консультирование и руководство и др.

2. Применение системно-процессного подхода, способствует активному и вовлечению обучающихся в образовательную деятельность, содействует совершенствованию и тренировке самостоятельности будущих педагогов, за счет применения рекомендаций, содержащих методические и дидактические материалы.

ST-стратегия: *каким образом использовать преимущества (сильные стороны) системно-процессного подхода в процессе профессиональной подготовки для снижения рисков внешней среды.*

1. Учет личностно-ориентированного фактора при выстраивании процесса подготовки должен основываться на оценке изначального уровня подготовленности будущих педагогов, наряду с анализом и контролем деятельности, оценкой результатов. Формы методы и средства традиционного обучения актуализируются при системно-процессном подходе через детальное, конкретное описание прогнозируемых результатов и последующее применение вариативности обучающих мероприятий.

2. Применение практико-ориентированных заданий, активных и деятельностных форм организации занятий через повышение мотивации и заинтересованности будущих педагогов содействует переходу от обучения к изучению, тем самым повышая уровень заинтересованности и мотивации как самих студентов, так и преподавателей.

WO-стратегия: *как с помощью возможностей, предоставляемых средой вуза, уменьшить негативное влияние слабых сторон системно-процессного подхода на профессиональную подготовку будущих педагогов.*

1. Увеличение объема и качества содержания и подачи учебной информации, учет индивидуальных особенностей, включение мотивационного этапа в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов влияют на качество усвоения материала будущими педагогами, формирование необходимых знаний, умений и компетенций в системе подготовки в условиях обучения в вузе. Постоянный мониторинг прогресса студентов по отношению к заданным целям должен сопровождаться своевременным внесением изменений и корректирующих действий в процессе обучения.

2. Построению и реализации индивидуализации и дифференциации помогает инструментальный характер системно-процессного подхода, реализуемый через описание последовательности действий, процедур поэтапных шагов, приближающих к достижению результата.

WT-стратегия: *каким образом способствовать устранению слабых сторон и препятствовать рискам внешней среды.*

1. Для устранения слабых сторон применения системно-процессного подхода в условиях предполагаемых рисков внешней среды необходим учет результатов предшествующих педагогических исследований в концептуальной части технологии. В процессе разработки технологии формирования умения управлять проектами необходимо четко представлять цель, результат и средства достижения, провести отбор критериев и диагностических методик для оценки получаемых результатов, предусмотреть возможность последующего воспроизведения. Возникает необходимость эффективного анализа и понимания, каковы содержание, формы, методы, средства и условия организации учебного процесса. Активное применение возможностей цифровой среды вуза в процессе подготовки будущих педагогов способствует организации контроля темпа обучения, это обеспечивает возможность рационального распределения времени в процессе обучения.

На основе обобщения и систематизации содержания стратегий, определяющих способы повышения качества учебного процесса, соответствующих системно-процессному подходу, мы выделили и обосновали принципы, которыми следует руководствоваться при организации процесса подготовки будущих педагогов в вузе: диагностируемости; взаимообучения; сознательности, активности и самостоятельности; минимизации; поэтапности; индивидуализации и дифференциации; практической направленности (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Результаты SWOT-анализа применительно к обоснованию принципов системно-процессного подхода, как положений по организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов

	Возможности (O)	Риски (T)
Сильные стороны (S):	SO-стратегия: каким образом использовать возможности среды вуза для реализации преимуществ (сильных сторон) системно-процессного подхода в обучении.	ST-стратегия: каким образом использовать преимущества (сильные стороны) системно-процессного подхода в обучении для снижения рисков внешней среды.

Продолжение таблицы 3

	1. При оценке результативности и эффективности подготовки следует предусмотреть направления работы по координированию организации взаимообучения, возможности внесения корректировок, консультирование и руководство и др. (принцип взаимообучения). 2. Применение системно-процессного подхода, способствующее активному и постоянному вовлечению обучающихся в образовательную деятельность, содействует самостоятельности, за счет применения рекомендаций, содержащих методические и дидактические материалы (принцип сознательности, активности и самостоятельности обучающихся).	1. Учет личностно-ориентированного фактора при выстраивании процесса подготовки должен основываться на оценке изначального уровня подготовленности будущих педагогов, наряду с анализом и контролем деятельности, оценкой результатов. Формы и методы традиционного обучения актуализируются через детальное, конкретное описание прогнозируемых результатов (принцип диагностируемости). 2. Применение практико-ориентированных заданий, активных и деятельностных форм организации занятий через повышение мотивации и заинтересованности будущих педагогов содействует переходу от обучения к изучению (принцип практической направленности).
Слабые стороны (W):	WO-стратегия: каким образом использовать возможности среды вуза для минимизации слабых сторон системно-процессного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов.	WT-стратегия: каким образом способствовать устранению слабых сторон системно-процессного подхода и препятствовать рискам внешней среды.
	1. Увеличение объема и качества содержания и подачи учебной информации, учет индивидуальных особенностей, включение мотивационного этапа в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов влияют на качество усвоения материала будущими педагогами, формирование необходимых знаний, умений и компетенций в системе подготовки в условиях обучения в вузе (принцип индивидуализации и дифференциации). 2. Построению и реализации индивидуализации и дифференциации помогает инструментальный характер системно-процессного подхода, реализуемый через описание последовательности действий, процедур поэтапных шагов, приближающих к достижению результата (принцип поэтапности).	1. Для устранения слабых сторон применения системно-процессного подхода в условиях предполагаемых рисков внешней среды необходим учет результатов предшествующих педагогических исследований - в концептуальной части. технологии необходимо четко представлять цель, результат и средства достижения, провести отбор критериев и диагностических методик для оценки получаемых результатов, предусмотреть возможность последующего воспроизведения. Возникает необходимость эффективного анализа и понимания, каковы содержание, формы, методы, средства и условия организации учебного процесса. Применение возможностей цифровой среды вуза способствует организации контроля темпа обучения, это обеспечивает рациональное распределение времени в процессе обучения (принцип минимизации).

Таким образом, применение в исследовании SWOT-анализа позволило определить, какие возможности внутренней среды могут помочь в преодолении существующих слабых сторон; какие преимущества следует использовать с целью минимизации и проявления угроз; какие слабые стороны можно преодолеть и не допустить наступления предполагаемых рисков.

На основании представленных в SWOT-анализе стратегий предложено разработку технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки осуществлять на основе принципов: диагностируемости, взаимообучения, сознательности, активности и самостоятельности обучающихся, минимизации, поэтапности, индивидуализации и дифференциации, практической направленности.

Системно-процессный подход помогает решать задачи оптимизации образовательного процесса, повышения эффективности обучения, обеспечивает комплексный взгляд на организацию процесса подготовки, где каждый элемент системы важен и играет роль в достижении конечной цели.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. Теоретический анализ нормативно-правовых актов с целью определения основных тенденций и стратегических ориентиров современной системы образования позволил актуализировать социальный заказ на профессиональную подготовку будущего педагога. Основные стратегические направления развития системы профессиональной подготовки будущих педагогов, согласно проанализированным нормативным документам, сосредоточены на разработке и внедрении изменений в структуре и содержании профессиональной подготовки; учете специфики педагогической деятельности будущих специалистов в общеобразовательной школе; развитии проектных умений и навыков будущих педагогов.

2. Дана характеристика объекта диссертационного исследования в контексте актуальных тенденций и основных стратегических ориентиров. Уточнено содержание понятия «профессиональная подготовка будущих педагогов», рассматриваемое нами как динамичный, непрерывный процесс приобретения, развития

и совершенствования профессиональных компетенций, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности в соответствии с требованиями современной системы образования, особая роль в котором предназначена организации взаимодействия будущих педагогов и преподавателя.

3. На основе анализа образовательных и профессионального стандартов, в ходе которого были уточнены характеристики профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов, установлено, что важно каждому будущему педагогу уметь управлять проектами. Поскольку проектная деятельность является частью самостоятельной работы обучающихся, а для выполнения качественного проекта необходимо пошаговое планирование действий и отслеживание результатов работы, то, несомненно, требуется сопровождение этих процессов педагогом. Решение данной задачи мы видим во внедрении в процесс обучения будущих педагогов целенаправленной подготовки к управлению проектами, что позволит достигать запланированных результатов более эффективно: качественно и в обозначенные сроки.

4. Проведенный анализ моделей и технологий, затрагивающих аспект профессиональной подготовки будущих педагогов к управлению проектами показал, что представленные в диссертациях и монографиях модели и технологии, направлены на формирование проектных компетенций, в рамках отдельных предметных областей, как правило, имеющих творческую или техническую направленность («Технология», «Изобразительное искусство», «Дополнительное образование»). Однако, мы обозначили необходимость формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, обучающихся на всех направлениях подготовки, различных профилей, а не только преимущественно творческих или технических, обосновав это тем, что современная школа предъявляет высокие требования к педагогам, которые должны быть не только квалифицированными специалистами в своей предметной области, но и уметь организовывать проектную деятельность учащихся, разрабатывать и реализовывать инновационные образовательные проекты.

5. Определены методологические основания системно-процессного подхода к проектированию процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. С помощью метода SWOT-анализ представили структурированное описание применения системно-процессного подхода в подготовке будущих педагогов в вузе.

6. Системно-процессный подход в условиях профессиональной подготовки подразумевает интеграцию системного мышления и процессного управления. Это означает, что подготовка будущих педагогов, направленная на формирование умения управлять проектами, рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов, которые нужно эффективно организовать и управлять для достижения целей подготовки.

ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТОМ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Системно-процессный подход к проектированию технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки

В данном параграфе мы обоснуем методологические основания применения системно-процессного подхода к проектированию технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов.

Согласно проведенному в первой главе анализу нормативных документов и анализу основных положений, закономерностей, подходов и принципов организации профессиональной подготовки будущих педагогов, нами были определены основания для выделения концептуальных идей, лежащих в основе процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов:

– идея подготовки кадрового потенциала педагогических работников, как ключевого фактора обеспечения реализации личностных способностей и индивидуальных возможностей обучающихся;

– идея обновления подходов к системе подготовки кадров в контексте определения значимости роли педагога как «ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и будущего развития страны» [119] и обоснование системно-процессного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов;

– идея организации образовательного процесса как единой системы, где все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы, и направлены на интеграцию знаний, полученных в рамках предметных дисциплин, практической подготовки и организации самостоятельной работы, с целью формирования у будущих педагогов целостной картины логики реализации проектного управления;

– идея обновления структуры и содержания профессиональной подготовки будущих педагогов с целью обеспечения ее соответствия современным требованиям и вызовам, стоящим перед отечественной системой образования,

посредством разработки и организации практико-ориентированного процесса формирования умения управлять проектами;

– идея поэтапного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов основывается на реализации деятельностного содержания процесса подготовки как динамического процесса, характеризующегося непрерывным активным и интерактивным взаимодействием между всеми участниками образовательного процесса (будущими педагогами, преподавателем) и средствами обучения (учебным материалом);

– идея адаптивности заключается в выявлении и создании условий обучения, которые учитывают индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося, за счет гибкости образовательного процесса, поддерживаемого цифровой развивающей образовательной средой.

Системно-процессный подход к организации подготовки будущих педагогов к управлению проектами в процессе их профессионального обучения предусматривает комплексное и целенаправленное формирование у них умения управлять проектами. Этот подход основывается на понимании того, что обучение будущих педагогов должно быть системным, охватывая все аспекты их профессиональной подготовки и позволяет структурированно и последовательно выстраивать содержание обучения с целью получения оптимального результата по приобретению знаний, умений и опыта деятельности.

Применение системно-процессного подхода в процессе разработки педагогической технологии является процессом поэтапной практической реализации проекта педагогической деятельности (В. П. Беспалько [17], М. В. Кларин [112, 113], Г. К. Селевко [214] и др.). Педагогическая технология, в понимании В. А. Сластенина, это «последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач» [225, с. 68]. В. П. Беспалько, в свою очередь, обозначает, что технология является «содержательной техникой воспроизведения учебного процесса» [17, с. 7].

В результате исследования мы разработаем и внедрим технологию формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, а также изучим

и оценим эффективность этого процесса. В ходе внедрения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов создается определённый комплекс знаний, умений и качеств, необходимых для успешного управления проектами в различных сферах педагогической деятельности.

Системно-процессный подход к проектированию процесса формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки позволяет решать задачи оптимизации и повышения эффективности профессиональной подготовки. Это означает, что процесс подготовки будущих педагогов рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов, которые нужно организовать и управлять ими для достижения целей подготовки.

Анализ специфики применения системно-процессного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе позволил выявить его основные характеристики и функции, которые проявляются в:

– рассмотрении профессиональной подготовки будущих педагогов как единой системы, состоящей из взаимосвязанных элементов (целей, задач, содержания, этапов, средств, методов, форм взаимодействия, субъектов и т. д.);

– учете взаимосвязи и взаимообусловленности этих элементов, а также их влияния на результат подготовки;

– системности профессиональной подготовки, которая охватывает все аспекты будущей педагогической деятельности;

– акценте на последовательности и этапности процесса профессиональной подготовки будущих педагогов;

– учете динамики и развития процесса подготовки;

– контроле и оценке результатов подготовки, что позволяет корректировать процесс и достигать запланированных результатов;

– дифференциации обучения в процессе профессиональной подготовки в зависимости от уровня знаний, умений и навыков будущих педагогов.

На основе обобщения и систематизации содержания стратегий, определяющих способы повышения качества учебного процесса, мы выделили и обосновали принципы системно-процессного подхода к проектированию технологии

формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки в вузе: диагностируемости; взаимообучения; сознательности, активности и самостоятельности; минимизации; поэтапности; индивидуализации и дифференциации; практической направленности (представлены в таблице 3 в параграфе 1.3).

Соблюдение *принципа диагностируемости* применяется в оценке, контроле и коррекции знаний, навыков и умений будущих педагогов с целью понимания эффективности процесса подготовки. Оценка, контроль и коррекция знаний, умений и навыков будущих педагогов должны осуществляться с целью своевременного выявления проблемных явлений и принятия мер для их решения, а также для отслеживания прогресса в обучении, что в совокупности должно привести к лучшим результатам.

Принцип взаимообучения стимулирует будущих педагогов к сотрудничеству и обмену знаниями и опытом, позволяет развивать навыки общения, работы в команде и решения проблем, способствует активизации мыслительных, творческих, навыков, создает более интерактивную и динамичную обстановку для обучения, что может сделать процесс подготовки более интересным и мотивирующим.

Принцип сознательности, активности и самостоятельности предполагает осознанное усвоение знаний и умений через активную практическую и самостоятельную деятельность. Сознательность проявляется в осмыслении целей и задач обучения, глубоком понимании материала и умении применять его на практике. Активность тесно связана с самостоятельностью в реализации учебной деятельности, а также важна при принятии решений.

Принцип минимизации в организации процесса обучения связан с целью исключить лишнее и выбрать только действенные механизмы, качественное содержание, минимизировать и оптимизировать происходящие процессы и процедуры в подготовке, без ущерба для качества в достижения цели.

Принцип поэтапности помогает сделать процесс подготовки более эффективным и доступным, разбивая его на последовательные этапы, каждый из которых является необходимым для достижения конечного результата.

Каждый этап формирования умения управлять проектами является необходимым для достижения результата следующего этапа.

Принцип индивидуализации и дифференциации является одним из основных принципов обучения, который подчеркивает важность учета индивидуальных особенностей и потребностей будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки. Этот принцип направлен на создание условий для каждого обучающегося, которые позволят ему наиболее эффективно и полноценно формировать необходимые знания, умения и навыки.

Принцип практической направленности обучения заключается в понимании связей и зависимостей между познанием действительности, следствием которой является теория, и практикой. Во время проведения теоретических занятий будущие педагоги должны приобретать профессиональные знания, а на практических занятиях научиться эффективно их применять, отрабатывать умения, во время прохождения практики – получить навыки, принимать решения, действовать в сложных условиях.

Проектная деятельность, по мнению Е. А. Алешугиной [3] создает «рефлексивно-инновационное пространство», формируя у педагогов субъектную позицию к своей деятельности, позволяя эффективно управлять педагогическим процессом. Приобретение умения управлять проектами требует от педагога владения знаниями в области проектной деятельности, навыками планирования и организации взаимодействия в команде.

Раскроем особенности организации процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов:

– управление процессом подготовки обеспечивается доступностью обратной связи, применением метода взаимообучения и акцентом на организацию самостоятельной работы будущих педагогов;

– важно обеспечить позицию обучающегося как субъекта обучения посредством формирования мотивационного компонента готовности будущего педагога;

– поддержка цифровой образовательной средой управления процессом

подготовки обеспечивает достижение двусторонней обратной связи, эффективного обмена информацией преподавателя и будущих педагогов, также важно оптимально сочетать индивидуальную и командную формы деятельности;

– информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, в процессе взаимодействия преподавателя и будущих педагогов с использованием практико-ориентированных и творческих заданий, ситуационных задач;

– контроль знаний должен предполагать оценку умений применять полученные знания на практике, в реальных условиях.

Системно-процессный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе выступает как методологическая основа, обеспечивающая единство требований к результату подготовки, последовательность процесса подготовки, учет индивидуальных особенностей и дифференциацию в обучении, что позволяет готовить высококвалифицированные педагогические кадры, способные эффективно решать современные задачи образования.

По мнению В. С. Лазарева, М.М. Поташника, процессная система – это «совокупность объектов: входа, процесса, выхода, ограничений и обратной связи, где «вход» определяется совокупностью элементов, благодаря соединению которых протекает процесс и которые в этом процессе претерпевают изменения» [250, с. 28].

В структуре технологии входами, выходами и процессами называются элементы системы, которые обмениваются информацией или выполняют определенные действия. Входы и выходы системы представляют собой границы системы, через которые информация поступает в систему. Процессы же являются внутренними действиями, которые происходят внутри системы и преобразуют входы в выходы.

Вход представляет собой ресурсы, информацию, данные, события, процессы, знания и умения или материалы и т. д., которые поступают в систему из внешней среды для обработки и преобразования.

Процессы в технологии представляют собой внутренние действия, операции или шаги, которые происходят внутри системы и преобразуют вход в выход. Процессы могут включать в себя: этапы, задачи, ресурсы, действия, подпроцессы,

контрольные точки, обучение и развитие. Технология структурирована на основе трех типов процессов, каждый из которых выполняет свою функцию: основные, обеспечивающие и процессы управления.

Основные процессы направлены на осуществление видов деятельности, которые непосредственно связаны с формированием умения управлять проектами у будущих педагогов. Конечный результат является прямым следствием реализации основных процессов.

Обеспечивающие (поддерживающие) – это процессы, которые необходимы для работы основного процесса, но не являются его непосредственной частью. Эти процессы могут включать в себя: обучение, мониторинг, поддержку техническую или информационную, поддержку управления.

Процессы управления – это процессы, которые управляют и контролируют другие процессы в системе и обеспечивают соответствие между фактическим и желаемым выходом путем изменения входных данных. Процессы управления определяют то, как должны работать основные и обеспечивающие процессы, чтобы достичь заданных целей системы. Эти процессы могут включать в себя: планирование и организацию, управление ресурсами, организацию и контроль, измерение и улучшение процессов и т. д.

Все три категории процессов тесно связаны и взаимозависимы. Основные процессы зависят от поддержки поддерживающих процессов, а процессы управления обеспечивают надлежащее управление и контроль за всеми процессами.

Выход в структуре технологии представляет собой результаты или продукты, которые получаются в результате обработки входа через процессы, они покидают систему и передаются во внешнюю среду. Основной результат или продукт – это то, для чего работает система. Выход может включать в себя: результат, продукт, информацию, данные или события, улучшенные знания, умения и навыки, компетенции. Выходные данные должны соответствовать заданным требованиям качественных изменений.

Вход, процессы и выход в технологии тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Структура технологии помогает понять, как различные элементы

системы взаимодействуют друг с другом и как они преобразуют входы в выходы. Системно-процессный подход позволяет анализировать сложные процессы и структуры, рассматривая их как целостные системы.

Технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов представляет собой реализацию процесса обучения и поэтапного формирования умения с помощью схемы и отображает ключевые компоненты процесса подготовки, их взаимосвязи, а также факторы, влияющие на результат обучения.

Структура технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов (см. рисунок 1) представлена совокупностью компонентов системы: вход, выход и три группы процессов (основные, поддерживающие и процессы управления), которые взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Входами в структуре технологии являются: социальный заказ на подготовку будущего педагога, умеющего управлять проектами; факторы внешней и внутренней среды; требования нормативных документов, регламентирующих процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

Концептуальные основания представлены ведущими идеями, системно-процессным подходом, принципами (диагностируемости; взаимообучения; сознательности, активности и самостоятельности; минимизации; поэтапности; индивидуализации и дифференциации; практической направленности) и целью построения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Целью является обеспечение эффективности процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Основные процессы отражены во взаимосвязанных и последовательно реализуемых этапах технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов: мотивационно-целевом, содержательно-деятельностном, инструментально-практическом, рефлексивно-оценочном.

Для того, чтобы эффективно реализовать задачи и достигнуть определенных результатов на обозначенных этапах, необходимо определить компонентную структуру умения управлять проектами, что позволит выстроить логичный и последовательный процесс подготовки.

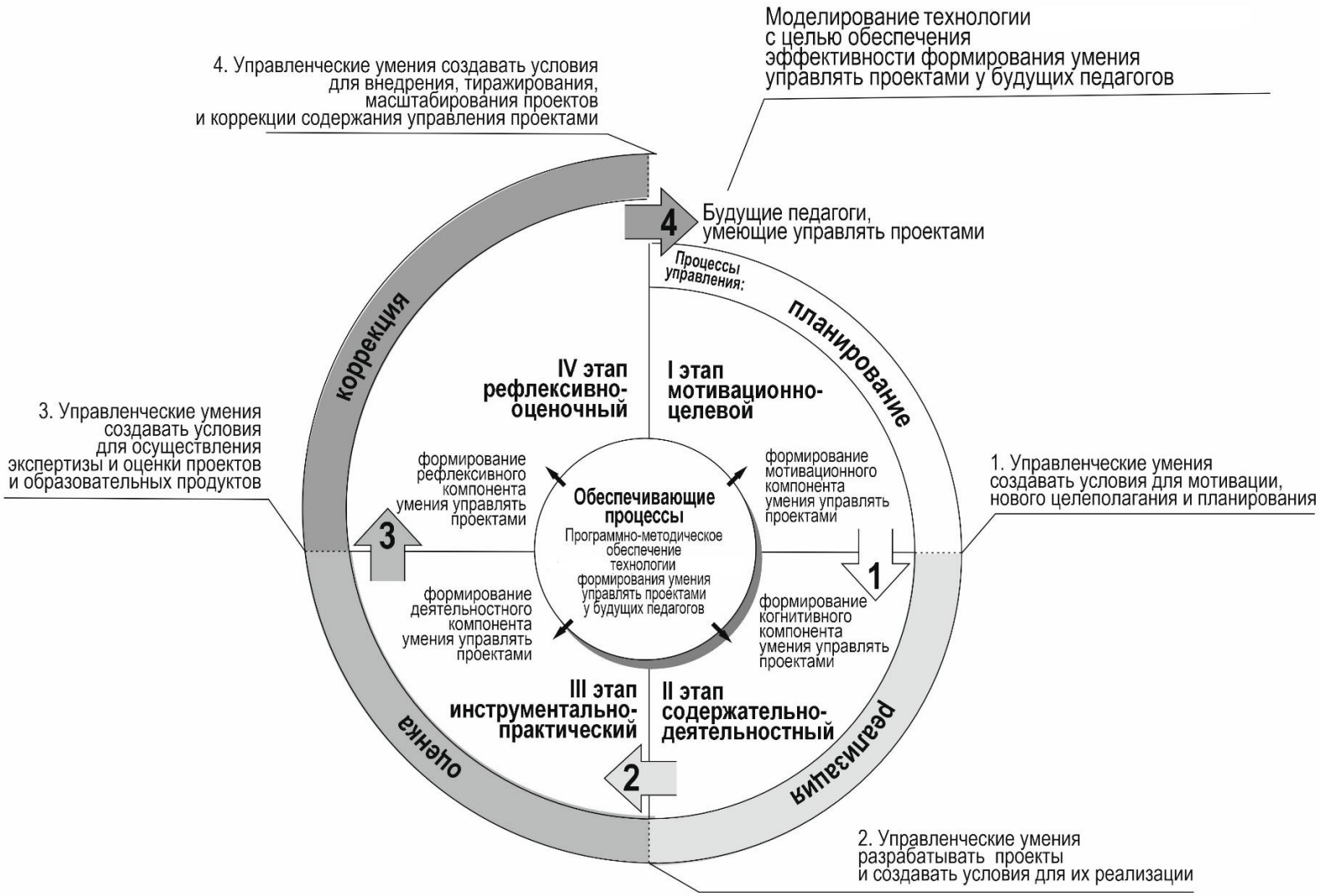

Рисунок 1 – Структура технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов

Соглашаясь с позицией Н. В. Семеновой [218, с. 56], можно отметить, что изучение уровня сформированности умения будущих педагогов должно быть комплексным и включать в себя оценку различных аспектов этого умения. Для этого необходимо выделить компоненты и показатели, которые позволят объективно и всесторонне охарактеризовать уровень сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов.

Структура умения управлять проектами у будущих педагогов представлена взаимосвязанными компонентами: мотивационным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным, обеспечивающими целостность и полноту формируемого явления.

Компоненты и показатели выделены в соответствии с основными составляющими умения, такими как знания, практические умения, навыки, мотивы, установки, рефлексивные умения и т. д. Набор показателей при небольшом количественном составе должен обеспечивать максимум необходимой информации. Показатели должны быть диагностичными, т. е. обеспечивать возможность наблюдения, фиксации, уче-та и интерпретации.

Мотивационный компонент отражает понимание значимости и мотивационную готовность к управлению проектами. Когнитивный компонент связан с определением содержания и способов управления проектами на основе полученных знаний и умений. Деятельностный компонент показывает, как будущий педагог планирует и осуществляет управление процессами, способствующими созданию качественных проектов, как самостоятельно, так и руководя проектной деятельностью обучающихся. Рефлексивный компонент связан с осуществлением рефлексии на основе оценки результатов, определением путей совершенствования аспектов управления проектами.

Уровни сформированности умения управлять проектами в технологии представлены низким, средним, высоким показателями.

К основным процессам относятся этапы технологии, в ходе которых происходит формирование умения управлять проектами у будущих педагогов. Так, реализация технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов представлена поэтапно через раскрытие содержания деятельности

преподавателя и содержание учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов: мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, инструментально-практического, рефлексивно-оценочного этапов.

На мотивационно-целевом этапе, направленном на формирование мотивационного компонента, который включает в себя управленческие умения создавать условия для мотивации, нового целеполагания и планирования, что позволяет задать вектор для дальнейшей деятельности. Переходя к содержательно-деятельностному этапу, где формируется когнитивный компонент, акцент смещается на управленческие умения разрабатывать проекты и создавать условия для их реализации, обеспечивая теоретическую и практическую основу для проектной деятельности. Инструментально-практический этап, направленный на формирование деятельностного компонента, требует применения управленческих умений создавать условия для осуществления экспертизы и оценки проектов и образовательных продуктов, позволяя оценить эффективность и внести необходимые коррективы. На рефлексивно-оценочном этапе формируется рефлексивный компонент, включающий управленческие умения создавать условия для внедрения, тиражирования, масштабирования проектов и коррекции содержания управления проектами, что обеспечивает устойчивое развитие и совершенствование проектной деятельности в будущем.

Реализация деятельностного содержания для достижения поставленных задач на этапах технологии формирования умения управлять проектами с помощью определенных форм, методов и средств в совокупности способствует осуществлению результативной, качественной подготовки будущих педагогов.

Перечислим *методы*, рассматриваемые нами в технологии: взаимообучение, метод проектов, дискуссия, анализ нормативных документов, кейс-метод.

Формы организации процесса подготовки: лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельная работа, производственная практика, индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.

К *средствам* реализации процесса подготовки будущих педагогов относятся: ситуационные задачи, практико-ориентированные задания, технологическая карта

управления проектной деятельностью обучающихся, индивидуальное задание на практику, средства и ресурсы электронной образовательной среды вуза (ЭОС).

Обозначенная совокупность форм, методов и средств, отражающаяся в деятельности преподавателей и будущих педагогов в процессе поэтапной подготовки, должна быть направлена на решение учебно-профессиональной задачи – формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Основные процессы структурируют информацию о подготовке, раскрывая ее сущность и основы организации, а также представлены программно-методическим обеспечением и последовательностью этапов технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Обеспечивающие процессы представлены организационно-методическими условиями реализации технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Первое условие – разработка и реализация программно-методического обеспечения процесса подготовки будущих педагогов.

Второе условие – разработка и выполнение методических рекомендаций по реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов для преподавателей.

Третье условие – организация и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемых в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

Программно-методическое обеспечение технологии направлено на повышение уровня сформированности умения управлять проектами: на освоение знаний о методах и приемах управления проектной деятельностью, путях достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения с учетом закономерностей возрастного развития, индикаторов индивидуальных особенностей; на формирование умений и навыков осуществлять мотивацию, планирование, организацию и контроль проектной деятельности, определять оптимальные способы регулирования и корректировки на основе

анализа результатов и самой проектной деятельности.

Тематическое содержание программно-методического обеспечения технологии, направлено на формирование умения и включает реализацию содержания учебных дисциплин «Управление образовательными системами», «Национальные проекты и программы в региональном образовании» и производственной практики в условиях образовательной организации.

Системно-процессный подход к проектированию технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки включает следующие **процессы управления:** планирование, реализация, оценка, корректировка.

К процессу планирования относится деятельность по разработке целей и процессов, необходимых для достижения результатов (установка цели; определение задач, ресурсов, сроков; разработка плана).

Процесс осуществления или реализации подразумевает выполнение конкретных задач и мероприятий, предусмотренных планом.

Процесс оценки осуществляется через контроль и оценку результатов (сбор и обработка информации, оценка и анализ полученных результатов на основе выделенных компонентов и показателей).

Процесс корректировки (внедрение) – это совокупность действий и деятельности по результатам рефлексии и оценки (на основе рефлексии и оценки полученных результатов осуществляется деятельность по улучшению действий).

Процесс подготовки в вузе реализуется во взаимодействии преподавателей и студентов – будущих педагогов и ориентирован на требования социального заказа государства и общества, нормативно представленные в ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога. Качество подготовки проявляется в профессиональных характеристиках будущих педагогов (сформированных умениях).

На качество подготовки оказывают влияние организационно-методические условия, способствующие целенаправленной деятельности по обеспечению эффективности реализации процесса и запланированных мероприятий по формированию умения (планирования, организации, оценки, корректировки).

Структура технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов создает условия для результативного обучения на разных этапах профессиональной подготовки, конкретизируя общие цели обучения в виде комплекса определенных задач, которые отражают специфику содержания подготовки будущих педагогов в области проектного менеджмента.

Применение системно-процессного подхода к проектированию процесса формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки позволило разработать научно обоснованный проект действий (технологию) – логически упорядоченный алгоритм деятельности, отображающий описание условий, совокупность методов, средств, форм, способов организации подготовки для достижения поставленной цели. Технология направлена на решение вопроса о том, как и с помощью чего достигнуть запланированного результата – повышения уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов [280].

Специфика технологии заключается в особой организации и управлении процессом формирования умения управлять проектом, основанных на концептуальных положениях системно-процессного подхода и обеспечивающих поэтапную реализацию деятельностного содержания средствами активного взаимодействия преподавателя и будущих педагогов с использованием практико-ориентированных и творческих заданий, ситуационных задач, применением метода взаимообучения и акцентом на самостоятельную работу.

Таким образом, системно-процессный подход – это методология, которая рассматривает систему как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов, работающих вместе для достижения общей цели. В контексте педагогического проектирования, системно-процессный подход означает, что процесс формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки рассматривается как целостная система, которая включает в себя взаимосвязанные этапы и процессы, на протяжении которых будущие педагоги приобретают знания и умения в ходе решения практических задач и проблем.

Системно-процессный подход способствует определению общей цели и задач технологии формирования умения, а деятельностное содержание технологии формирования умения позволяет определить, какие действия и операции должны быть выполнены для достижения целей обучения.

Таким образом, технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов является целенаправленным, структурированным, поэтапным процессом обучения и формирования умения управления проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, включающим в себя реализацию деятельностного содержания посредством определенных форм и комплекса методов, средств, направленных на достижение заданных результатов.

Изучение и разработка обозначенной в исследовании проблемы поиска путей эффективной подготовки потребовали выделения и решения ряда вопросов в рамках данного параграфа: провести анализ теоретических основ и практического опыта использования системно-процессного подхода в организации обучения и профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе, а также определить сущность и основные компоненты технологии подготовки будущих педагогов.

Подводя итог, определим основания для реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки на основе разработанной структуры. Важно отметить необходимость предварительного анализа и планирования организации образовательного процесса с последующим воспроизведением этого прототипа на практике. Целеполагание и планирование должны предусматривать возможность объективного контроля достижения дидактических целей. Выбор наиболее соответствующих методов, форм и средств должен обеспечивать эффективный способ достижения запланированных результатов. Особое внимание следует уделять способам, позволяющим осуществлять оценку и регулирование прогресса студентов и своевременно выявлять пробелы в знаниях и умениях. Контроль и корректировка процесса подготовки обеспечиваются своевременной обратной связью, как от преподавателей, так и от самих студентов через рефлексивную деятельность.

2.2. Технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов: содержание и структура

Технологию формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, в нашем исследовании мы рассматриваем как процесс реализации содержания подготовки, предусмотренного программно-методическим обеспечением, представляющего собой обоснованную на концептуальной основе (методологического подхода, принципов и ведущих идей), совокупность форм, методов и средств, направленных на решение учебно-профессиональной задачи и приводящих к достижению результата – сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов.

Концептуальные положения, заложенные в методологических положениях системно-процессного подхода, отражаются в разработке и реализации деятельностного содержания процесса подготовки будущих педагогов.

Концепция деятельностного содержания получила свое развитие в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Г. А. Игнатьевой, В. С. Лазарева, А. Н. Леонтьева, В. В. Репкина, Д. Б. Эльконина и др.

По мнению Г. А. Игнатьевой, сведение мышления к знанию и учебного материала к содержанию, а также отделение мышления от практического действия и коммуникации, наряду с разобщенностью гуманитарных и естественнонаучных знаний, определяющее особенности содержания в рамках знаниево-ориентированной парадигмы, сужает функции современного образования до простого усвоения уже «готовых знаний» и не позволяет ему перейти к разработке новых способов их применения [100, с. 81].

Особенностью применения деятельностного подхода к разработке содержания обучения является акцент на приобретении конкретных знаний и умений, через создание активной и динамичной образовательной среды, способствующей глубокому пониманию материала и развитию практических навыков, необходимых для успешной будущей профессиональной деятельности.

Реализация деятельностного содержания технологии формирования

умения управлять проектами у будущих педагогов позволяет организовать образовательный процесс, который базируется на представлении о том, что знания и умения формируются у будущих педагогов в ходе различных видов деятельности. В рамках этого подхода будущие педагоги вовлекаются в деятельность, направленную на решение практических задач и проблем, в ходе которых они приобретают знания и умения. Деятельностное содержание технологии формирования умения управлять проектами предполагает использование активных методов обучения, таких как проектная деятельность, взаимообучение, анализ конкретных ситуаций (кейс-метод), дискуссии, составление опорных схем, метод упаковки смыслов и т. д.

К преимуществам реализации деятельностного содержания в технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов относится:

– структурирование материала, образовательный контент делится на тематические блоки – дидактические задачи (по Г. А. Игнатьевой [100, с. 52]), которые охватывают определенные темы и формируемые знания, умения, навыки, что позволяет будущим педагогам в процессе подготовки последовательно осваивать изучаемый материал;

– индивидуализация и гибкость процесса обучения, что позволяют будущим педагогам осваивать программу в своем собственном темпе, с возможностью ускорять или замедлять его по мере необходимости; цели обучения адаптированы к индивидуальным потребностям, интересам и стилю обучения будущих педагогов;

– интеграция знаний и междисциплинарность, что подразумевает подчеркивание взаимосвязей между различными предметами и дисциплинами, а не выделение их в отдельные разделы;

– практикоориентированность, акцент на практическом применении знаний, умений и навыков в реальных условиях;

– повышение вовлеченности будущих педагогов в процесс подготовки, когда они берут на себя ответственность за процесс и результат обучения;

– оценка и обратная связь с преподавателями, которые могут выступать в роли фасилитаторов или наставников в рамках изучаемых модулей, так, при

организации структуры будущие педагоги могут получать более частую и целенаправленную обратную связь по оценке формируемых знаний и умений.

Реализация деятельностного содержания технологии формирования умения управлять проектами – это подход к организации и представлению информации, который акцентирует внимание на активном вовлечении студентов в процесс обучения через практическую деятельность и проектную работу.

Возможность интеграции полученных знаний, реальной практической деятельности по управлению проектами обучающихся и реализации собственных проектов позволяет будущим педагогам применять теоретические основы к практическим действиям и развивать более глубокое понимание процесса управления.

Деятельностное содержание технологии позволяет помочь будущим педагогам структурировать знания об управлении проектами, улучшить понимание и запоминание материала, а также выявить логические связи между различными компонентами этого процесса. Способствует повышению вовлеченности и мотивации будущих педагогов через применение теоретических знаний к реальным ситуациям в деятельности и видеть практическую значимость материала.

Суть системно-процессного подхода состоит в эффективной организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов реализуя управленческий контур – через **процессы управления: планирование, реализация, проверка (оценка), корректировка.**

Рассмотрим через призму контура управления реализацию деятельностного содержания технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Процесс планирования включает в себя разработку целей и подпроцессов, необходимых для достижения обозначенных результатов.

Определение целей обучения начинается с анализа социального заказа и потребностей рынка труда, что позволяет выявить необходимые знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы у будущих педагогов. На этом этапе проводится всестороннее изучение проблемной ситуации, связанной с подготовкой педагога, выявляются противоречия между желаемым и действительным, а

также между поставленной целью и существующей ситуацией. Далее важно определить структуру и содержание умения управлять проектами, а также подбирать методы для оценки уровня его сформированности. Для этого разрабатывается диагностический инструментарий, включающий в себя комплекс методик, позволяющих всесторонне оценить развитие данного умения у будущих педагогов.

С целью выявления научно-педагогических предпосылок и уточнения сущности понятия «умение управлять проектами» проведем анализ формулировок понятий «умение», «управление», «управление проектами» и охарактеризуем проектную деятельность обучающихся как деятельность, требующую управления со стороны педагога – руководителя проектной деятельности учащихся, а также рассмотрим функции управления.

Анализируя сущностные характеристики определения понятия «умение» можно выделить два основных подхода. В соответствии с первым подходом умение рассматривается авторами (Ю. К. Бабанским и др.) как действие, не доведенное до автоматизма, т. е. предшествующее навыку. Согласно второму подходу, умение – это определенные способы выполнения действий творческого характера, основанные на совокупности знаний и навыков (В. А. Сластенин, К. К. Платонов, И. Я. Лернер и др.).

А. М. Новиков умение рассматривает как «сложное структурное образование, включающее чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающее достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [158, с. 9]. Автор уточняет, что в «широком смысле навыки являются специфическими компонентами умения» [158, с. 10].

Мы придерживаемся позиции большинства ученых в области педагогики и психологи, которые считают, что умения – это более высокая категория, чем навыки.

Формирование умения должно осуществляться на основании усвоенных понятий об объекте изучения. Основа формирования умений заключается в выполнении мыслительной деятельности, в процессе решения различных задач и упражнений, разрешения проблемных ситуаций.

В последствии такой мыслительной деятельности происходит осмысленное изучение объекта, выделение его свойств и различных аспектов, так происходит процесс закрепления основных понятий. Формирование умений во многом зависит от тех условий, которые созданы для обучения, организации процесса выполнения тренировочных задач и упражнений, индивидуальных и личностных возможностей будущих педагогов.

Умение, в контексте нашего исследования мы определяем как готовность человека выполнять определенные действия эффективно и успешно, на основании полученных ранее знаний, закрепленных опытом деятельности.

Проведем анализ формулировок понятий «управление», «проект», «управление проектами», «управление проектной деятельностью» и охарактеризуем проектную деятельность обучающихся как деятельность, требующую управления со стороны педагога – руководителя проектной деятельности обучающихся, а также рассмотрим функции управления.

По мнению Е. С. Полат, в результате проектной деятельности происходит решение какой-то проблемы, посредством применения специальных знаний, умений и навыков учащихся, воплощенное в качественный продукт, «конкретный результат, готовый к внедрению» [163, с. 67].

Ученые Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, А. П. Чернявская отмечают, что проектная деятельность является компонентом проектного обучения, имеющего связь с потребностями учащегося посредством проектирования и создания продукта проекта, и деятельность эта выполняется при сопровождении учителя [7].

И. С. Каргополов делает акцент на эффективном сотрудничестве педагога и обучающегося, которое развивает творческие и профессионально значимые умения самих обучающихся [107].

Е. С. Чеботарева в своей работе определяет проектную деятельность как «специально организованный педагогом совместно с учащимися и выполняемый комплекс самообразовательных действий по решению социально актуальной и личностно значимой для будущего специалиста проблемы, завершающийся созданием полезного продукта, показывающий возможность и умение применить

полученные результаты на практике при создании этого продукта» [270, с. 4].

При определении понятия проект Н. Ф. Яковлева, делает акцент на управляемости, осуществляемой на основе постоянного мониторинга деятельности и ее результатов с учетом возможных рисков [298].

Обратимся далее к определению смысловой характеристики понятий «управление», «управление проектами», рассмотрим функции управления в контексте проектной деятельности оучающихся.

В толковом словаре русского языка составитель Т. Ф. Ефремова определяет управление как функцию, деятельность по руководству людьми [78].

Исследователи В. В. Мыльник, Б. П. Титаренко под управлением понимают процесс воздействия на объект, в ходе которого происходит изменение, направленное на достижение поставленной цели [152].

М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури рассматривают управление как «процесс планирования, организации, мотивации и контроля, направленный на формулирование и достижение целей» [145, с. 41].

Как взаимодействие субъектов управления, при котором управляющий отслеживает результаты управляемого, объясняет феномен управления В. П. Беспалько: «…механизм, обеспечивающий взаимодействие управляющего и управляемого объектов, при котором первый отслеживает функционирование второго относительно достижения заранее поставленных целей» [17, с. 6].

В. А. Сластенин под управлением процессом обучения подразумевает прохождение следующих этапов: планирования, организации, регулирования (стимулирования), контроля, оценки и анализа результатов [225].

Под управлением проектной деятельностью, основываясь на мнении Е. С. Полат можно понимать стимулирование интереса обучающихся к определенным проблемам посредством метода проектов, определяемого как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне определённым результатом» [163, с. 66].

В контексте нашего исследования представляет интерес тезис И. А. Кильмасовой, Э. Ф. Шариповой: «…специфика управления проектной

деятельностью заключается в том, что фактически учитель управляет процессом управления, а уже сам учащийся управляет своей познавательной и преобразовательной деятельностью: ставит цели, планирует, корректирует, оценивает» [249, с. 11]. Продолжая идею авторов, управление проектной деятельностью мы понимаем как создание и обеспечение реализации условий, при которых учащиеся приобретают, учатся использовать знания для решения задач проекта и развивают исследовательские и проектные умения.

Рассмотрим особенности реализации в проектной деятельности функций управления, выделяемых исследователями.

Управление представляет собой вид практической деятельности управляющего субъекта по организации деятельности объекта управления [160]. Функции управления включают (по Д. А. Новикову):

– планирование (мониторинг и анализ текущего состояния образовательной системы, прогноз ее развития, целеполагание и собственно планирование),

– организацию (распределение функций и ресурсов),

– мотивацию (стимулирование, поддержание интереса),

– контроль (оперативное управление по результатам, оценивание и анализ произведенных изменений) [160].

А. Файоль выделяет такие функции управления, как прогнозирование, планирование, организация, распорядительная деятельность, координация, контроль [85]. Речь идет о функциях, которые являются составными частями любого процесса управления вне зависимости от особенностей (размера, назначения, формы собственности и т. д.) той или иной организации, поэтому их называют общими.

М. Х. Мескон выделил четыре базисные функции – компоненты управления: планирование, организация, мотивация, контроль [145].

Функции планирования, прогнозирования, организации, анализа, координации, контроля, регулирования выделяются наиболее часто в социальных исследованиях, они направлены на определенный алгоритм организации деятельности. Анализ, под которым понимается изучение состояния, тенденций развития объекта управления, часто выделяют в качестве отдельной функции управления [117].

И. А. Колесникова определяет следующие этапы проекта [116]: предпроектный этап, этап реализации проекта, рефлексивный этап, послепроектный этап. Внутри каждого из этих этапов «выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий» [116, с. 62].

В таблице 4 мы отобразили этапы проекта по И. А. Колесниковой [116], и для каждого этапа подробно описали характерные процедуры, определяющие его содержание, а также выделили функции управления, которые активно реализуются на данном этапе для обеспечения эффективного продвижения проекта к намеченным целям. Это позволяет наглядно продемонстрировать взаимосвязь между стадиями проектной деятельности и управленческими задачами, стоящими перед участниками проекта.

Таблица 4 – Реализация функций управления в ходе проектной деятельности

Этап проектной деятельности	Характерные процедуры	Реализуемые функции управления
1. Предпроектный этап	Диагностика социально-образовательной ситуации с целью обнаружения имеющихся противоречий	Анализ
	Проблематизация (формулирование проблемы, которую участники проекта замотивированы решить)	Анализ, мотивация
	Целеполагание (уточнение цели и формулирование задач проектирования; определение критериев оценки успешности проектной деятельности)	Целеполагание
	Выбор формата проекта (определение концептуальных идей, временных рамок, окружения и контекста проекта, заинтересованных участников и других значимых характеристик)	Анализ, планирование
	Программирование и планирование хода проекта в виде перечня необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного	Анализ, планирование, организация
2. Этап реализации проекта	Организация и реализация мероприятий, направленных на достижение целей проекта и решение запланированных задач	Организация, мотивация, регулирование
	Контроль и регулирование выполнения проектной деятельности учащихся. Обеспечение обратной связи, выстраивание коммуникаций	Контроль, регулирование

Продолжение таблицы 4

3. Рефлексивный этап	Инициация и реализация оценки проектной деятельности и проектного продукта по предполагаемым критериям	Контроль, анализ
	Рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов	Контроль, анализ
4. Послепроектный этап	Выход проектной работы на новый уровень (тиражирование, переход в другой вид деятельности и др.) или завершение проектной деятельности	Анализ, организация

Управление проектами обучающихся требует знания специфики реализации этой деятельности и понимания ее целей и задач. Педагог осуществляет сопровождение проектной деятельности ученика, выполняя роль консультанта, руководителя, наставника, фасилитатора. Руководители проектных работ в процессе подготовки и реализации проектной деятельности обучающихся выполняют управленческие действия: согласуют с обучающимися темы проектных работ; помогают анализировать проблемное поле предполагаемого в рамках проекта исследования; мотивируют обучающихся; организуют исследование, индивидуальные и групповые консультации для обучающихся в процессе выполнения проектной работы; осуществляют контроль деятельности обучающихся и несут ответственность за качество представляемых на защиту работ; корректируют планирование работы ученика с учётом организации и координируют его деятельность по подготовке и реализации проекта; организуют участие обучающихся с проектными работами на конкурсах, конференциях разного уровня; осуществляют контроль сроков выполнения проекта обучающимся, помогают с дальнейшим продвижением и масштабированием результатов проектной деятельности, продукта или самого проекта.

В процессе работы над проектом обучающийся под контролем руководителя планирует и осуществляет свою деятельность по подготовке и осуществлению проекта. В ходе реализации проектной деятельности обучающийся с помощью педагога учится грамотному целеполаганию, планированию, получает возможность для развития коммуникативных навыков; навыков поиска, анализа и представления информации.

Проведенный анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования и опыт работы приводят нас к выводу: для осуществления перечисленных выше функций необходимо обладать определенным умением, включающим в себя перечень знаний, навыков и личностных качеств, способствующих проявлению этого умения.

Таким образом, умение управлять проектами мы определяем как – интегративную способность, проявляющуюся в готовности будущих педагогов осуществлять деятельность, направленную на мотивацию, анализ, целеполагание, планирование, организацию, контроль, регулирование деятельности для достижения целей проекта и качественной реализации проектной деятельности.

С учетом специфики управления проектами раскроем содержательные характеристики компонентов умения управлять проектами [278].

Мотивационный компонент является важным аспектом умения управлять проектами, особенно в контексте педагогической деятельности. Педагогу, успешно управляющему проектной деятельностью, необходимо иметь выраженную мотивацию к профессиональной деятельности, разделять ценности совместного проектного творчества и осознавать важность своего управленческого вклада в этот процесс. Иными словами, чтобы эффективно руководить проектами, педагог должен быть внутренне заинтересован в их реализации и видеть их ценность для развития учеников. Это включает в себя веру в возможность проектной деятельности как средства развития творческих способностей обучающихся, их самостоятельности, инициативности и ответственности. Ценностная ориентация на реализацию совместной проектной деятельности с обучающимися предполагает понимание будущим педагогом того, что проектная деятельность является не просто средством обучения, но и важным инструментом социализации обучающихся, развития их коммуникативных навыков, умения работать в команде и принимать решения в нестандартных условиях и неопределенных ситуациях.

Понимание значимости управления проектной деятельностью обучающихся является еще одним важным аспектом мотивационно-

ценностного компонента. Педагог должен понимать, что управление проектной деятельностью обучающихся является важным условием успешности проекта и достижения запланированных результатов. Это включает в себя умение планировать и организовывать проектную деятельность, мотивировать обучающихся на участие в проекте, контролировать ход проекта и корректировать его в случае необходимости.

Сформированность мотивационного компонента является основой для побуждения управления проектами в педагогической деятельности. Педагог, обладающий внутренней мотивацией к реализации проектной деятельности, ценностной ориентацией на ее значимость и пониманием необходимости управления проектной деятельностью обучающихся, с большей вероятностью будет способствовать успеху проекта и развитию обучающихся.

Когнитивный компонент умения управлять проектами отображает необходимость наличия управленческо-педагогических знаний в области организации и управления проектами. Эти знания включают в себя понимание принципов и методов управления проектами, а также понимание того, как применять эти знания и умения на практике.

Прочность и осознанность усвоения полученных знаний является важным аспектом когнитивного компонента, так как управление проектами требует не только наличия знаний, но и способности применять их в различных ситуациях и принимать обоснованные решения. Для этого необходимо не только знать теории и методы проектного управления, но и понимать, как они применимы к конкретной ситуации и как их можно адаптировать под меняющиеся обстоятельства.

Деятельностный компонент предполагает способность применять знания, умения в условиях профессиональной деятельности, демонстрировать наличие опыта в решении управленческих и профессиональных задач по руководству проектной деятельностью учащихся в проектах различной сложности. Формирование деятельностного компонента также способствует проявлению инициативности в решении профессиональных задач. Наличие у педагога

опыта управления проектами повышает его готовность к организации и руководству проектной деятельностью обучающихся. Такой педагог охотнее берет на себя ответственность, проявляет инициативу в поиске инновационных решений и применяет новые подходы к управлению проектами.

Рефлексивный компонент подразумевает способность к объективному оцениванию деятельности своей и обучающихся на основе анализа ее результатов, а также результатов управления. Наличие рефлексивного компонента подразумевает осмысленное отношение будущих педагогов к результатам деятельности, способность оценивать результаты и соотносить их с целью дальнейшей самореализации и совершенствования.

Таким образом, нами определены структурные компоненты умения управлять проектами у будущих педагогов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный [278, 280, 307].

Каждый компонент умения управлять проектами детализирован структурными элементами, что делает его содержание более ясным и четким. Такая детализация позволяет более точно определить образовательные результаты и облегчает их измерение и оценку.

В соответствии с рассмотренными научными подходами, показатели сформированности умения управлять проектами сформулированы на основе компонентов этого умения и соотнесены с содержательными характеристиками оценки показателей компонентов умения [280].

С учетом требований профессиональных стандартов необходимо конкретизировать показатели оценки сформированности проектных умений у будущих педагогов. Это предполагает разработку детальных характеристик для различных уровней владения проектным управлением, которые будут служить ориентиром как для преподавателей, так и для студентов.

С учетом специфики управления проектами, раскроем содержательные характеристики показателей мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов умения будущих педагогов управлять проектами, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Содержательные характеристики показателей компонентов умения управлять проектами

Компоненты умения управлять проектами	Показатели компонентов умения управлять проектами	Содержательные характеристики оценки показателей компонентов умения управлять проектами
Мотивационный компонент	Показатели мотивационной направленности и уровня развития внутренней мотивации к освоению учебной деятельности	Оценка сформированности управленческих умений создавать условия для мотивации, нового целеполагания и планирования
Когнитивный компонент	Показатели уровня знаний об основах управления проектами и понимания их применения в деятельности	Оценка степени сформированности управленческих умений разрабатывать проекты и создавать условия для их реализации
Деятельностный компонент	Показатели уровня взаимодействия в командной работе и способности решать педагогические ситуации	Оценка определения уровня проявления управленческих умений создавать условия для осуществления экспертизы и оценки проектов и образовательных продуктов
Рефлексивный компонент	Показатели уровня развития педагогической рефлексии и способности к самопознанию и самосовершенствованию	Оценка сформированности управленческих умений создавать условия для внедрения, тиражирования, масштабирования проектов и коррекции содержания управления проектами

Под уровнем сформированности умения управлять проектами мы понимаем соотношение степени и качества проявления структурных компонентов, в целом свидетельствующее о сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов. Эффективность способов решения профессиональной задачи на низком, среднем и высоком уровнях, по каждому компоненту и интегрально рассмотрена нами в публикациях [278, 280, 307].

Для будущих педагогов важно иметь высокий уровень сформированности мотивационного компонента, так как это является ключевым фактором успешного управления проектной деятельностью обучающихся. Будущий педагог, обладающий высоким уровнем мотивационного компонента, с большей вероятностью будет способствовать развитию обучающихся в процессе проектной деятельности, достигать запланированных результатов и добиваться

высокой мотивации и вовлеченности обучающихся в проектную деятельность. Для будущих педагогов с высоким уровнем сформированности мотивационного компонента свойственно ценностное отношением к проектной деятельности и управлению ею как наиболее эффективным способом достижения результатов, а также преобладание в структуре мотивов необходимости в личностном и профессиональном развитии и росте [284]. Средний уровень сформированности мотивационного компонента у будущих педагогов характеризуется стремлением приобрести значимый социальный статус, в то же время, осознается важность проектной деятельности. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента у будущих педагогов характеризуется преобладанием мотивов избегания неудач и получения диплома, слабо осознается и принимается значимость проектной деятельности, не сформировано понимание обоснованности управления проектами.

Будущие педагоги с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента обнаруживают способность характеризовать особенности, классифицировать, сравнивать изучаемые объекты, т. е. качественно оперировать полученными знаниями в области управления проектами. Присутствуют прочные и системные знания, в объеме, необходимом для решения профессиональных задач по управлению проектной деятельностью. Средний уровень сформированности когнитивного компонента проявляется в том, что будущие педагоги объясняют, описывают, различают те или иные факты, определения. На низком уровне сформированности когнитивного компонента будущие педагоги демонстрируют частичное, несистемное воспроизведение знаний по основам проектной деятельности и функциям управления, т.е. узнают, называют характеристики объекта, но затрудняются в структурировании имеющихся знаний в единую систему.

Высокий уровень сформированности деятельностного компонента характеризуется готовностью применять системные знания и умения в решении профессиональных задач по управлению проектной деятельностью, с помощью стандартных и новых, сформированных на основе освоенных, способов

выполнения ситуационных задач. Средний уровень сформированности деятельностного компонента характеризуется способностью будущих педагогов применять базовые знания при самостоятельном решении ситуационных задач и практических заданий. Демонстрируя низкий уровень сформированности деятельностного компонента, будущие педагоги показывают способность воспроизводить обрывочные, несвязные знания в деятельности по управлению проектами, выполняют задания на репродуктивном уровне.

Будущие педагоги с высоким уровнем сформированности рефлексивного компонента владеют навыками проведения рефлексии и анализа, применяют их самостоятельно; свободно оценивают результаты проектной деятельности учащихся и управления ею, определяют способы совершенствования дальнейшей деятельности. Средний уровень сформированности данного компонента характеризуется демонстрацией будущими педагогами способности к самостоятельному анализу и прогнозированию деятельности. Низкий уровень сформированности рефлексивного компонента проявляется в выполнении анализа, осуществляемого с помощью преподавателя или по предложенному алгоритму, оценка проектной деятельности носит поверхностный характер. Важным аспектом является способность будущих педагогов вовлекать обучающихся в процесс рефлексии и анализа, что позволяет им развивать свои компетенции в области проектного управления и формировать проектную культуру в образовательном учреждении.

Выделение и описательная характеристика компонентов умения управлять проектами у будущих педагогов формирует научную основу для оценки уровня его сформированности в рамках профессиональной подготовки. Комплексный анализ показателей, выраженный в интегральном показателе, обеспечивает целостную оценку этого умения у будущих педагогов, позволяя измерить и отследить динамику его развития. Кроме того, наличие и определение компонентов и показателей формируют основу для разработки программно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к управлению проектами в условиях профессиональной подготовки.

Управленческие умения создавать условия для мотивации, нового целеполагания и планирования являются катализатором эффективного процесса планирования, позволяя не просто определить задачи, но и обеспечить их успешное выполнение. Они формируют основу для стратегического мышления, принятия взвешенных решений и достижения долгосрочных целей.

В рамках разработки плана формирующих мероприятий определяются конкретные задачи, направленные на достижение поставленных целей.

Процесс реализации подразумевает внедрение взаимосвязанных подпроцессов, включающих разработку и наполнение обучающих материалов, активное формирование умения управлять проектами, а также реализацию процессов, обеспечивающих поддержку и эффективность обучения. Разработка содержания обучающих материалов основывается на тщательном отборе информации, необходимой для профессиональной подготовки будущих педагогов в области управления проектами, и опирается на целостное представление о комплексе учебно-профессиональных задач, с которыми они столкнутся в своей деятельности. Включает в себя разработку учебного материала дисциплин «Управление образовательными системами» и «Национальные проекты и программы в региональном образовании» и производственной практики, необходимого для достижения образовательных целей. Выбранные содержательные элементы системы подготовки (разделы учебных дисциплин, дидактические единицы) организуются в логическую деятельностную цепочку, обеспечивающую непрерывный информационный поток чередующихся и взаимосвязанных знаний, умений, навыков, конечным результатом которого должно стать сформированное умение управлять проектом.

Рассмотрим содержание, которое реализуется в рамках учебной дисциплины «Управление образовательными системами».

При рассмотрении темы № 1 «Нормативные документы, регламентирующие деятельность педагога» решаются вопросы обоснования значимости и мотивационной готовности к управлению проектами; формирования знаний

по основам проектной деятельности (содержание этапов, компоненты, средства реализации, требования к результатам), видам проектов и особенностям их реализации, в зависимости от содержания, возрастных особенностей обучающихся. На изучение темы выделяется 12 академических часов с учетом аудиторной и самостоятельной работы.

Тема № 2 «Основные функции педагогического управления. Теоретические основы педагогического управления на уровне ученического коллектива» раскрывает следующие вопросы: функции управления (анализ, целеполагание, планирование, мотивация, организация, контроль, регулирование); этапы, методы, инструменты управления проектной деятельностью. На изучение темы выделяется 12 академических часов.

В теме № 3 «Наставничество как управленческая технология развития профессиональной компетенции педагога» рассматриваются способы взаимодействия и улучшения коммуникаций; проектирование и осуществление деятельности по реализации проектов; поэтапное управление проектной деятельностью. На изучение темы выделяется 12 академических часов.

В содержание темы № 4 «Оценка и рефлексия в управлении проектной деятельностью» включены следующие вопросы: определение критериев оценки результата проектной деятельности; критерии оценки эффективности управления проектной деятельностью; способы оценки результатов; оценка успешности проектной деятельности и управления проектной деятельностью; рефлексия на основе оценки результатов; анализ возникающих проблем, ситуаций и определение путей совершенствования управления проектной деятельностью. На изучение темы выделяется 12 академических часов.

В рамках учебной дисциплины «Национальные проекты и программы в региональном образовании» предусмотрена разработка образовательных проектов, направленных на формирование проектировочных знаний, умений и опыта проектировочной деятельности у будущих педагогов.

При изучении дисциплины «Национальные проекты и программы в региональном образовании» будущие педагоги разрабатывают образовательные

проекты различной направленности, знакомятся с описанием элементов, относящихся к внешнему, внутреннему окружению проекта, в том числе в сфере государственного управления образованием.

В теме № 1. «Теоретические основы педагогического проектирования» рассматриваются основные понятия педагогического проектирования, функции проектной деятельности и виды педагогического проектирования, уровни и принципы педагогического проектирования. На изучение темы выделяется 9 академических часов с учетом аудиторной и самостоятельной работы.

Тема № 2. «Логика организации проектной деятельности» раскрывает следующие вопросы: этапы проектирования, процедуры этапов проектирования, виды педагогического проектирования, основные объекты педагогического проектирования, результаты и оценка проектной деятельности в сфере образования, система критериев и показателей оценки проектной деятельности. На изучение темы выделяется 11 академических часов.

В теме № 3 «Стадии управления образовательными проектами и программами» рассматриваются стадии процесса управления проектом: инициации проекта, планирования проекта, организации и контроля выполнения проекта, анализа и регулирования выполнения проекта, закрытия проекта. На изучение темы выделяется 10 академических часов.

В содержание темы № 4 «Функциональные области управления образовательными проектами и программами» включены следующие вопросы: управление предметной областью проекта, управление проектом по временным параметрам, управление человеческими ресурсами в проекте, управление коммуникациями в проекте, управление качеством в проекте, управление стоимостью и финансированием проекта, управление рисками и возможностями в проекте. На изучение темы выделяется 10 академических часов.

Тема № 5 «Объекты управления образовательными проектами» содержит вопросы: требования, цели и стратегия проекта, критерии успешности проекта, структуры проекта, фазы и жизненный цикл проекта, окружение проекта и деловая активность организации. На изучение темы выделяется 10 академических часов.

С целью формирования навыка деятельности по формированию умения управлять проектами студентам предлагается задание в рамках производственной практики. В рамках подготовки будущие педагоги должны научиться организовывать индивидуальные и групповые проекты воспитанников, учитывая их возрастные особенности, и эффективно управлять этой проектной деятельностью. Задание включает в себя разработку задач по каждому этапу проектной деятельности (подготовительному, основному и завершающему), а также определение ожидаемых результатов и конкретных действий педагога для достижения этих результатов. Оценка выполнения задания осуществляется экспертом (руководителем от базы прохождения практики) и практикантом – посредством описания выполненного задания (карта самооценки). На выполнение задания выделяется 40 академических часов.

Формирование умения управлять проектами требует четкого определения этапов образовательной деятельности, обеспечивающих последовательное и эффективное развитие этого навыка. Идентификация этих этапов является необходимым элементом успешной подготовки будущих педагогов в данной области.

В процессе разработки технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов сначала разрабатывается и создаётся программно-методическое обеспечение, затем определяются наиболее подходящие методы и средства обучения, выбираются эффективные формы организации учебного процесса и, наконец, выстраивается чёткая последовательность действий студентов и обучающей деятельности преподавателей, для эффективного формирования умения управлять проектами. Необходимым элементом является процесс закрепления формируемого умения в реальных в практической деятельности или в моделируемых условиях.

Мотивационно-целевой этап направлен на формирование у студентов мотивации и целеустремленности в достижении высоких результатов в обучении. Это достигается за счет проведения диагностических мероприятий, выявляющих профессиональные интересы, мотивы, уровень знаний и практиче-

ских навыков в управлении проектами, а также уровень сформированности рефлексивных и оценочных умений [280].

По нашему мнению, ценностно-мотивационное отношение будущего педагога предполагает наличие мотивов профессионально-педагогической деятельности в целом, т. е. наличие свойственных феномену ценностных ориентаций, а в частности – осознание будущими педагогами необходимости совместной с обучающимися проектной деятельности, а также понимание значимости управления ее процессами с целью достижения запланированного результата.

Деятельность преподавателя на мотивационно-целевом этапе должна быть направлена на создание мотивационных учебных ситуаций, способствующих формированию ценностных ориентаций, на уточнение цели и задач профессиональной подготовки и соотнесение их с теми целями и задачами, которые обозначили для себя будущие педагоги.

На данном этапе будущие педагоги должны осмыслить значение проектной деятельности для развития, самореализации в познавательной и творческой сферах, а также изучить аспекты управления ею.

На содержательно-деятельностном этапе решается задача по формированию знаний и умений по управлению проектной деятельностью в рамках изучения дисциплин «Управление образовательными системами», «Национальные проекты и программы в образовании» применяются средства активизации самостоятельной работы будущих педагогов [280].

Деятельность преподавателя состоит в передаче содержания программы изучаемого модуля, в организации и управлении продуктивной учебной деятельностью будущих педагогов в аудиторных и внеаудиторных условия, организации информационно-учебной среды, направленной на активизацию учебно-профессиональной деятельности студентов.

Деятельность будущих педагогов состоит в усвоении знаний, участии в семинарах, дискуссиях, выполнении практических заданий, самостоятельных работ, в активном участии во взаимообучении.

Будущие педагоги активно вовлекаются и участвуют в учебном процессе, усваивая знания, участвуют в семинарах дискутируют, а также взаимодействуют с другими студентами в группе и обмениваются опытом.

Целью ***инструментально-практического этапа*** является применение полученных знаний и навыков в управлении проектами, приобретение опыта в условиях реальной производственной практики, а также самостоятельная разработка собственных проектов.

Главное предназначение этого этапа заключается в предоставлении студентам возможности применить полученные знания и навыки, инструментарий управленческой деятельности во время производственной практики. Параллельно они приобретают опыт разработки собственных проектов, что позволит им в дальнейшем активно участвовать в различных проектных инициативах, включая сам процесс проектирования, участие в вузовских образовательных проектах и конкурсных отборах [280].

Деятельность преподавателя заключается в организации практической подготовки в условиях производственной практики, а также в организации участия будущих педагогов в разработке и создании студенческих учебных или других видов проектов, участии в конкурсах проектных работ.

Деятельность будущих педагогов на данном этапе направлена на приобретение опыта управления проектами в реальных условиях. Особая роль на данном этапе отводится инициации и разработке студентами проектов, направленных на реализацию собственных идей, что способствует пониманию логики реализации проектов, особенностей внутренних механизмов, формированию эмоционального отклика от успешной реализации идей.

Рефлексивно-оценочный этап посвящен анализу эффективности результатов проведенной подготовки [280].

Подведение итогов может осуществляться преподавателем, одногруппниками, в виде самооценки будущего педагога и в форме экспертной оценки деятельности педагогами школ – руководителями практики от базы прохождения.

Важное значение здесь имеет рефлексивный анализ готовности к управлению проектной деятельностью, проектами и определение дальнейших путей совершенствования в данном направлении.

Деятельность преподавателя должна быть направлена на обеспечение количественной и качественного оценки деятельности будущих педагогов, в том числе на организацию получения экспертной оценки и ее анализ, проведение рефлексивного обсуждения и подведение результатов выполненной работы.

Деятельность будущих педагогов должна заключаться в достижении высоких показателей результатов подготовки; осуществлении качественной самооценки полученного опыта управления проектной деятельностью учащихся на практике в соответствии с обозначенными критериями и в свободной форме, в участии в рефлексивном анализе деятельности по итогам формирования готовности.

Рассмотрим подробнее представленные в технологии *формы организации учебной деятельности, методы, средства*, применение которых в совокупности способствует осуществлению результативной, качественной подготовки будущих педагогов к управлению проектами [280].

Перечислим *методы*, рассматриваемые нами в технологии: взаимообучение, метод проектов, дискуссия, анализ нормативных документов, кейс-метод, упаковка смыслов, метод визуализации.

Основные результаты исследования по выявлению и обобщению характеристик, присущих методу взаимообучения, с учетом факторов, способствующих наибольшей эффективности его применения в подготовке будущих педагогов, представлены нами в статье «Взаимообучение как элемент технологии подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся» [277].

Реализация метода проектов должна происходить с двух позиций: будущие педагоги сначала разрабатывают свои проекты под руководством преподавателя, а затем, основываясь на своем опыте, готовятся и осуществляют управление проектной деятельностью обучающихся.

С помощью организации дискуссий, в ходе обсуждения проблемных вопросов, закрепляются полученные знания, формируется умение убеждать, занимать

активную позицию, аргументировать свое мнение.

Анализ нормативных документов необходимо применять в период формирования мотивационного компонента, когда ведется разговор о применения метода проектов и умения управлять проектной деятельностью обучающихся.

Применение кейс-метода обеспечивает реализацию практико-ориентированной деятельности, разбора конкретных контекстных педагогических ситуаций, в которых закрепляются знания и умения управления проектами.

Метод упаковки смыслов является эффективным инструментом для организации и передачи информации. Применение такого метода позволяет структурировать и организовать информацию таким образом, чтобы сделать ее более понятной и доступной для восприятия. Он включает в себя выделение ключевых идей, их упрощение и представление в компактной форме, что помогает лучше усвоить и запомнить материал. Может быть представлен в формате короткого видеоролика, длительностью до 5 минут.

Метод визуализации – это процесс представления информации в графическом или визуальном формате, который помогает лучше понять, проанализировать и запомнить ключевые понятия изучаемых тем. Применение метода визуализации предполагает разработку интеллект-карт, инфографики, опорных схем.

Далее рассмотрим возможности различных *форм организации процесса подготовки будущих педагогов*: лекций, практических и семинарских занятий, самостоятельной работы, производственной практики, индивидуальной и командной деятельности, смешанного обучения.

Использование разнообразных форм работы, включая индивидуальные и командные задания, способствует реализации индивидуального подхода к обучению и формированию коммуникативных умений.

Современные образовательные стандарты [167, 168, 169], и профессиональный стандарт педагога [200] требуют от высшего образования обновления содержания подготовки и внедрения инновационных методов обучения. Эти задачи невозможно решить без усиления роли самостоятельной работы студентов, которая играет ключевую роль в усвоении, систематизации и закреплении

знаний, а также в развитии инициативности, ответственности и мотивации. Л. А. Петрова, Е. В. Берестнева и А. А. Бригадин [180] утверждают, что при организации самостоятельной работы необходимо: чётко определить её цели, обеспечить контроль и самоконтроль, а также предоставить студентам все необходимые методические и учебные материалы и средства.

Исходя из определенных в качестве основополагающих и рассмотренных выше методов и форм, представим *средства* реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов: ситуационные задачи, практико-ориентированные задания, технологическую карту управления проектной деятельностью учащихся, индивидуальное задание на практику, средства и ресурсы электронной образовательной среды (ЭОС).

Реализация обеспечивающих процессов в образовательной среде предполагает создание организационно-методических условий, необходимых для эффективного внедрения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в рамках их профессиональной подготовки. Другими словами, речь идет о создании образовательной среды, максимально способствующей формированию и развитию данного умения.

Процесс оценки (проверки) включает в себя комплекс мероприятий, направленных на определение соответствия достигнутых результатов запланированным целям и требованиям, что напрямую связано с управленческими умениями создавать условия для осуществления экспертизы и оценки проектов и образовательных продуктов. Эти умения позволяют не только организовать процедуру оценки, но и обеспечить ее объективность, всесторонность и направленность на улучшение качества образовательного процесса и конечного продукта. Другими словами, процесс оценки опирается на умение создавать условия для экспертизы и оценки, и в свою очередь способствует его дальнейшему развитию и совершенствованию.

Контрольно-оценочный процесс содержит механизмы оценки знаний и умений, навыков обучающихся, сформированных личностных качеств, с помощью которых можно будет оценивать качество конечного результата, продукта

проекта и эффективность проектной деятельности, а также качественные изменения самого образовательного процесса.

Процесс корректировки предполагает реализацию действий, направленных на улучшение деятельности на основе рефлексии и оценки полученных результатов. Он связан с управленческими умениями создавать условия для внедрения, тиражирования, масштабирования проектов и коррекции содержания управления проектами. Именно эти умения позволяют анализировать результаты, выявлять сильные и слабые стороны, а затем принимать обоснованные решения об изменении стратегии, внедрении успешных практик, масштабировании проектов и, при необходимости, коррекции самого подхода к управлению проектами. Так, корректировка – это процесс постоянного совершенствования, основанный на рефлексии и оценке, который реализуется посредством управленческих умений, направленных на оптимизацию деятельности и достижение лучших результатов. Данный процесс направлен на стимулирование будущих педагогов к рефлексивному анализу и самостоятельной оценке своих достижений и критическому анализу полученного результата сформированности умения управлять проектами.

Таким образом, в ходе рассмотрения реализации деятельностного содержания технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов мы выделили управленческий контур и основные этапы формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, которые позволяют обеспечить целенаправленность, системность и последовательность реализации процессов по формированию умения управлять проектами. Определили компоненты умения управлять проектами, а также рассмотрели, как каждый из них может быть сформирован в условиях профессиональной подготовки. Мы также выделили показатели и уровни сформированности мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов умения управлять проектами для оценки их сформированности и предложили использовать интегральный показатель для комплексной оценки уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов.

2.3. Организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов

Для обеспечения успешного, эффективного, и устойчивого применения любой технологии необходимы условия ее реализации. Условия позволяют максимально использовать потенциал технологического процесса, оптимизируя процесс и улучшая результаты.

Э. А. Игнатьева [102] акцентирует внимание на необходимости создания условий: образовательной среды, ресурсов и поддержки, без которых даже самая прогрессивная методика может не принести ожидаемых результатов. При организации такой среды проектное обучение может принести максимальную пользу и способствовать всестороннему развитию студентов.

Исследователи Е. Г. Иванова, Е. Г. Хрисанова [97] в свою очередь отмечают, что эффективное формирование проектировочной компетентности студентов возможно при целенаправленном создании мотивационной среды, развитии самостоятельности и обеспечении практико-ориентированного обучения с использованием активных методов. Усвоение необходимых знаний и технологическая подготовка, осуществляемые в рамках специализированных дисциплин и факультативного курса, подкрепляют и углубляют формирование компетентности, обеспечивая готовность к профессиональной деятельности.

Обоснование и описание технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, представленной в параграфе 2.1, позволили определить основные процессы формирования умения, процессы управления, а также обеспечивающие (поддерживающие) процессы, реализация которых позволяют достигать поставленной цели.

Для того, чтобы определить условия, влияющие на эффективность реализации технологии, необходимо провести анализ различных факторов, которые могут оказывать воздействие на результат. В качестве обеспечивающих процессов мы выделили необходимость выявления и создания организационно-методических условий реализации технологии формирования умения

управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки. Организационно-методические условия реализации технологии необходимы для обеспечения эффективного и успешного применения ее в образовательном процессе. Они обеспечивают среду, в которой технология может полноценно функционировать и достигать своих целей.

Организационно-методические условия относятся к существенным факторам, влияющим на разработку и реализацию процесса подготовки. Эти условия включают структурные, содержательные, процедурные и методические аспекты, которые формируют среду обучения и влияют на эффективность реализации программы обучения. В параграфе 1.3 мы проанализировали факторы внешней и внутренней среды процесса подготовки будущих педагогов к управлению проектами в условиях обучения в вузе, что позволило нам выделить организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов:

– разработка и реализация программно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки будущих педагогов;

– разработка и реализация методических рекомендаций для преподавателей;

– организация и активное методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемые в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

Технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов апробирована в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в логике последовательной реализации этапов и организационно-методических условий, обеспечивающих результативность процесса подготовки в вузе.

Реализация формирующих мероприятий осуществлялась в соответствии с разработанным программно-методическим сопровождением процесса подготовки (см. Приложение 2), направленным на формирование умения управлять проектами у будущих педагогов.

Первое организационно-методическое условие – разработка и реализация программно-методического обеспечения процесса формирования

умения управлять проектами у будущих педагогов.

Разработка и реализация программно-методического обеспечения процесса формирования умения управлять проектами необходима для обеспечения систематизации и структурирования процесса обучения, обеспечивает организационно-методическую поддержку преподавателей и будущих педагогов.

Программно-методическое обеспечение технологии формирования умения управлять проектами включает в себя тематический план и учебно-методические материалы дисциплин и производственной практики.

Тематический план программно-методического обеспечения представлен модулем «Управление педагогическим проектом», который реализуется в рамках учебных дисциплин «Управление образовательными системами», «Национальные проекты и программы в региональном образовании» и в рамках производственной практики. Такое комплексное и взаимосвязанное формирование знаний, умений управления проектами в контексте образовательной деятельности интегрирует теоретическую подготовку и практический опыт и способствует формированию целостного представления о проектном менеджменте в образовании и обеспечивает возможность применения полученных знаний и умений на практике.

В процессе изучения учебной дисциплины «Управление образовательными системами» предусмотрено рассмотрение тем: «Нормативные документы, регламентирующие деятельность педагога», «Основные функции педагогического управления. Теоретические основы педагогического управления на уровне ученического коллектива», «Наставничество как управленческая технология развития профессиональной компетенции педагога», «Оценка и рефлексия в управлении проектной деятельностью». Такое содержание обучения в рамках дисциплины позволяет создать целевую ориентацию и подготовить будущих педагогов к эффективному управлению образовательным процессом на различных уровнях – от ученического коллектива до образовательной организации в целом, способствует формированию управленческих компетенций будущих педагогов, необходимых для успешного руководства

образовательными проектами. Реализация данного блока обеспечивает подготовку будущих педагогов к эффективному управлению проектной деятельностью и понимание нормативных требований, принципов управления, современных управленческих технологий, инструментов оценки и рефлексии.

Содержание учебной дисциплины «Национальные проекты и программы в региональном образовании» направлено на формирование у будущих педагогов понимания теоретических основ педагогического проектирования, логики организации проектной деятельности, этапов управления и функциональных областей управления, а также развитие навыков проектирования, планирования, организации, мониторинга и оценки образовательных проектов и программ.

В рамках производственной практики студенты выполняют индивидуальные задания, направленные на закрепление и расширение теоретических знаний в области управления проектами, а также на развитие практических умений по организации и управлению проектной деятельностью обучающихся в реальных образовательных условиях. Будущие педагоги на практике организуют и управляют проектной деятельностью обучающихся. Для каждого этапа проекта (подготовительный, основной, завершающий) они должны определить конкретные задачи, описать желаемый результат и действия педагога для его достижения. Оценка выполнения задания проводится экспертом и самим практикантом посредством самооценки.

Программно-методическое обеспечение технологии также представлено разработанными практико-ориентированными заданиями, практическими работами, ситуационными задачами, методическим содержанием по организации дискуссий. Такой инструментарий направлен на активное вовлечение обучающихся в процесс обучения, стимулирование их познавательной активности и самостоятельности, создание интерактивной образовательной среды, способствующей обмену опытом и развитию коммуникативных умений будущих педагогов.

Так, например, в процессе решения практико-ориентированных заданий будущие педагоги должны составить глоссарий по основным понятиям, соответствующим теме «Педагогическое управление проектной деятельностью

учащихся», осуществить анализ подходов к определению функций управления, осуществить анализ нормативных документов ФГОС ООО, профессиональный стандарт педагога – на предмет содержания в данных документах информации об управлении проектной деятельностью учащихся и определении, какими умениями, знаниями, навыками должен владеть педагог для решения профессиональной задачи по управлению проектами, разработать критерии и показатели для создания матрицы компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся, написать эссе и т.д.

Большое значение в процессе формирования умения управлять проектной деятельностью является выполнение практической работы «Технологическая карта по управлению проектной деятельностью учащихся». Задание заключается в заполнении таблицы – технологической карты. По каждому из перечисленных процессов необходимо определить задачный ряд по всем этапам проектной деятельности (подготовительный этап, планирование, основной этап (реализация проекта), завершающий (итоговый) этап), а также определить результат и действия педагога для достижения результата. Данное задание позволяет систематизировать знания об этапах проектной деятельности и сформировать умение планировать действия будущего педагога на каждом этапе для достижения конкретных результатов.

Разработки ситуационных задач, представленные в программно-методическом обеспечении технологии направлены на повышение мотивации, улучшение коммуникативных навыков, развитие аналитического мышления и навыков решения проблем в области управления проектной деятельностью.

Так, например, будущим педагогам необходимо решить ситуационные задачи: «Представьте, что Вас назначили ответственным за организацию и управление крупным школьным проектом, в котором задействованы учащиеся нескольких классов, другие педагоги и сотрудники. Опишите алгоритм своих действий по организации коммуникаций с участниками проекта на подготовительном этапе». «Решите ситуационную задачу. Вы педагог в школе. Вам поставили задачу, к концу третьей четверти организовать деятельность по руководству трех

проектов с обучающимися седьмого класса по вашему предмету. Каким образом будете распределять учащихся на группы (команды)? Могут ли быть организованы индивидуальные проекты в данном случае? Как будете определяться с проблематикой и формулировать темы? Как будете осуществлять процесс планирования? Как будете организовывать командную деятельность? Как будете контролировать выполнение основных работ? Какими способами будете подводить итоги проектной деятельности?».

Также в рамках решения ситуационных задач, предлагается определить показатели эффективности управления проектной деятельностью.

С целью формирования у будущих педагогов собственного профессионального мнения по актуальным проблемам управления проектами в образовательной сфере и поиска новых подходов и решений в области управления проектами на основе коллективного обсуждения и анализа различных точек зрения разработаны вопросы для организации дискуссии с будущими педагогами по проблемным вопросам формирования умения управлять проектами. Содержание вопросов, касается проблем, связанных с управлением командой и коммуникацией, с планированием и ресурсами, этических и методических проблем.

Большое внимание уделено разработке содержания самостоятельной работы с учетом современных требований к профессиональной подготовке педагогов и особенностей проектной деятельности в образовании, что позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению и максимально раскрыть потенциал каждого будущего педагога.

Рассмотрим пример содержания самостоятельной работы, направленной на подготовку к работе в проектных командах.

Задание: распределитесь на творческие команды, выбрав интересующие вас ниже темы. На основе анализа источников информации найдите и обобщите материал по рассматриваемому вопросу. Предложите материал на рассмотрение группе в ходе практического занятия, рекомендуется творческая подача и визуализация материала (это может быть инфографика, схема, буклет, интеллект-карта и т.д.). Например, составить рекомендации по осуществлению контроля за

результатами выполнения проектной деятельности для педагога, как руководителя-наставника проектной деятельности. Или составить рекомендации, способствующие улучшению следующих показателей: увеличить количество педагогов, занимающихся проектной деятельностью; увеличить количество учащихся, вовлеченных в проектную деятельность; увеличить количественные показатели по написанию проектов для учащихся; повысить количество работ, представленных на внешкольных конкурсах; увеличить средний балл за защиту проекта; повысить количество работ, представленных на внутришкольных конкурсах.

Главным в реализации программно-методического обеспечения процесса подготовки является метод взаимообучения, который способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления и умения работать в команде.

Взаимообучение как способ взаимодействия будущих педагогов позволяет: активизировать учебный процесс, повысить мотивацию к обучению и вовлечь всех участников в активную деятельность; создать условия для самостоятельного обучения и саморазвития, так как каждый участник берет на себя роль учителя и ученика; сделать процесс обучения более интересным и увлекательным за счет использования интерактивных методов и форм работы.

Приведем некоторые примеры ответов респондентов на открытый вопрос «Какие задания, средства и методы на занятиях по дисциплинам, на ваш взгляд, были наиболее интересны и эффективны?» [277].

Анна М. дает такой ответ на вопрос: «На мой взгляд, наиболее интересны творческие задания и работа в группах, когда совместно нужно решить задание или объяснить его решение остальным».

Юлия К.: «Мне понравилось работать в группах и дискутировать, это помогает найти ошибки в работе и понять, почему ты их допустил».

Елизавета В.: «Задания творческого характера, например, разработать буклет с рекомендациями для педагога, составить кроссворд по различным темам данной дисциплины, было полезно поработать в группах над разбором таблицы по управлению проектами».

Ирина К.: «Наиболее интересным показался метод, когда сначала мы

сами разбираемся с заданием индивидуально или в группе, а на следующем занятии уже осознанно проверяем с преподавателем и исправляем ошибки в совместном обсуждении, закрепляем полученные знания и умения».

Второе организационно-методическое условие – разработка и реализация методических рекомендаций для преподавателей.

В разработанных методических рекомендациях для преподавателей представлен алгоритм реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Методические рекомендации позволяют установить единые требования к освоению знаний и умений будущих педагогов, а также к организации учебного процесса в рамках реализации технологии.

Рекомендации обеспечивают преемственность между обозначенными в технологии этапами обучения и учебными дисциплинами, производственной практикой, обеспечением процесса подготовки студентов к созданию и управлению собственными проектами.

Применение разработанных методических рекомендаций стимулирует к использованию активных методов обучения, таких как дискуссии, дебаты, ответы на проблемные вопросы, решение ситуационных заданий и т. д.

В разработанных методических рекомендациях для преподавателей представлен алгоритм реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

На *первом этапе реализации технологии (мотивационно-целевом)* решалась задача по созданию мотивации и ценностно-целевой установки на достижение качественного результата подготовки.

Деятельность преподавателя на мотивационно-целевом этапе должна быть направлена на создание мотивационных учебных ситуаций, способствующих формированию ценностных ориентаций, а также на уточнение цели и задач подготовки и соотнесение их с целями и задачами, которые обозначили сами для себя будущие педагоги.

На этом этапе важно выявить степень сформированности ценностного

отношения к проектной деятельности в образовательном процессе, уточнить понимание влияния управления педагогом на результат организации проекта и понимание значимости управления проектами.

Формы организации деятельности, применяемые на мотивационно-целевом этапе – лекции, практические, семинарские занятия, самостоятельная работа, индивидуальная деятельность, смешанное обучение.

В качестве методов обучения отобраны: дискуссии, анализ нормативных документов, кейс-метод, анализ ситуаций.

Средствами решения задач данного этапа являются беседа, опрос, задание, выполняемое в форме эссе, анализ нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагогов, составление матрицы компетенций будущего педагога и т. д. (см. Приложение 2), средства и ресурсы электронной образовательной среды.

Деятельность преподавателя на *содержательно-деятельностном этапе* заключается в передаче содержания программы изучаемого модуля, в организации и управлении продуктивной учебной деятельностью будущих педагогов в аудиторных и внеаудиторных условиях, организации информационно-учебной среды, направленной на активизацию учебно-профессиональной деятельности.

Рекомендуется также способствовать формированию следующих знаний и умений: знание основ проектной деятельности (содержание основных понятий, этапы, виды проектов, компоненты, результаты); знание основного содержания, структуры, функций и инструментов управления проектами; знание содержания нормативно-правовой документации, регламентирующей процессы реализации проектной деятельности и умения анализировать; знание особенностей организации проектной деятельности с учетом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, закономерностей их возрастного развития и умение ее сопровождать, руководить процессом и закреплять результат; знание путей достижения образовательных целей и задач, а также способов оценки результатов обучения, умение обосновывать их и применять в практической деятельности.

Формы организации деятельности – лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельная работа, производственная практика. индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.

Методы – взаимообучение, проектный, дискуссии, кейс-метод.

Средствами реализации задач этапа являлись практико-ориентированные задания, ситуационные задачи, задания на подготовку к семинарским занятиям, технологическая карта по управлению проектами (см. Приложение 2), средства и ресурсы ЭОС вуза.

На *инструментально-практическом этапе* необходимо получить опыт управления проектной деятельностью и закрепить полученные будущими педагогами знания и умения в практической деятельности.

В ходе выполнения студентами индивидуального задания руководитель от базы практики заполнял экспертный лист, в котором отражались критерии оценивания и показатели эффективности управления (см. Приложение 3). Экспертная оценка опыта, по нашему мнению, является важным звеном диагностических мероприятий. Ее положительной характеристикой мы считаем незаинтересованность в завышении или занижении оценки показателей, т. е. объективность нейтральной стороны процесса подготовки – учителей или других специалистов образовательных организаций.

После прохождения практики будущие педагоги представляли руководителю практики от ВятГУ выполненное задание (карту самооценки), составленное в соответствии с образцом, и экспертный лист (см. Приложение 3).

Деятельность преподавателя на инструментально-практическом этапе заключается в организации практической подготовки в условиях производственной практики, в организации участия будущих педагогов в разработке и создании студенческих учебных или других видов проектов, а также последующему участии в конкурсах проектных работ.

Для сопровождения аудиторной и внеаудиторной работы рекомендуется использовать разработанное В. В. Утемовым, О. В. Шакировой учебное пособие «Проектный менеджмент в образовании. Объекты управления» [252],

в том числе с целью разработки проектов будущими педагогами.

Преподавателям, организующим процесс подготовки на данном этапе, рекомендуется способствовать формированию у будущих педагогов умений управлять проектной деятельностью обучающихся; умений осуществлять целеполагание, мотивировать обучающихся к реализации проектной деятельности; умений планировать, организовывать и регулировать проектную деятельность; умений осуществлять контроль; умений осуществлять процесс корректировки (корректировать деятельность и процессы); умений организовывать командную работу и коммуникацию в проектной деятельности; умений ориентироваться на результат; умений применять в проектной деятельности предметные знания и способы управленческой деятельности.

Формы организации деятельности – самостоятельная работа, производственная практика, индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.

Применяемые методы – взаимообучение, проектный, дискуссии, анализ нормативных документов, кейс-метод.

Средствами реализации задач этапа будут являться практико-ориентированные задания ситуационные задачи, задания на подготовку к семинару, технологическая карта по управлению проектами обучающихся (см. Приложение 2), выполнение в рамках производственной педагогической практики индивидуального задания (см. Приложение 3), ЭОС.

Оценка эффективности результатов проведенной подготовки – задача *рефлексивно-оценочного этапа*. Обсуждение полученных результатов было организовано в форме дискуссионного семинара по итогам производственной практики. Оценка результатов подготовки осуществлялась преподавателем, одногруппниками, в виде самооценки будущего педагога и в форме экспертной оценки деятельности практикантов педагогами школ – руководителями практики от базы прохождения [280].

Деятельность преподавателя на рефлексивно-оценочном этапе должна быть направлена на обеспечение количественной и качественной оценки деятельности будущих педагогов, в том числе на организацию получения экспертной оценки и

ее анализ, самооценку и организацию рефлексивного обсуждения, а также подведение результатов выполненной работы.

Рекомендуется на данном этапе способствовать формированию у будущих педагогов следующих знаний, умений, опыта деятельности: умение осуществлять рефлексию и оценку результатов проектной деятельности; знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов проектной деятельности; умение анализировать возникающие проблемы, ситуации; умение оценивать текущее состояние и результаты собственной деятельности; знание способа оценки своей деятельности; умение осуществлять оценку успешности управления проектной деятельностью учащихся; умение понимать, анализировать поведение людей; умение определять уровень своей готовности к управлению проектами и планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности; умение анализировать свою готовность к управлению проектами; умение планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности.

Формы организации деятельности, реализуемые на рефлексивно-оценочном этапе: самостоятельная работа, зачет по производственной практике, индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.

Методы, используемые в рамках этапа: проектный, дискуссия.

Средствами реализации задач этапа будут являться самооценка, экспертная оценка, оценка освоения компетенции, мероприятия по организации и проведению зачета по производственной (педагогической) практике, ЭОС.

Таким образом, нами представлен алгоритм подготовки будущих педагогов через раскрытие содержания и описание реализации этапов технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов: мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, инструментально-практического, рефлексивно-оценочного.

Организационные вопросы применения программно-методического обеспечения для студентов рассмотрены в Приложениях 2, 3. С целью эффективной организации подготовки будущих педагогов в процессе тиражирования разработанной в данном исследовании технологии формирования умения

управлять проектами разработаны методические рекомендации для преподавателей (см. Приложение 4).

Преподаватели обеспечивают реализацию процесса подготовки:

– на лекционных занятиях;

– на практических (семинарских) занятиях;

– во время организации текущего контроля;

– во время организации и контроля самостоятельной работы;

– во время руководства производственной практикой.

Для реализации входного, текущего, итогового контроля формирования мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов рекомендуется применять разработанные средства оценивания покомпонентно или интегрально, в зависимости от поставленных задач, с помощью авторской комплексной диагностической методики по оценке сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов (см. Приложение 5).

Третье организационно-методическое условие – организация и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемых в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

Организация и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов осуществляются в форме смешанного обучения средствами электронной образовательной среды вуза, что обеспечивает гибкость, адаптивность, доступность и индивидуализацию образовательного процесса.

Реализация данного организационно-методического условия обеспечивалась посредством внедрения комплекса практико-ориентированных заданий, ситуационных задач, кейс-заданий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие, с использованием электронных образовательных ресурсов в форме смешанного обучения (перевернутый класс).

В процессе формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в качестве электронной образовательной среды при организации обу-

чения в форме «перевернутого класса» мы использовали возможности электронной образовательной среды вуза (ЭОС) [282].

В публикации, представляющей основные результаты исследования [282], мы обобщили возможности и описали опыт применения ЭОС в организации обучения будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

Для реализации смешанного обучения студентам заранее предоставлялась информация или задания в ЭОС для самостоятельного изучения перед занятием. Каждый блок включал теорию, практические задания, кейсы, вопросы для семинаров, дискуссий и тесты для самоконтроля (примеры заданий представлены в Приложении 2). Применение метода дискуссии в ходе занятий способствует развитию критического мышления, творческого подхода и навыков принятия решений в изменяющихся ситуациях, благодаря созданию проблемных ситуаций и стимулированию активного обсуждения.

С целью обеспечения эффективности реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в электронной образовательной среде ФГБОУ ВО ВятГУ был применен адаптивный онлайн-курс «Функциональные области управления проектом» для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки. Содержательно программа курса ориентирована на дополнительную подготовку будущих педагогов к управлению проектами, осуществляющих разработку собственных проектов в области образования и педагогической деятельности. Онлайн-курс включает в себя 12 тем, каждая из которых включает в себя 3 подтемы, структурированные по принципу «знание – понимание – применение», что обеспечивает последовательное и глубокое освоение материала, тренажеры, итоговый тест. Адаптивность курса обеспечивает выстраивание индивидуальных маршрутов обучения для каждого будущего педагога. В зависимости от результатов прохождения вводного или итогового теста предыдущей темы, будущему педагогу открываются те или иные подтемы. В курсе предусмотрено два вида подтем: полные и сокращенные, это необходимо для выстра-

ивания индивидуальных маршрутов. Полная подтема включает в себя: одну видеолекцию или подкаст, один лонгрид, один тест. Сокращенная подтема включает в себя: одну видеолекцию, один сокращенный лонгрид. Лонгрид представляет собой формат контента в виде текста, дополненного мультимедийными элементами (фотографии, видео, инфографика, интерактивные элементы), предназначенный для глубокого и всестороннего раскрытия темы. Примеры заданий и более подробное описание курса представлено в Приложении 4.

Таким образом, внедрение предложенных организационно-методических условий, включающих программно-методическое обеспечение, методическое руководство для преподавателей и активное цифровое сопровождение самостоятельной работы в рамках смешанного обучения, позволяет создать современную и адаптивную систему подготовки будущих педагогов к эффективному управлению проектами.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. Системно-процессный подход, являющийся методологической основой проектирования технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки позволяет решать задачи оптимизации и повышения эффективности профессиональной подготовки; обеспечивает комплексный взгляд на организацию процесса подготовки, где каждый элемент системы важен и играет роль в достижении конечной цели – формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки. Системно-процессный подход позволяет анализировать сложные процессы и структуры, рассматривая их как целостные системы.

2. Теоретико-методологической основой проектирования технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки является системно-процессный подход, ведущие идеи и принципы: диагностируемости; взаимообучения; сознательности, активности и самостоятельности; минимизации; поэтапности; индивидуализации и дифференциации; практической направленности. Такой системный,

научно обоснованный процесс обучения студентов умению планирования, реализации, оценки и коррекции проектов в образовательной сфере представляет собой совокупность ключевых компонентов системы: вход, выход и три группы процессов (основные, поддерживающие и процессы управления), которые взаимосвязаны и влияют друг на друга.

3. Структура технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов состоит из компонентов: входа, выхода и трех групп взаимосвязанных процессов (основных, поддерживающих и управления). В рамках системно-процессного подхода формирование умения управлять проектами у будущих педагогов осуществляется через основные процессы – этапы технологии: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, инструментально-практический и рефлексивно-оценочный. Эти этапы, отражающие последовательное формирование умения, реализуются при наличии соответствующих организационно-методических условий в рамках профессиональной подготовки – обеспечивающих (поддерживающих) процессов. Процессы управления, включают: планирование, реализацию, оценку и корректировку и является неотъемлемой частью технологии, обеспечивая ее эффективность.

4. Технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, в нашем исследовании представлена как система мероприятий по организации и осуществлению процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, предусматривающая определенную последовательность действий, обеспечивающая наиболее эффективное достижение поставленной цели. В содержании этапов технологии реализуется взаимодействие преподавателя и будущих педагогов, создавая условия для эффективного формирования умения управлять проектами, при этом общие цели обучения конкретизируются в задачах, соответствующих специфике каждого этапа подготовки.

Каждый этап технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов нацелен на развитие определенного компонента. Мотивационно-целевой этап направлен на формирование мотивационного компонента через развитие умений мотивировать, определять цели и планировать.

Содержательно-деятельностный этап развивает когнитивный компонент, акцентируя внимание на управленческих умениях разрабатывать проекты и создавать условия для их реализации. Инструментально-практический этап формирует деятельностный компонент, отражающий умения создавать условия для осуществления экспертизы и оценки проектов и образовательных продуктов. Рефлексивно-оценочный этап направлен на формирование рефлексивного компонента, что проявляется в управленческих умениях будущих педагогов создавать условия для внедрения, тиражирования, масштабирования проектов и коррекции содержания управления проектами.

5. Разработанное содержание технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов позволяет: улучшить понимание и удержание материала будущими педагогами, увидеть связи между различными компонентами процесса управления проектами; повысить вовлеченность и мотивацию будущих педагогов, через применение теоретических знаний к реальным ситуациям в деятельности и видеть практическую значимость материала; подготовиться к решению реальных задач по управлению проектами, будущие педагоги приобретают глубокое понимание процесса управления проектами и могут применять свои знания и навыки в различных контекстах.

6. Уточнено определение понятия «умение управлять проектами», рассматриваемое в исследовании как интегративная способность осуществлять мотивацию, анализ и целеполагание, планировать, организовывать, реализовывать и контролировать, регулировать проектную деятельность с целью достижения поставленных целей и результатов.

7. Представлена последовательность подготовки будущих педагогов через раскрытие содержания и описание реализации этапов технологии формирования умения управлять проектами: мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, инструментально-практического, рефлексивно-оценочного.

8. Организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях про-

фессиональной подготовки включают: разработку и реализацию методических рекомендаций для преподавателей; разработку и реализацию программно-методического обеспечения процесса подготовки будущих педагогов; организацию и активное методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемых в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТОМ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

3.1. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию умения управлять проектом у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки

Опытно-экспериментальная работа, направленная на оценку эффективности внедрения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, проводилась на базе кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет на протяжении семи лет с 2018 г. по 2025 г.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Проанализировать исследуемое явление – умение управлять проектами у будущих педагогов, с точки зрения возможности измерения исходного уровня его сформированности и выявления дальнейших изменений.

2. Апробировать технологию формирования умения управлять проектами у будущих педагогов и определить условия ее реализации.

3. Провести оценку эффективности технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась посредством реализации этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В исследовании приняли участие 181 будущий педагог, студенты третьего курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки.

Будущие педагоги, участвующие в реализации опытно-экспериментальной работы, были разделены на две группы контрольную (90 человек) и экспериментальную (91 человек).

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы выполнялся с *целью* установления актуальности исследования, конкретизации проблемы на основе выявления исходного уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов.

Разработка и апробация технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов являлась *целью формирующего этапа* опытно-экспериментальной работы.

Цель контрольного этапа состояла в определении итоговых результатов сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов после проведения формирующих мероприятий, анализе и обобщении результатов и подведению итогов исследования.

Общая характеристика опытно-экспериментальной работы, направленной проверку эффективности технологии представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Общая характеристика опытно-экспериментальной работы

Алгоритм опытно-экспериментальной работы:	Метод (методика)	Исследуемый параметр	Результат
1. Проанализировать исследуемое явление – умение управлять проектами у будущих педагогов, с точки зрения возможности измерения исходного уровня его сформированности и выявления дальнейших изменений, определив его компонентный состав.	Анализ научных источников информации и нормативно-правовой документации.	Определение компонентов, показателей и уровней сформированности умения управлять проектами.	Компоненты: мотивационный (по показателям мотивационной направленности и уровня развития внутренней мотивации к освоению учебной деятельности), когнитивный, деятельностный, рефлексивный. По каждому компоненту представлено описание, характеризующее уровни его сформированности: низкий, средний, высокий.

Продолжение таблицы 6

2. Подобрать диагностический инструментарий и определить методику сбора данных о процессе формирования умения управлять проектами.	Анализ источников на предмет имеющихся валидных и надежных диагностических инструментов, подходящих для оценки компонентов умения.	Подбор методик, соответствующих параметрам: релевантности, надежности и валидности.	Подобраны диагностические методики, позволяющие определить уровень сформированности компонентов умения управлять проектами.
3. Провести констатирующий этап для определения исходного уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах.	Методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой, методика «Педагогические ситуации» Р. С. Немова, методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О. В. Калашниковой, метод тестирования.	Определение изначального уровня сформированности компонентов умения управлять проектами у будущих педагогов участников контрольной и экспериментальной групп.	На констатирующем этапе у будущих педагогов, участвующих в опытно-экспериментальной работе (как в контрольной, так и в экспериментальной группах), выявлена необходимость в повышении уровня сформированности умения управлять проектами.
4. Провести формирующий этап – апробировать технологию формирования умения управлять проектами у будущих педагогов и определить условия ее реализации.	Апробация технологии в экспериментальной группе –проверка на практике, в реальных условиях теоретически построенной на основе системно-процессного подхода технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, с целью изменения исследуемого явления (уровня сформированности умения управлять проектами).	Отслеживание эффективности применяемой технологии, определение условий, обеспечивающих её реализацию	Определены условия реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Продолжение таблицы 6

5. Провести контрольный этап опытно-экспериментальной работы для определения уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после формирующего этапа.	Методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой, методика «Педагогические ситуации» Р. С Немова, методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О. В. Калашниковой, метод тестирования.	Динамика изменений компонентов умения управлять проектами (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного), которые были измерены на констатирующем этапе.	Определен уровень сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после формирующего этапа.
6. Провести оценку эффективности технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.	Методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, $\chi 2$ - критерий Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).	Эффективность предложенной технологии формирования умения управлять проектами, т. е. влияние реализованной технологии на изменение уровня сформированности умения.	Разработанная технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов повлияла на уровень сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов по сравнению с традиционным обучением.

Для решения задачи определения эффективности разработанной технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов был разработан диагностический инструментарий сформированности компонентов умения управлять проектами использовались следующие методы:

– для выявления уровня сформированности мотивационного компонента умения подобрана методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [195];

– для оценки когнитивного компонента применен метод тестирования, с помощью теста, составленного из вопросов с заданиями различного уровня

сложности (определение понятий и представлений, множественный выбор, вопросы на соответствие), позволяющими проверить сформированность знаний в соответствии с обозначенными уровнями (см. Приложение 5);

– для изучения уровня сформированности деятельностного компонента использована методика «Педагогические ситуации» [154], позволяющая сделать вывод о педагогических способностях будущих педагогов на основании того, каким образом они решают задачи, описанные в педагогических ситуациях;

– уровень сформированности рефлексивного компонента оценивался с помощью методики «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О. В. Калашниковой [105];

– для анализа данных были применены методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, $\chi 2$ - критерий Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Целью констатирующего этапа являлось выявление исходного уровня сформированности у будущих педагогов умения управлять проектами.

Задачи констатирующего этапа заключались в следующем:

– проанализировать философскую, психолого-педагогическую, методическую литературу по обоснованию подходов к выделению компонентов, показателей и уровней сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов;

– изучить нормативные документы, определить структурные компоненты, выделить критерии, показатели и уровни сформированности умения управлять проектами [278];

– выявить современное состояние подготовки будущих педагогов в контексте темы исследования по формированию умения управлять проектами;

– подобрать методики, разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности умения управлять проектами;

– определить выборку экспериментальной группы для проведения опытно-экспериментальной работы;

– организовать и провести диагностические мероприятия по определению уровня сформированности умения управлять проектами.

Оценка сформированности умения является уровневой, проводится по каждому компоненту и позволяет определить у будущих педагогов степень сформированности умения управлять проектами.

Предлагаемый нами взгляд на умение управлять проектами у будущих педагогов, включая его содержание, компоненты и показатели, является новым в своем роде и, на данный момент, не обеспечен готовым диагностическим инструментарием. В связи с этим, выбор инструментов диагностики основывался на тщательном анализе содержательного аспекта каждого из диагностируемых компонентов, что позволило нам подобрать наиболее релевантные методы для их измерения компонентов и показателей умения.

В соответствии с обоснованием и характеристикой выделенных критериев и их показателей разработан диагностический инструментарий оценивания уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов. По мотивационному, деятельностному, рефлексивному компонентам предложены надежные и валидные в рассматриваемой области применения методики. Поскольку рассматриваемая в рамках исследования готовность предусматривает наличие узкопрофильных знаний, умений и навыков, нами дополнительно разработан тест, позволяющий определить уровень сформированности когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов (см. Приложение 5).

Рассмотрим результаты констатирующего этап опытно-экспериментальной работы, который проводился с целью изучения уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов по следующим компонентам: мотивационному (по показателям мотивационной направленности и уровня развития внутренней мотивации к освоению учебной деятельности), по когнитивному (по показателям уровня знаний об основах управления проектами и понимания их применения в деятельности), деятельностному (по показателям уровня взаимодействия в командной работе и способности решать педагогические конфликтные ситуации), рефлексивному (по показателям уровня

развития педагогической рефлексии и способности к самопознанию и самосовершенствованию) и осуществим оценку однородность выборок полученных экспериментальных данных.

Для определения однородности выборок результатов уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов был применен метод статистический метод, позволяющий определить различия в расположении двух выборок – U-критерий Манна-Уитни.

Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента умения подобрана методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [195]. Основной задачей методики является выявление категорий из числа будущих педагогов в зависимости от направленности мотивации изучения определенной предметной области, с обозначением доминирования внешней мотивации, внутренней мотивации и среднего типа. Фактор мотивации, по мнению автора методики Т. Д. Дубовицкой, для реализации успешного процесса обучения является более сильным, чем интеллектуальный фактор. Автор также отмечает, что преобладание внутренней мотивации сопровождается активностью обучающегося в процессе обучения.

Показатели сформированности уровня мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов определены через результат сформированности уровня внутренней мотивации (по методике Т. Д. Дубовицкой) и представлены на рисунке 2.

По итогам проведенной диагностики можно отметить, что низкий уровень внутренней мотивации определен у 14,5% участников контрольной группы и, соответственно, у 12,1% в экспериментальной группе. Средний уровень сформированности внутренней мотивации зафиксирован у 73,3% участников контрольной группы и у 74,8% экспериментальной. Распределение по высокому уровню среди участников опытно-экспериментальной работы сложилось следующим образом: у 12,2% респондентов контрольной и 13,1% экспериментальной групп.

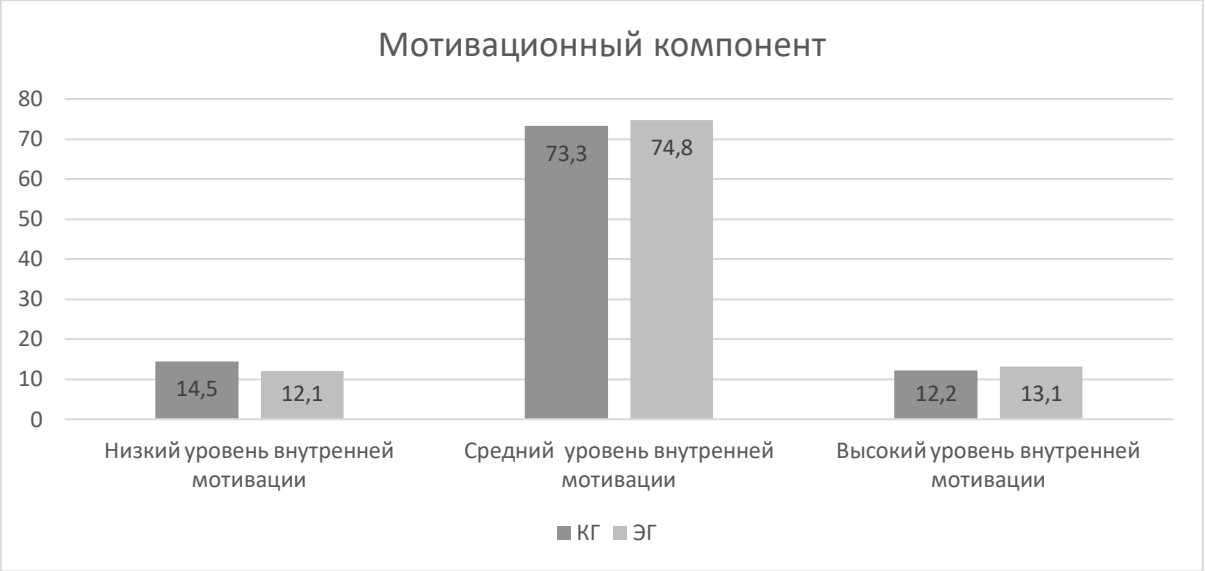

Рисунок 2 – Результаты оценки сформированности уровня мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов через показатель сформированности уровня внутренней мотивации (по методике Т. Д. Дубовицкой).

Результаты диагностики изначального уровня сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные данные по уровням мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов на констатирующем этапе

Показатели мотивационного компонента	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Низкий уровень внутренней мотивации	13	14,5	11	12,1
Средний уровень внутренней мотивации	66	73,3	68	74,8
Высокий уровень внутренней мотивации	11	12,2	12	13,1
Достоверность различий	-			

Примечание: - статистических различий между результатами сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у участников контрольной и экспериментальной групп не выявлено

Установлено, что показатели оценки изначального уровня сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах по расчету U-критерия Манна-Уитни не имеют статистически значимых различий (уровень значимости $p>0,05$).

Дополнительно к данной методике разработан опросник по определению ценностного отношения к проектной деятельности и степени мотивационной

готовности осуществлять управление проектами (см. Приложение 5). Используя вопросы анкеты, возможно указать степень влияния процесса управления проектами, осуществляемого педагогами на эффективность проектной деятельности в рамках учебного проекта: а) незначительная; б) значительная; в) критически важная. Также дополнительные сведения можно получить с помощью открытого вопроса: продолжите предложение: «Наличие умения управлять проектами необходимо мне для…». Кроме того, вопросы анкеты позволяют отобразить самостоятельную оценку будущими педагогами степени готовности к управлению проектами (не готов, низкая, средняя, высокая степень готовности).

Анализ результатов опроса будущих педагогов (см. рисунок 3), проведенного с целью выявления их мотивации к формированию умения управлять проектами, позволяет понять факторы, которые необходимо учитывать для повышения эффективности процесса подготовки.

Опрос показал, что большинство будущих педагогов положительно относятся к проектной деятельности, считая ее полезной для подготовки к профессии (59,1%), важной частью обучения (35%) и ключевой задачей обучения школьников (34%). Интерес также обусловлен личным опытом (7,3%). Отрицательное отношение, связанное со сложностью или отсутствием интереса, проявили лишь немногие респонденты (1,5% и 2,2%).

Одним из важных аспектов исследования является изучение того, как будущие педагоги оценивают степень влияния управленческого процесса, организованного педагогом, на результативность проектной деятельности обучающихся в рамках учебных проектов.

Изучение мнений будущих педагогов показало, что они в подавляющем большинстве признают существенную роль умения педагога управлять проектами, в том числе в обеспечении результативности проектной деятельности обучающихся: 81,6% опрошенных отметили значительную степень влияния, 10,6% – как критически важную. Незначительной эту роль считают лишь 7,8% опрошенных респондентов.

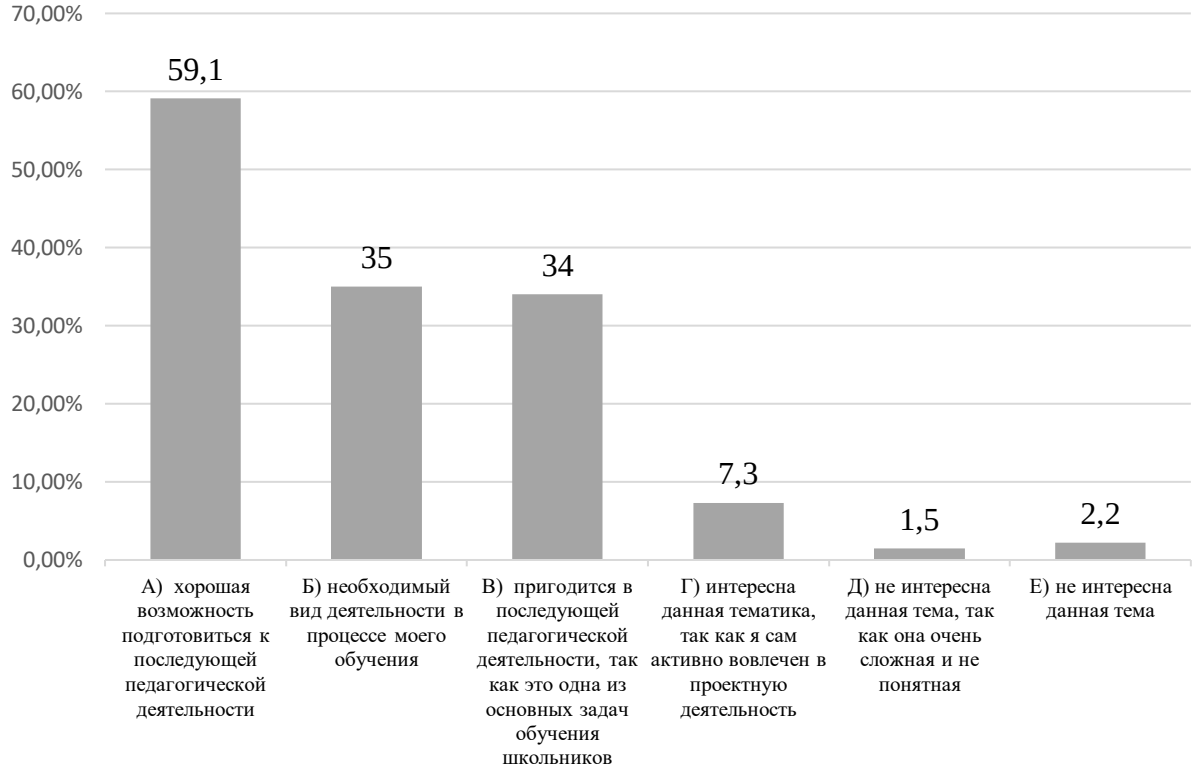

Рисунок 3 – Результаты опроса будущих педагогов о мотивационной составляющей к формированию у них умения управлять проектами (в %)

Результаты анализа диагностических данных свидетельствуют о том, что в мотивационной структуре будущих педагогов превалируют внешние мотивы (социальный престиж, материальное вознаграждение) над внутренними (стремление к самореализации). Кроме того, они демонстрируют понимание влияния управленческой роли педагога на эффективность проектов обучающихся, а также выражают интерес к процессу управления проектами.

Для оценки когнитивного компонента на основе вопросов фонда оценочных средств разработан тест с заданиями различного уровня сложности (определение понятий и представлений, множественный выбор, вопросы на соответствие), позволяющими проверить сформированность знаний в соответствии с обозначенными уровнями (см. Приложение 5). Вопросы теста выявляют знания по основам проектной деятельности (содержание основных понятий, этапы, виды проектов, компоненты, результаты); основам управления проектами; умения применять знания в области управления проектами для достижения образовательных результатов.

Показатели уровня когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов определены через результат тестирования и выявления уровня знаний в области управления проектами и представлены на рисунке 4.

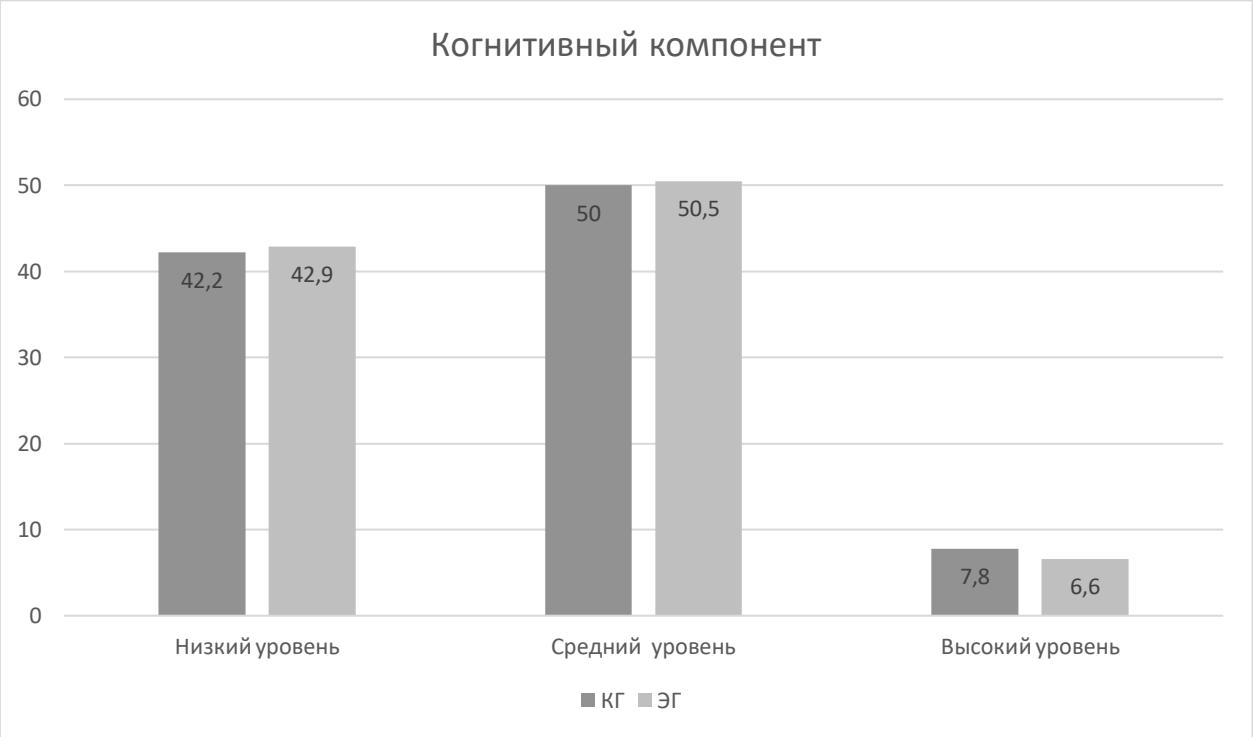

Рисунок 4 – Результаты оценки сформированности уровня когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов через показатели сформированности знаний в области управления проектами

Анализ данных на рисунке 4 показывает, что когнитивный компонент у участников обеих групп сформирован в основном на недостаточном уровне: низкий уровень зафиксирован у 42,2% участников контрольной группы и у 42,9% экспериментальной группы. Средний уровень – у 50% респондентов контрольной группы и у 50,5% экспериментальной. У 7,8% в контрольной и у 6,5% в экспериментальной группе распределилось количество участников с высоким уровнем когнитивного компонента.

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни по показателям сформированности когнитивного компонента у участников контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 8, из анализа данных которой следует, что статистически значимые различия в результатах обеих групп отсутствуют (уровень значимости $p>0,05$).

Таблица 8 – Сравнительные данные по уровням когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов на констатирующем этапе

Показатели когнитивного компонента	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Низкий уровень	38	42,2	39	42,9
Средний уровень	45	50	46	50,5
Высокий уровень	7	7,8	6	6,6
Достоверность различий	-			

Примечание: - статистических различий между уровнем сформированности когнитивного компонента у участников контрольной и экспериментальной групп не выявлено

Диагностика сформированности деятельностного компонента осуществлялась через применение методики «Педагогические ситуации» Р. С. Немова, позволяющая сделать вывод об уровнях педагогических способностей будущих педагогов на основании того, каким образом они решают задачи, описанные в педагогических ситуациях. Структура и уровни педагогических способностей наиболее полно раскрыты в концепции научной школы Н. В. Кузьминой, согласно которой выделяют перцептивно-рефлексивные, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские педагогические способности [123, 124].

По нашему мнению, представленный материал адекватно отражает способности, необходимые для педагогической деятельности, в том числе в области управления проектами, демонстрируя понимание сути управленческого процесса.

Показатели деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов определены через результат сформированности педагогических способностей (по методике Р.С. Немова) и представлены на рисунке 5.

Интерпретация результатов данных позволяет нам обозначить результаты проведенной диагностики развития педагогических способностей: слаборазвитые у участников в количестве 21,1% в контрольной и 25,3% в экспериментальной группах, среднеразвитые у 62% респондентов контрольной и 59,3% участников экспериментальной групп. Высокоразвитые педагогические способности обнаружены у 16,7% участников контрольной группы и у 15,4% в экспериментальной группе.

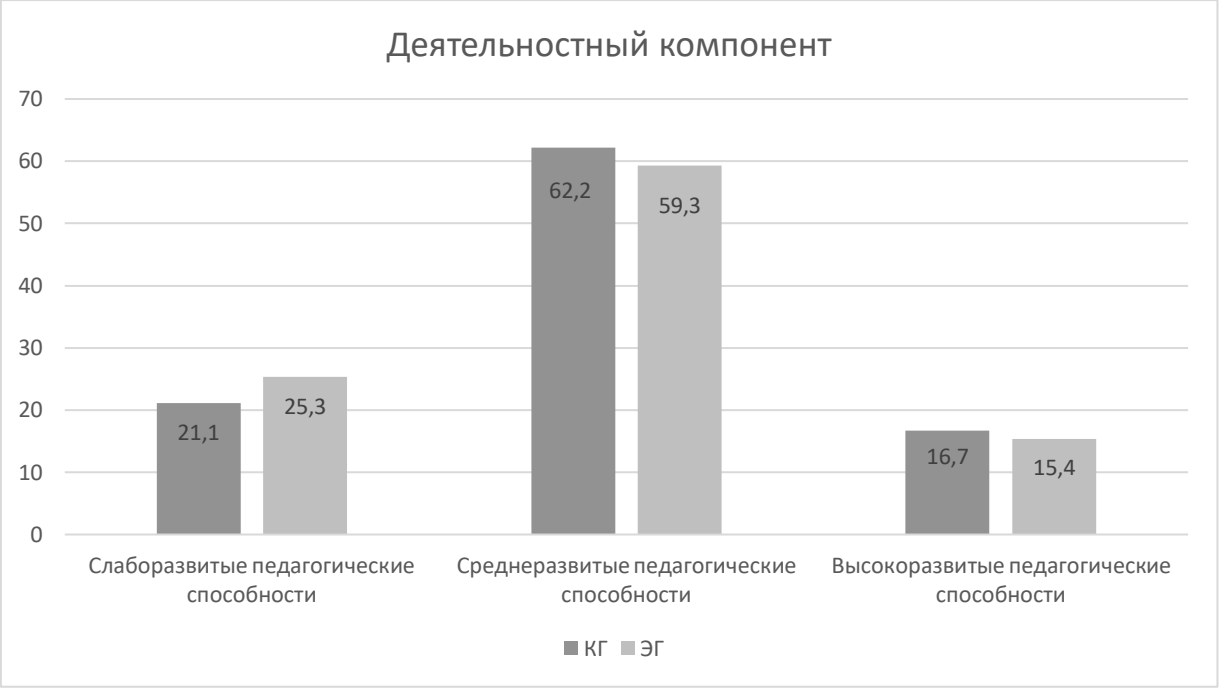

Рисунок 5 – Результаты оценки сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов через показатель сформированности уровней развития педагогических способностей (по методике Р.С. Немова)

Результаты диагностики изначального уровня сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные данные по уровням деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов на констатирующем этапе

Показатели деятельностного компонента	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Слаборазвитые педагогические способности	19	21,1	23	25,3
Среднеразвитые педагогические способности	56	62,2	54	59,3
Высокоразвитые педагогические способности	15	16,7	14	15,4
Достоверность различий	-			

Примечание: - статистических различий между результатами сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у участников контрольной и экспериментальной групп не выявлено

Результаты сравнения данных свидетельствуют о том, что показатели оценки изначального уровня сформированности деятельностного компонента

умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах по расчету U-критерия Манна-Уитни не имеют статистически значимых различий (уровень значимости p>0,05).

Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О. В. Калашниковой использовалась для оценки рефлексивного компонента, результаты диагностических мероприятий представлены на рисунке 6.

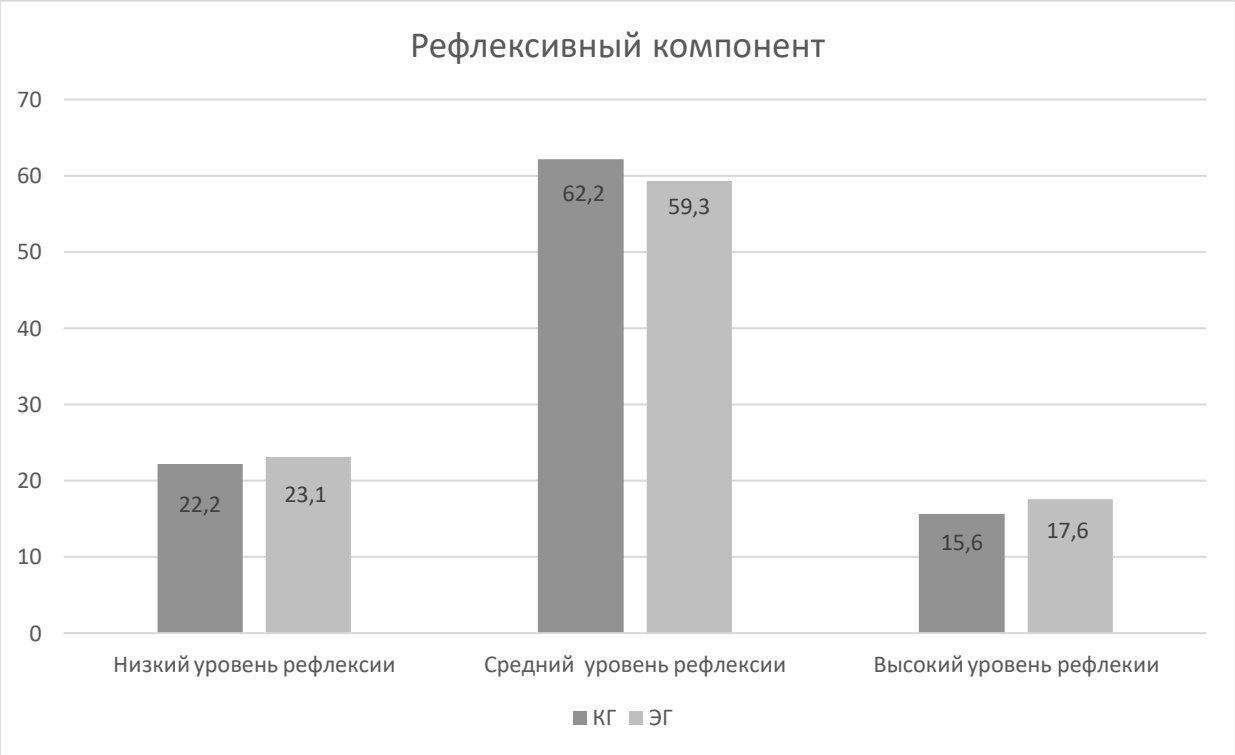

Рисунок 6 – Результаты оценки сформированности рефлексивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов через показатель сформированности педагогической рефлексии (по методике О.В. Калашниковой)

Низкий уровень сформированности педагогической рефлексии выявлен у 22,2% участников контрольной группы и 23,1% экспериментальной группы, средний уровень определен у 62,2% и 59,9% участников контрольной и экспериментальной групп, соответственно. Высокий уровень сформированности педагогической рефлексии отмечается у участников контрольной группы в количестве 15,6% и в экспериментальной группе у 17,6% будущих педагогов.

Данные для расчета U-критерия Манна-Уитни по показателям сформированности рефлексивного компонента у участников контрольной и экспериментальной

групп представлен в таблице 10, из которых следует, что статистически значимые различия в результатах обеих групп отсутствуют (уровень значимости $p>0,05$).

Таблица 10 – Сравнительные данные по уровням рефлексивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов на констатирующем этапе

Показатели рефлексивного компонента	КГ		ЭГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Низкий уровень рефлексии	20	22,2	21	23,1
Средний уровень рефлексии	56	62,2	54	59,3
Высокий уровень рефлексии	14	15,6	16	17,6
Достоверность различий	-			

Примечание: - статистических различий между результатами сформированности рефлексивного компонента умения управлять проектами у участников контрольной и экспериментальной групп не выявлено

Дополнительно разработана анкета-опросник (см. Приложение 5), выявляющая уровень сформированности умений анализировать и оценивать свою деятельность и результативность проектной деятельности обучающихся. С помощью нескольких вопросов мы определили самооценку определения умения осуществлять рефлексию и оценку результатов проектной деятельности; умения оценивать степень своей готовности к управлению проектами.

В рамках настоящего исследования рефлексивная деятельность понимается как совокупность умений осуществлять самоанализ и самооценку своей деятельности, которые предоставляют будущим педагогам возможность критически осмыслить свою управленческую деятельность в учебных ситуациях и способствуют планированию их будущего профессионального пути.

Анализ результатов опроса выявил, что большинство будущих педагогов испытывают сложности в управлении проектами, обусловленные недостаточной сформированностью умений в данной области. Приведенные примеры ответов, свидетельствующие о «нехватке профессионализма», «сложностях с алгоритмом управления», «непонимании процессов контроля и оценки», а также о потребности в «знаниях по структуре проекта и вовлечению обучающихся», подтверждают необходимость организации целенаправленной формирования

умения управлять проектами у будущих педагогов.

Для исследования статистически значимых взаимосвязей между переменными (компонентами умения управлять проектами у будущих педагогов: мотивационным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным) был проведен анализ с использованием критерия Спирмена, результаты которого свидетельствуют о наличии таких взаимосвязей (см. таблицу 11).

Таблица 11 – Корреляционная матрица компонентов умения управлять проектами у будущих педагогов (n=181)

	Мотивационный	Когнитивный	Деятельностный	Рефлексивный
Мотивационный	–			
Когнитивный	0,295***	–		
Деятельностный	0,131	0,206**	–	
Рефлексивный	0,177*	0,277***	0,623***	–
* – уровень значимости p <0,05; ** – уровень значимости p <0,01; * – уровень значимости p <0,001				

Проведенный анализ по критерию Спирмена позволяет свидетельствовать о наличии статистически значимых взаимосвязей (p <0,05 и менее) между всеми компонентами, за исключением корреляции деятельностного и мотивационного, где rэмп=0,131, что меньше критического значения. Отсутствие статически значимой корреляции деятельностного и мотивационного компонентов объясняется более сложным характером их взаимосвязи. В основе деятельности могут быть заложены разные виды мотивации, обусловленные не только внутренними побуждениями, но и внешними факторами. То есть взаимосвязь деятельностного и мотивационного компонентов является не линейной, а опосредованной, в частности когнитивным и рефлексивным компонентами, как преломлением через сознание человека.

Таким образом, корреляция рассматриваемых компонентов позволяет рассматривать их как интегральный показатель, единый конструкт.

Результаты диагностических мероприятий, отражающие уровень сформированности каждого компонента умения управлять проектами у будущих педагогов, были систематизированы в сводной таблице данных. Количественная интегральная оценка сформированности умения осуществлялась путем усреднения баллов по выделенным компонентам, используя 10-балльную шкалу: высокий уровень – 8-10 баллов, средний – 5-7 баллов, 4 и менее баллов – низкий уровень.

Полученные результаты вычислялись по формуле:

$$Sинт = \frac{Sм + Sк + Sд + Sр}{4}$$

где Sинт – оценка уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов;

Sм – оценка уровня сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов;

Sк – оценка уровня сформированности когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов;

Sд – оценка уровня сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов;

Sр – оценка уровня сформированности рефлексивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов.

Результаты диагностики отражены нами в таблицах12 и 13.

Таблица 12 — Результаты диагностики уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной группе

Количество участников (Абс.)	Показатель	Уровни		
		низкий	средний	высокий
90	Sм	14,5	73,3	12,2
	Sк	42,2	50	7,8
	Sд	21,1	62,2	16,7
	Sр	22,2	62,2	15,6
	Sинт	25	62	13

Таблица 13 — Результаты диагностики уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в экспериментальной группе

Количество участников (Абс.)	Показатель	Уровни		
		низкий	средний	высокий
91	Sм	12,1	74,8	13,1
	Sк	42,9	50,5	6,6
	Sд	25,3	59,3	15,4
	Sр	23,1	59,3	17,6
	Sинт	26	61	13

Далее представим результаты самооценки будущих педагогов относительно уровня сформированности их умения управлять проектами, полученные на основе ответов на вопрос: «Оцените сформированность своего умения управления проектами». Анализ самооценки будущих педагогов показал, что значительная часть опрошенных (48,9%) оценивает свой уровень сформированности умения управлять проектами как низкий, а 42,4% – как средний. Это говорит о том, что у большинства будущих педагогов либо отсутствуют необходимые навыки, либо они находятся на начальном или среднем этапе формирования. При этом лишь небольшое количество респондентов (2,9%) считают свой уровень сформированности высоким, а 5,8% – не сформированным вообще. Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию управленческих компетенций в проектной деятельности. Это распределение подтверждает полученные диагностические данные и четко указывает на необходимость организации целенаправленной работы по формированию и развитию управленческих умений в области проектного менеджмента.

Аналитические данные, полученные на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, помогли определить, что у большинства будущих педагогов, принявших участие в диагностических мероприятиях, наблюдаются поверхностные знания и недостаточная сформированность управленческих умений и навыков в области управления проектами.

Диагностический инструментарий обеспечивает возможность оценки соответствия уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов по установленным компонентам.

Эмпирические данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждают его актуальность и указывают на необходимость организации целенаправленной работы с целью повышения уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки. Выявленный недостаточный уровень сформированности умения свидетельствует о неэффективности подготовки имеющимися средствами. Подготовка должна осуществляться целенаправленно, последовательно через комплекс взаимосвязанных мероприятий, объединенных в технологию формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по исследованию эффективности технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлась апробация технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов; определение условий, обеспечивающих ее реализацию.

Представим задачи формирующего этапа:

1. Реализовать разработанную технологию в экспериментальной группе.

2. Регулярно собирать данные о процессе реализации технологии (например, посредством наблюдения, анкетирования, анализа результатов выполнения заданий, самостоятельной работы).

3. Выявить условия реализации технологии.

В рамках данного этапа опытно-экспериментальной работы был реализован процесс формирования умения управлять проектами.

После получения результатов диагностических мероприятий, проведен-

ных на констатирующем этапе, был сформирован план формирующих воздействий и мероприятий и осуществлялась разработка содержания программно-методического обеспечения технологии.

Задачей первого *этапа технологии (мотивационно-целевого)* являлось формирование мотивационного компонента.

В рамках данного этапа технологии осуществлялась работа над следующими содержательно-смысловыми единицами: проблема значимости и мотивационной готовности к управлению проектами в системе образования, место проектной деятельности в учебном процессе, требования профессионального стандарта педагога к организации проектной деятельности учащихся, трудовые функции педагога, связанные с организацией проектной деятельности и реализацией функций педагогического управления. Рассматривались примеры применения управления проектами в образовании.

Для решения задачи по формированию мотивационного компонента были организованы следующие виды деятельности и применены методы обучения: проведение дискуссии и написание эссе; составление интеллект-карт; анализ нормативных документов и составление матрицы компетенций будущего педагога; анализ кейсов по реализации проектов в сфере образования, описывающих цели, задачи, ход реализации, результаты и полученные уроки.

Для обозначения результатов самоопределения и самооценки сформированности мотивационной значимости и целеполагания к формированию умения управлять проектами, был проведен опрос по вопросам авторской анкеты. Приведем некоторые варианты ответов будущих педагогов на вопрос: «Определите своё ценностное отношение и мотивационную готовность к управлению проектами и проектной деятельностью, сформулируйте и продолжите предложение, выразив свое личное мнение: умение управлять проектами…».

«Я считаю, что управление проектной деятельностью нужно преподавать всем педагогам в школах, проводить для них курсы по управлению, потому что это очень важное умение для педагогов в наше время» — вот убедительная позиция, которую высказала Полина Ш.

Наталья Д. выражает полную готовность к освоению навыков управления проектами, подчеркивая важную роль проектной деятельности в современном образовании: «Готова ко всему перечисленному, так как считаю, что проектная деятельность играет важную роль в современном образовании». Наталья Д. Её слова находят подтверждение в высказывании Юлии К., которая уверена, что умение управлять проектами станет основой для формирования необходимой как управленческой, так и проектировочной компетентности в её будущей педагогической деятельности: «Умение управлять проектами поспособствует формированию необходимой как управленческой, так и проектировочной компетентности моей будущей педагогической деятельности».

Таким образом, значительная часть будущих педагогов, по результатам завершения мотивационно-ценностного этапа, направленного на формирование мотивационного компонента умения управлять проектами, обозначили для себя высокий уровень значимости и мотивационной готовности к управлению проектами. Но есть и примеры, демонстрирующие недостаточный уровень значимости или готовности к формированию умения управлять проектами. Так, например, будущий педагог Алексей П. в своем ответе демонстрирует следующую позицию: «Не готов ко всему перечисленному, считаю это тратой времени урока, т. к. материал (для изучения на уроках) с каждым годом всё сложнее и больше, а времени на уроках больше не становится, и увеличивать его нельзя, и всё это сильно повысит нагрузку как на самих детей, так и на педагога».

В целом, по окончании этапа, путем анализа самооценки студентами своих результатов отмечены следующие результаты: повысилась заинтересованность студентов в проектной деятельности, сформировалось положительное отношение к проектной работе, увеличилось количество студентов, желающих участвовать в проектах, повысилась активность и инициативность студентов в проектной деятельности. До начала реализации данного этапа только 30% будущих педагогов считали проектную деятельность важной для своей будущей профессии, после – этот показатель вырос до 75%.

Деятельностное содержание, реализованное на *содержательно-деятельностном этапе,* было направлено на формирование когнитивного компонента.

В рамках изучения дисциплин будущие педагоги выполняли практико-ориентированные задания, творческие задания по разработке буклетов, чек-листов, «упаковка смыслов», решали ситуационные задачи, принимали участие в организованных дискуссиях. Приведем примеры некоторых заданий.

Будущим педагогам предлагалось решить ситуационные задачи: «Представьте, что Вас назначили ответственным за организацию и управление крупным школьным проектом, в котором задействованы учащиеся нескольких классов, другие педагоги и сотрудники. Опишите алгоритм своих действий по организации коммуникаций с участниками проекта на подготовительном этапе», «В уже существующую команду проекта включили учащегося, только что переведенного в вашу школу, в команде стали возникать конфликты, связанные с неприятием нового участника команды. Возникла напряженность в отношениях между «старичками» и «новичком». Ваши действия?».

Далее приведем пример практико-ориентированного задания: «Заполните таблицу «Технологическая карта по управлению проектной деятельностью учащихся». По каждому из перечисленных процессов определите задачный ряд по всем этапам проектной деятельности. Далее определите результат и действия педагога для достижения результата. Для описания раздела «Управленческие действия» целесообразно помнить о следующих функциях управления: педагогический анализ, мотивация, целеполагание, планирование, организация, контроль, оценка, регуляция и корректировка».

Также будущие педагоги выполняли творческие задания по разработке буклетов, чек-листов, «упаковка смыслов», например: «Найдите информацию в предлагаемых источниках и обобщите материал по рассматриваемому вопросу. Предложите материал на рассмотрение группе в ходе практического занятия, рекомендуется творческая подача и визуализация материала (может быть инфографика, схема, буклет, интеллект-карта и т. д.). На основе анализа

источников информации составьте рекомендации, способствующие улучшению следующих показателей: увеличить количество педагогов, занимающихся проектной деятельностью; увеличить количество учащихся, вовлеченных в проектную деятельность; увеличить количественные показатели по написанию проектов для учащихся; повысить количество работ, представленных на внешкольных конкурсах».

Творческое задание «Основные категории дисциплины» (рассмотреть и проанализировать основные категории дисциплины и оформить: блок-схему, инфографику или другим способом визуализировать по методу «Упаковка смыслов». Основные категории дисциплины: управление проектом, команда (проектная команда), коммуникация в проекте, педагогический проект, образовательный проект, проектная роль, окружение проекта.

В ходе обсуждения материала, были затронуты дискуссионные вопросы, например: «Как эффективно управлять командой учащихся при реализации группового проекта, учитывая разные уровни подготовки, интересы и личностные особенности? Какие стратегии разрешения конфликтов можно использовать?», «Как наладить эффективную коммуникацию между всеми участниками проекта (учащиеся, педагоги, родители, внешние эксперты)? Какие инструменты и методы коммуникации наиболее подходят для разных этапов проекта?».

После завершения этапа будущие педагоги ответили на вопросы анкеты для оценки эффективности развивающих мероприятий, направленных на изменение сформированности когнитивного компонента. Так, например, участники экспериментальной группы отметили, что в результате изучения дисциплин «Управление образовательными системами» и «Национальные проекты и программы в региональном образовании» получили ответы на следующие вопросы: что такое управление проектами, проектной деятельностью, педагогический менеджмент, государственные программы и национальный проект в России про образование, как правильно управлять, как правильно выполнять проект, какие функции управления существуют, для чего необходимы проекты в школе, каким образом идёт распределение нагрузки проектной деятельности на учителей, как

управлять, с чего начать управление, какова роль педагога и в проектной деятельности, процесс мотивации обучающихся к проектной деятельности и др.

Также участники экспериментальной группы отметили выполнение каких заданий и применение каких методов на занятиях были наиболее интересны и эффективны. Среди наиболее частых ответов фигурируют: метод смешанного обучения, выполнение практико-ориентированных заданий и заданий творческого характера. Так, например, Алина О., сообщает: «Наиболее интересным показался метод, когда сначала мы сами разбираемся с заданием, а на следующем занятии уже осознанно проверяем с преподавателем и исправляем ошибки. Еще понравились задания, связанные с дискуссионным обсуждением». Ольга М. отмечает: «Мне понравилось делать практические творческого характера, также интересно было делать задание в формате «Упаковка смыслов». Очень понравилось, когда мы обсуждали проблемные вопросы и сообща находили ответы на них. Было очень интересно».

Студенты отметили и сложности в выполнении некоторых заданий, в частности, заполнение технологической карты и выполнение заданий, требующих открытого развернутого ответа.

В то же время будущие педагоги отметили, что, если есть заинтересованность в выполнении заданий, то их решение не вызывает особых сложностей, об этом свидетельствует высказывание Елизаветы Д.: «Не было таких заданий, которые были бы мне непосильны. Просто они требовали времени и усилий, чтобы подумать. В чём больше всего мне понравились дисциплины, что они дают возможность творчески проявить себя и было интересно выполнять задания».

Таким образом, анализируя данные самоанализа и самооценки можно подвести итог, по завершению данного этапа у участников экспериментальной группы: улучшилось знание основных понятий и принципов проектной деятельности, сформировалось представление об этапах и методах реализации проектов. До начала реализации данного этапа средний балл по тесту на знание основ проектной деятельности составлял 3,5, после он увеличился до 4,6.

На *инструментально-практическом этапе* будущие педагоги применяли знания и умения, полученные в рамках дисциплин. На практику им было выдано индивидуальное задание, предусматривающее организацию проектной деятельности обучающихся (индивидуальной или групповой) и управление проектами по изученному алгоритму. Задание сопровождалось оценочными бланками и требовало определения задач для каждого этапа проектной деятельности (подготовительный, планирование, реализация, итоговый).

В ходе выполнения студентами индивидуального задания руководитель от базы практики заполнял экспертный лист, в котором отражались критерии оценивания и показатели эффективности управления (см. Приложение 3). Экспертная оценка опыта, по нашему мнению, является важным звеном диагностических мероприятий. Ее положительной характеристикой мы считаем незаинтересованность в завышении или занижении оценки показателей, т. е. объективность нейтральной стороны процесса подготовки – учителей или других специалистов образовательных организаций.

После прохождения практики будущие педагоги представляли руководителю практики от ВятГУ выполненное задание (карту самооценки), составленное в соответствии с образцом, и экспертный лист (см. Приложение 3). Выполненные индивидуальные задания будущие педагоги сдавали в форме отчета по практике. После анализа представленных отчетов, включающих листы самооценки и экспертной оценки руководителей практики, было организовано рефлексивное обсуждение по результатам подготовки, на котором будущие педагоги озвучивали необходимые, на их взгляд, варианты и способы совершенствования своих умений в области управления проектами.

В ходе рефлексивного обсуждения и обобщая результаты прохождения практики, студенты давали ответ на вопрос, что такое в их понимании – управление проектами, проектной деятельностью.

Так, например, Екатерина Д. отмечает, что это «процесс совместной деятельности учащегося и педагога по разработке проекта, предполагающий

определение представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования, реализации, оформления и публичной защиты личностно значимого и социально актуального проекта, включая рефлексию процесса и результатов деятельности». Будущий педагог Ольга М. ставит акцент на том, что «деятельность заключается не только в контроле и организации, но и в общении с детьми. Это сложный процесс, который нужно отслеживать от начала до конца, в который нужно погружаться с головой. И думать не только за себя, но и за своих обучающихся».

Умение управлять проектами, сообщает Дмитрий Ш.: «это прежде всего хорошее знание материала и хорошая управленческий навык, а также эффективность в данной сфере. Это управление образовательной организацией в режиме развития, при котором осваиваются новшества, и наращивается образовательный потенциал организации, и, как следствие, улучшается качество его работы».

Дополнительно в рамках реализации данного этапа студентам предлагалось активно участвовать в разработке и реализации собственных проектов, с целью их дальнейшего участия в конкурсах и других инициативах. Осуществлялась эта деятельность посредством разработанного электронного учебного курса «Функциональные области управления проектом». Программа курса представляет собой углубленную подготовку, нацеленную на формирование у будущих педагогов умения управлять проектами, необходимого для самостоятельной разработки и реализации образовательных и педагогических проектов. Курс включает в себя 12 тем, каждая из которых обеспечивает глубокое понимание трех основных аспектов (смыслов), закрепление навыков с помощью практических заданий и тренажеров. Темы курса: стадии процесса управления проектом; инициация проекта; планирование проекта, организация и контроль выполнения проекта; анализ и регулирование выполнения проекта, закрытие проекта; управление предметной областью проекта; управление проектом по временным параметрам; управление качеством в проекте; управление стоимостью и финансированием проекта; управление рисками и возможностями в про-

екте; управление человеческими ресурсами в проекте; управление коммуникациями в проекте; управление изменениями в проекте.

Для сопровождения работы по созданию проектов будущими педагогами, для организации аудиторной и внеаудиторной работы рекомендовалось использовать разработанное В. В. Утемовым, О. В. Шакировой учебное пособие «Проектный менеджмент в образовании. Объекты управления» [252].

Также были организованы консультации по участию студентов – будущих педагогов в проектной деятельности, в том числе в разработке собственных проектов. На консультациях будущие педагоги задавали вопросы по содержанию и последовательности выполнения проекта; о том, как лучше организовывать свою деятельность, чтобы достигать результата в установленные сроки; как планировать и осуществлять руководство деятельностью участников команды проекта; какими способами можно привлекать к участию в проекте заинтересованных участников; как составлять смету проекта, определять и использовать требуемые ресурсы. Чаще всего затруднения у будущих педагогов возникали с формулировкой цели проекта, с выделением задач и определением их правильной последовательности.

Представим примерную тематику разработанных будущими педагогами проектов: «Управление проектом по формированию креативного мышления средствами образовательного интенсива», «Управление программой по методологии учебной деятельности средствами проектной деятельности», «Формирование экологической культуры младших школьников через экологические игры», «Управление программой по развитию навыков сотрудничества у школьников средствами проектной деятельности», «Повышение учебной мотивации школьников на основе использования нетрадиционных форм обучения в основной школе», «Управление проектом по развитию дизайнерского мышления старшеклассников в образовательном проектировании», «Управление формированием коммуникативной компетенции у старшеклассников в учебно-проектной деятельности», «Управление проектом по формированию творческих способностей младших школьников», «Управление проектом по организации художественно-творческой

деятельности у младших школьников», «Педагогическое проектирование программы развития социальной активности подростков», «Педагогическая поддержка формирования гражданской идентичности младших школьников», «Формирование представлений о здоровом образе жизни у младших школьников посредством изучения особенностей русских народных праздников», «Влияние саморазвития на становление гармоничной личности», «Проблема толерантности в современном образовательном процессе», «Психогеометрия как метод выявления уровня психологического комфорта в классе», «Настольная игра как средство формирования функциональной грамотности в основной школе», «Организация медиацентра в образовательной организации», «Формирование функциональной грамотности учащихся 5-7-х классов», «Краеведение как средство создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды в школе» и т. д.

Подготовленные будущими педагогами проекты направлены на смены молодежного форума iВолга: «Делай дело», «Управляй будущим: лидеры студенчества», «Творческий процесс: движение», «Миссия Добро».

Таким образом, подводя итоги реализации формирующих мероприятий, стоит отметить полученные деятельностные результаты: будущие педагоги научились разрабатывать проектную документацию, улучшились навыки планирования и организации проектной деятельности, формировались умения работы в команде и управления проектом, повысилась способность решать проблемы и принимать решения в проектной деятельности.

Оценка эффективности результатов проведенной подготовки – задача *рефлексивно-оценочного этапа*. Обсуждение полученных результатов было организовано по итогам изучения дисциплин, подготовки самостоятельных проектов и приобретения опыта управления проектами будущими педагогами в рамках прохождения производственной практики.

Организация рефлексии после завершения дисциплин крайне важна для закрепления полученных знаний, осознания сильных и слабых сторон, а также для дальнейшего развития. Представим формы и методы, которые были применены. Рефлексия проводилась в индивидуальной (эссе, отчет) и групповой

(дискуссия, семинар, защита и презентация проектов) формах. Были применены следующие приемы: «Пять почему», «Незаконченные предложения», «Колесо баланса». Прием «Колесо баланса» адаптирован для самоопределения сформированности умения управлять проектами: будущие педагоги оценивали свой уровень развития в различных областях управления проектами (планирование, организация, контроль, коммуникации и т.д.) и определяли области для дальнейшего развития.

После прохождения производственной практики состоялся дискуссионный семинар, посвященный обсуждению результатов. Оценка подготовки осуществлялась комплексно: преподавателем, одногруппниками, в форме самооценки и экспертами – педагогами образовательных организаций, где проходила практика.

Важное значение здесь имеет рефлексивный анализ своей готовности к управлению проектами и определение дальнейших путей совершенствования и развития в данном направлении.

Приведем для примера некоторые ответы будущих педагогов на проблемный вопрос «В чем для вас состоит сложность организации и управления проектной деятельностью обучающихся?

Ответ Анастасии К. предполагает четкое видение направлений дальнейшего профессионального роста в области управления проектами: «На данном этапе сложностей найти не могу, т.к. хорошо знаю в теории, как должно все проходить. Необходимо как можно больше применять свои знания и умения в практической деятельности».

Демонстрируя осознание необходимости постоянного самосовершенствования в сфере проектной деятельности, Анна Р., в свою очередь, отмечает: «Коммуникативный аспект – не всегда удается найти общий язык и договориться, а также недостаточно знаний, чтобы применять их на практике».

На вопрос «Какие дальнейшие пути совершенствования в данном вопросе вы видите?» были получены ответы будущих педагогов, иллюстрирующие понимание многогранности и непрерывности процесса совершенствования в управлении проектами.

В ответах будущих педагогов часто отмечается намерение применять полученные знания на практике, участвуя в реальных проектах, как например у Ольги Ю.: «Я думаю, что нужно больше принимать участие в проектах, как участник. Чтобы разобраться изнутри с этой деятельностью, а также важно и нужно пробовать себя в роли руководителя проекта».

Так же студенты демонстрировали конкретные планы по освоению новых методов и инструментов управления проектами и стремление к прохождению дополнительных курсов и тренингов по управлению проектами, как Алексей Ш.: «Дополнительное изучение информации в открытых источниках, практическое применение информации, полученной на занятиях или открытых источниках, самосовершенствование путём проб и ошибок».

В результате проведенных рефлексивных мероприятий, у будущих педагогов отмечено стремление стать квалифицированными специалистами в области управления проектами и успешно применять эти знания в своей педагогической практике, например, Анна Ю. сообщает: «В ближайшем будущем, когда стану работать учителем, я возьмусь курировать проектную деятельность учащихся, буду создавать и управлять проектами».

В качестве примеров ответов на вопрос «Как Вы определите свою результативность в изучении основ управления проектной деятельностью обучающихся?» процитируем будущих педагогов Юлию К. и Антона П, которые продемонстрировали высокий уровень сформированности умения на контрольном этапе.

Юлия К. «В ходе изучения дисциплин, электронного курса я узнала многое о проектной деятельности и управлении проектами, в процессе практики я получила опыт в разработке проектов и управлении проектами, что характеризует мою результативность на высоком уровне».

Антон П.: «Свою результативность могу оценить по своим сформированным знаниям и умениям, подученным в процессе обучения и прохождения практики. Могу организовать работу учащихся в команде, распределить роли и ответственность, обеспечить эффективную коммуникацию и сотрудничество. Научился отслеживать прогресс проекта, выявлять отклонения от плана

и принимать корректирующие меры. Понимаю, как выявлять и оценивать риски в проектной деятельности учащихся, как мотивировать их, вовлекать и осуществлять необходимую поддержку».

Подводя итоги, полученные в ходе реализации рефлексивного этапа, стоит отметить, что будущие педагоги анализировали свою деятельность и оценивали результаты, сформировалось умение выявлять причины успехов и неудач, повысилась осознанность в процессе проектной деятельности.

Таким образом, в результате описания формирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлен алгоритм формирования компонентов умения управлять проектами у будущих педагогов (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного), включающий раскрытие содержания и описание реализации этапов технологии: мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, инструментально-практического, а также рефлексивно-оценочного.

С целью обеспечения структурированного и последовательного обучения, актуализации содержания обучения, осуществления методической поддержки преподавателей и студентов, а также обеспечения индивидуальности обучения, необходимо обеспечить организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектом у будущих педагогов: разработать и реализовать программно-методическое обеспечение процесса подготовки, методические рекомендации для преподавателей, а также обеспечить организацию и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемую в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

В процессе контрольного этапа опытно-экспериментальной работы были обобщены и проанализированы результаты реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки. Целью данного этапа являлась оценка эффективности технологии на основе анализа результатов ее внедрения.

Обозначим задачи контрольного этапа:

– реализовать контрольный срез по определению уровней сформированности выделенных компонентов умения управлять проектами у будущих педагогов (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного);

– провести сравнительный анализ качественных и количественных изменений уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов после формирующих мероприятий;

– осуществить математико-статистическую обработку данных контрольного этапа опытно-экспериментальной работы;

– выполнить сравнительный анализ результатов контрольной группы с экспериментальной для оценки значимости и эффективности внедренной технологии.

Оценка сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов осуществлялась по компонентам: мотивационному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному.

На констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы были применены одни и те же диагностические материалы.

Состав участников контрольной и экспериментальной групп в период реализации опытно-экспериментальной работы был неизменным.

Для конкретизации полученных результатов на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы рассмотрим динамику выраженности уровней по каждому из компонентов до и после эксперимента по контрольной и экспериментальной группам.

В таблице 14 представлены результаты оценки уровней сформированности мотивационного компонента. По мотивационному компоненту после формирующего этапа в контрольной группе отмечается небольшой положительный сдвиг: количество участников с низким уровнем внутренней мотивации снизилось с 14,5% до 10%, по среднему и высокому уровням увеличилось количество респондентов с 73,3% до 75,6% и с 12,2% до 14,4%, соответственно.

В экспериментальной группе также наблюдается снижение количества участников с низким уровнем внутренней мотивации с 12,1% до 5,5% и также

по среднему уровню с 74,8% до 71,4%. Показатели же высокого уровня увеличились ровно на 10% (с 13,1% до 23,1%).

Таблица 14 – Динамика показателей мотивационного компонента умения управлять проектами, по уровням, в контрольной и экспериментальной группах (методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой), в %

Показатели мотивационного компонента	КГ				ЭГ			
	До ОЭР		После ОЭР		До ОЭР		После ОЭР	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкий уровень внутренней мотивации	13	14,5	9	10	11	12,1	5	5,5
Средний уровень внутренней мотивации	66	73,3	68	75,6	68	74,8	65	71,4
Высокий уровень внутренней мотивации	11	12,2	13	14,4	12	13,1	21	23,1

Из полученных данных следует, что после реализации мероприятий формирующего этапа показатели уровня внутренней мотивации у участников экспериментальной группы выше, чем у респондентов контрольной группы.

По когнитивному компоненту на исходном этапе были отмечены (см. таблицу 15) наиболее сниженные результаты его сформированности как у участников контрольной, так и экспериментальной групп. После проведения формирующего этапа в анализе результатов (см. таблицу 9) в контрольной группе отмечается снижение количества участников с показателем низкого уровня с 42,2% до 35,6%. Количество участников со средним уровнем увеличилось с 50% до 54,4%, так же, как и с высоким уровнем с 7,8% до 10%.

Таблица 15 – Динамика показателей когнитивного компонента умения управлять проектами, по уровням, в контрольной и экспериментальной группах, в %

Показатели когнитивного компонента	КГ				ЭГ			
	До ОЭР		После ОЭР		До ОЭР		После ОЭР	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкий уровень	38	42,2	32	35,6	39	42,9	4	4,4
Средний уровень	45	50	49	54,4	46	50,5	47	51,6
Высокий уровень	7	7,8	9	10	6	6,6	40	44

В экспериментальной группе наблюдаются более значимые положительные изменения в уровнях сформированности когнитивного компонента. Так, количество участников с низким уровнем стало меньше с 42,9% до 4,4%, со средним увеличилось с 50,5% до 51,6%, и возросло количество участников с высоким уровнем с 6,6% до 44%.

По деятельностному компоненту анализировались (см. таблицу 16) показатели сформированности педагогических способностей: слаборазвитые, среднеразвитые, высокоразвитые и умения решать педагогические конфликтные ситуации.

Таблица 16 – Динамика показателей деятельностного компонента умения управлять проектами, по уровням, в контрольной и экспериментальной группах (методика «Педагогические способности» Р. С. Немова), в %

Показатели деятельностного компонента	КГ				ЭГ			
	До ОЭР		После ОЭР		До ОЭР		После ОЭР	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Слаборазвитые педагогические способности	19	21,1	11	12,2	23	25,3	3	3,3
Среднеразвитые педагогические способности	56	62,2	58	64,5	54	59,3	29	31,9
Высокоразвитые педагогические способности	15	16,7	21	23,3	14	15,4	59	64,8

В данных контрольной группы количество участников со слаборазвитыми педагогическими способностями снизилось с 21,1% до 12,2%. Со среднеразвитыми и высокоразвитыми показателями педагогических способностей количество респондентов увеличились с 62,2% до 64,5% и с 16,7% до 23,3%, соответственно.

Показатели по деятельностному компоненту в экспериментальной группе распределились следующим образом: произошло снижение количества участников со слаборазвитыми (с 25,3% до 3,3%) и среднеразвитыми способностями (с 59,3% до 31,9%), а количество будущих педагогов с высокоразвитыми способностями стало выше с 15,4 % до 64,8%.

По рефлексивному компоненту (см. таблицу 17) у представителей контрольной группы произошли следующие изменения: снизилось количество участников с низким (с 22,2% до 14,5%) и средним уровнем рефлексии (с 62,2% до 54,4%), а с высоким уровнем рефлексии увеличилось (с 15,6% до 31,1%).

Таблица 17 – Динамика показателей рефлексивного компонента умения управлять проектами, по уровням, в контрольной и экспериментальной группах (методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О.В. Калашниковой), в %

Показатели рефлексивного компонента	КГ				ЭГ			
	До ОЭР		После ОЭР		До ОЭР		После ОЭР	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкий уровень рефлексии	20	22,2	13	14,5	21	23,1	3	3,3
Средний уровень рефлексии	56	62,2	49	54,4	54	59,3	31	34,1
Высокий уровень рефлекии	14	15,6	28	31,1	16	17,6	57	62,6

Показатели в экспериментальной группе по рефлексивному компоненту изменились следующим образом: количество респондентов с низким уровнем рефлексии стало меньше (с 23,1% до 3,3%), как и со средним (59,3% до 34,1%), а с высоким увеличилось (с 17,6% до 62,6%).

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы показал, что у большинства будущих педагогов сформированность мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов умения управлять проектами находится на низком или среднем уровне. По данным комплексной диагностики, полученным на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы и представленным в таблицах 18 и 19, после мероприятий формирующего этапа наблюдается значительное улучшение интегрального результата в повышении уровня сформированности умения управлять проектами, что свидетельствует об эффективности предложенной технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Таблица 18 – Результаты диагностики уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной группе на контрольном этапе

Количество участников (Абс.)	Показатель	Уровни		
		низкий	средний	высокий
90	Sм	10	75,6	14,4
	Sк	35,6	54,4	10
	Sд	12,2	64,5	23,3
	Sр	14,5	54,4	31,1
	Sинт	18	62	20

Таблица 19 – Результаты диагностики уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в экспериментальной группе на контрольном этапе

Количество участников (Абс.)	Показатель	Уровни		
		низкий	средний	высокий
91	Sм	5,5	71,4	23,1
	Sк	4,4	51,6	44
	Sд	3,3	31,9	64,8
	Sр	3,3	34,1	62,6
	Sинт	4	47	49

На диаграмме (см. рисунок 7) представлены интегральные показатели, отражающие динамику уровней сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов, до и после прохождения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах.

Обозначенные результаты отображают уровни сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов, достигнутые в результате опытно-экспериментальной работы, включавшей апробацию технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в экспериментальной группе.

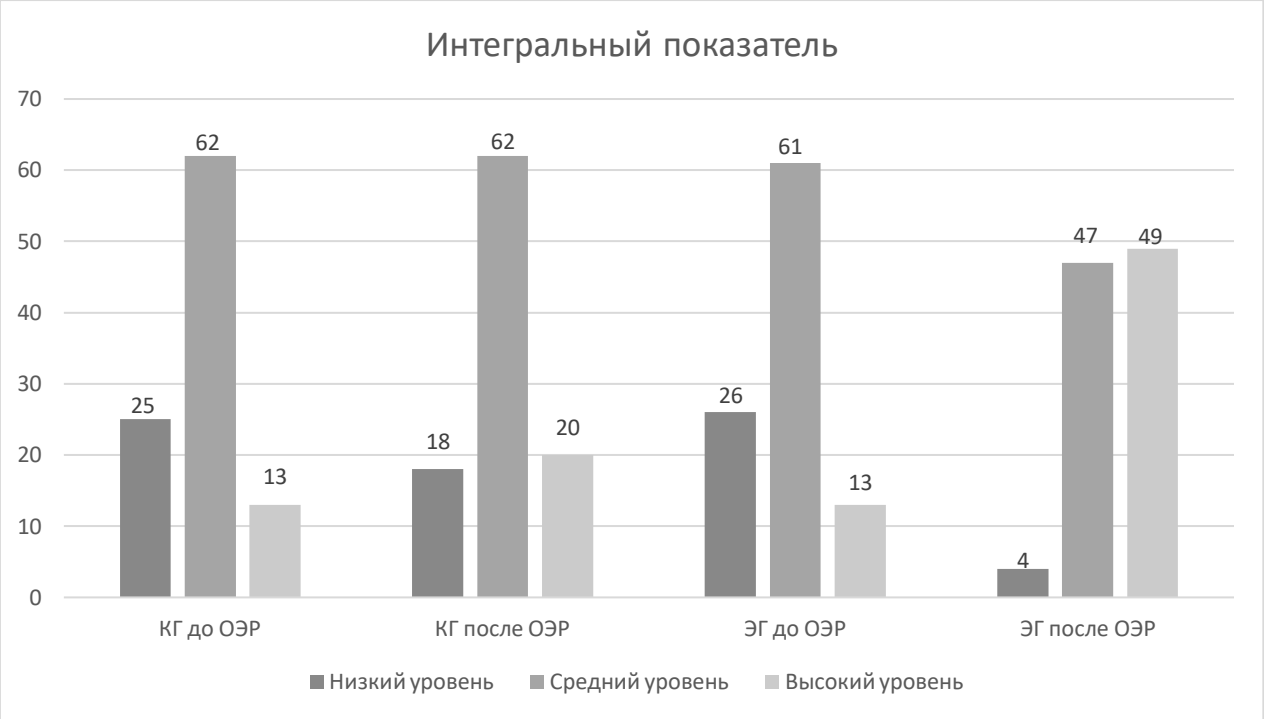

Рисунок 7 – Графическое представление результатов распределения интегрального показателя по уровням сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов (в %)

После проведения формирующего этапа в контрольной группе отмечены положительные, но менее значительные по сравнению с экспериментальной группой изменения.

Доля участников с низким уровнем сформированности умения управления проектами сократилась с 25% до 18%, количество будущих педагогов со средним уровнем осталось прежним – 62%, количество участников с высоким уровнем сформированности умения увеличилось с 13% до 20%. В экспериментальной группе была зафиксирована выраженная положительная динамика: доля участников с низким уменьшилась с 26% до 4%, со средним – с 61% до 47%, а с высоким уровнем увеличилась с 13% до 49%. Эти различия наглядно демонстрируют эффективность формирующего воздействия.

Таким образом, по итогам реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе выявлены позитивные изменения в обеих группах – экспериментальной и контрольной. Эти изменения, в некоторой степени, связаны с общим контекстом подготовки будущих педагогов в вузе,

включающим изучение общепедагогических дисциплин, прохождение программ практик и другие стандартные условия обучения. При этом, динамика изменений в экспериментальной группе демонстрирует более выраженный положительный эффект, что указывает на эффективность специально разработанной технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Применение методов математической статистики также подтверждает полученные результаты.

Представим результаты статистического анализа обработки данных по итогам контрольного этапа опытно-экспериментальной работы.

Сравнение результатов диагностических мероприятий между контрольной и экспериментальной группами (см. таблицу 20) осуществлялось посредством U-критерия Манна-Уитни для анализа независимых выборок (сравнение исходных данных двух групп).

До проведения формирующего этапа выраженность показателей по компонентам между контрольной и экспериментальной группами не имела статистически значимых различий (уровень значимости $p>0,05$).

После опытно-экспериментальной работы обработка результатов с применением методов математической статистики свидетельствует, что показатели мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов экспериментальной группы достоверно выше, чем у контрольной группы: по критерию различий Манна-Уитни Uэмп больше Uкр на уровне статической значимости $p <0,001$. Применение методов математической статистики также подтверждает полученные результаты.

Сравнение произошедших изменений в уровнях проводилось с помощью критерия Пирсона. Проведенный анализ позволяет констатировать достоверность изменений по всем компонентам: мотивационному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному у участников экспериментальной группы, поскольку эмпирическое значение превышает критическое, а уровень значимости составляет менее 0,1%.

Изменения в уровнях мотивационного, когнитивного, деятельностного компонентов в контрольной группе не являются достоверными, поскольку

уровень значимости превышает 5%. Различия в уровнях рефлексивного компонента носят неслучайный характер, однако являются менее значимыми по сравнению с экспериментальной группой. Эмпирическое значение по критерию попадает в «зону неопределённости» между уровнями значимости 0,01 и 0,05, то есть гипотеза о недостоверности различия отклоняется, но и гипотеза о его достоверности не принимается.

Таблица 20 – Сравнение выраженности уровней компонентов до и после мероприятий формирующего этапа

Компонент	Уровень	КГ				ЭГ			
		До	После	χ^2	p	До	После	χ^2	p
		Абс.	Абс.			Абс.	Абс.		
Мотивационный	Низкий	13	9	0,924	0,630	11	5	50,7	<0,001
	Средний	66	68			68	65		
	Высокий	11	13			12	21		
Когнитивный	Низкий	38	32	0,934	0,627	39	4	53,6	<0,001
	Средний	45	49			46	47		
	Высокий	7	9			6	40		
Деятельностный	Низкий	19	11	3,17	0,205	23	3	50,7	<0,001
	Средний	56	58			54	29		
	Высокий	15	21			14	59		
Рефлексивный	Низкий	20	13	6,62	0,037	21	3	42,8	<0,001
	Средний	56	49			54	31		
	Высокий	14	28			16	57		

Качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию умения управлять проектами у будущих педагогов подтвердил эффективность разработанной технологии, что выразилось в положительной динамике уровня сформированности данного умения в

показателях участников экспериментальной группы.

В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы установлено, при общих равных условиях профессиональной подготовки в вузе участников контрольной и экспериментальной групп именно та определенная нами в технологии последовательность этапов подготовки, содержание деятельности преподавателей и учебно-познавательной деятельности будущих педагогов, выделенные и наполненные содержанием дидактические единицы, подлежащие усвоению, подобранные и реализованные формы, методы и средства оказали определяющее влияние на результативность формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Все это позволяет нам сделать вывод о том, что разработанная в рамках настоящего диссертационного исследования технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов является эффективной.

Системно-процессный подход, являющийся теоретико-методологической основой разработки технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов подтверждает ее научную обоснованность и соответствует современным представлениям о подготовке педагогических кадров.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показывает, что разработанная на основе системно-процессного подхода технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов и осуществление организационно-методических условий ее реализации способствуют повышению уровню сформированности данного умения. Проведенное исследование показало, что изменения в динамике сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в контрольной группе являются незначительными, а в результатах участников экспериментальной группы, напротив, отмечается статистически подтвержденный значимый рост показателей сформированности умения. Что позволяет нам сделать вывод о подтверждении гипотезы диссертационного исследования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

1. Целью опытно-экспериментальной работы является апробация проверка эффективности технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки.

2. Анализ данных, полученных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, свидетельствует о том, что большая часть будущих педагогов, принявших участие в диагностических мероприятиях, обладает поверхностными, фрагментарными знаниями по вопросам управления проектами, недостаточной сформированностью педагогических способностей и управленческих умений, навыков. У большинства участников опытно-экспериментальной работы выявлен средний уровень сформированности мотивационного и рефлексивного компонентов умения управлять проектами у будущих педагогов. У большинства диагностируемых будущих педагогов наблюдается недостаток внутренней мотивации к профессиональному росту и расширению опыта. Их интересы и мотивы деятельности, в большей степени, ориентированы на избежание неодобрения окружающих, а также у некоторых респондентов проявляются сомнения в правильности сделанного выбора педагогической профессии. Полученные данные подтверждают актуальность темы исследования и указывают на необходимость разработки и внедрения целенаправленных мероприятий, направленных на повышение уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в рамках их профессиональной подготовки.

3. Предложенный и апробированный диагностический инструментарий обеспечил возможность проведения объективной оценки уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов.

4. В рамках опытно-экспериментальной работы представлена разработка решения проблемы поиска эффективных методов обучения для формирования умения управлять проектами в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов. Формирующий этап был основан на апробации технологии формиро-

вания данного умения, включающей последовательную реализацию этапов: мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, инструментально-практического, рефлексивно-оценочного. Процесс подготовки будущих педагогов представлен через детальное раскрытие содержания каждого этапа технологии, включая деятельность преподавателя и будущих педагогов, а также применяемые формы организации учебной деятельности, методы и средства обучения.

5. Для обеспечения эффективного формирования умения управлять проектами были разработаны программно-методическое обеспечение для будущих педагогов и методические рекомендации для преподавателей. Формирование умения управлять проектами у будущих педагогов в осуществлялось посредством изучения дисциплин «Управление образовательными системами» и «Национальные проекты и программы в региональном образовании», а также через прохождение производственной практики и участие в разработке собственных проектов. В процессе реализации технологии применялись следующие методы: анализ нормативных документов, взаимообучение, метод проектов, метод дискуссии, кейс-метод, метод практической деятельности, а также методы анализа и оценки результатов – анализ экспертной оценки, самооценка и взаимооценка.

6. Организация и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов осуществляются посредством смешанного обучения, реализуемого в электронной образовательной среде вуза. В работе представлен алгоритм реализации смешанного обучения, а также рассмотрены возможности применения электронной образовательной среды в рамках организации «перевернутого класса», где ключевым преимуществом выступает комплекс средств, обеспечивающих взаимодействие преподавателя и будущих педагогов. Электронная среда обеспечивает процесс обмена файлами, организацию общего чата для обсуждения учебных материалов и задач, а также своевременную рассылку необходимой информации участникам образовательного процесса.

7. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что после формирующего этапа в экспериментальной группе наблюдается значительное повышение количества участников, достигших высокого уровня

сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов, что контрастирует с результатами контрольной группы, в которой также зафиксированы положительные изменения, но их выраженность существенно ниже. Изменения в показателях сформированности компонентов умения у участников экспериментальной группы статистически значимы, в отличие от результатов контрольной группы. Незначительная положительная динамика по компонентам, зафиксированная у представителей контрольной группы, обусловлена тем, что они, как и участники экспериментальной группы, обучались в рамках стандартной программы, включающей изучение дисциплин «Управление образовательными системами» и «Национальные проекты и программы в региональном образовании», а также проходили производственную практику, где могли применить полученные знания и навыки. Однако в контрольной группе не ставилась задача целенаправленного технологичного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, соответственно, мы видим более значимый положительный сдвиг у представителей экспериментальной группы, выраженный в компонентах и в интегральном показателе.

8. Наличие высоких показателей, выявленных при оценке сформированности умения управлять проектами будущих педагогов у участников экспериментальной группы, формируемого в процессе реализации разработанной технологии, доказывает ее эффективность в обеспечении качественной подготовки будущих педагогов к управлению проектами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного диссертационного исследования на тему «Формирование умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки» были получены следующие результаты.

1. Происходящая в РФ модернизация системы образования предъявляет особые требования к уровню подготовки педагогических кадров, в том числе в условиях системы высшего образования. Теоретический анализ нормативно-правовой базы и образовательных стандартов позволил обосновать актуальность социального заказа на профессиональную подготовку будущих педагогов, способных эффективно управлять проектами. Значительную роль в экономическом развитии страны и усилении ее интеллектуального потенциала играет качественное улучшение профессиональной подготовки будущих педагогов, которые после окончания вуза будут управлять проектами в условиях профессионально-педагогической деятельности.

В ходе исследования установлено, что выявленные противоречия являются предпосылками для обоснования и решения проблемы: как на основе системно-процессного подхода теоретически обосновать, разработать, апробировать и определить эффективность технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки?

По данной проблеме проведено теоретико-экспериментальное исследование. Уточнено понятие «умение управлять проектом», рассматриваемое как интегративная способность осуществлять мотивацию, анализ и целеполагание, планировать, организовывать, реализовывать и контролировать, регулировать проектную деятельность с целью достижения поставленных целей и результатов.

2. Исследование позволило определить методологические основания системно-процессного подхода к формированию умения управлять проектами у будущих педагогов. Подготовка представлена в виде совокупности взаимосвязанных процессов, эффективная организация и управление которыми необходимы для достижения поставленных целей обучения.

3. Разработанная технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов основывается на системно-процессном подходе и принципах диагностируемости, взаимообучения, сознательности, активности и самостоятельности, минимизации, поэтапности, индивидуализации и дифференциации, практической направленности. Структура технологии представляет собой целостную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов: входа (входящих ресурсов и требований), выхода (результата) и трех групп процессов, содействующих преобразованию входа в выход: основные процессы, обеспечивающие процессы и процессы управления.

В рамках системно-процессного подхода к формированию умения управлять проектами у будущих педагогов, выделяются основные процессы, реализуемые через этапы технологии (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, инструментально-практический, рефлексивно-оценочный), направленные на формирование данного умения. Обеспечивающие процессы представлены организационно-методическими условиями реализации технологии. Программно-методическое обеспечение, в свою очередь, направлено на повышение уровня сформированности умения управлять проектами, охватывая как освоение знаний о методах управления и оценки результатов, так и формирование умений планирования, мотивации, организации, контроля и корректировки проектной деятельности. Процессы управления включают планирование, реализацию, оценку и корректировку и обеспечивают эффективность всей системы подготовки.

4. Технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов представляет собой системный процесс, структурированный в виде последовательной реализации взаимосвязанных этапов: мотивационно-целевого, содержательно-деятельностного, инструментально-практического, рефлексивно-оценочного. Технология, разработанная и апробированная в ходе опытно-экспериментальной работы, доказала свою эффективность благодаря подобранному, разработанному и интегрированному комплексу форм, методов, средств, способов взаимодействия и видов деятельности, реализуемых на каждом этапе.

Деятельностное содержание обучения, реализуемое в технологии и направленное на формирование умения управлять проектами у будущих педагогов основано на реализации взаимосвязанных дисциплин «Управление образовательными системами», «Национальные проекты и программы в региональном образовании» и производственной практики, а также участии будущих педагогов в разработке и управлении проектами.

5. Выявлены и экспериментально апробированы организационно-методические условия реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки: разработано и реализовано программно-методическое обеспечение процесса подготовки; разработаны и реализованы методические рекомендации для преподавателей по реализации технологии; осуществлены организация и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов, осуществляемых в форме смешанного обучения посредством применения цифровых ресурсов.

6. Экспериментально проверена эффективность технологии формирования умения управлять проектами с помощью разработанного диагностического инструментария для изучения динамики уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки. Представленный инструментарий обеспечивает комплексную процедуру оценки и контроля достижения образовательных результатов по интегративному показателю компонентов (мотивационному, когнитивному, деятельностному, рефлексивно-оценочному).

Результаты опытно-экспериментальной работы демонстрируют значительное повышение уровня сформированности умения управлять проектами в экспериментальной группе после формирующего этапа, в отличие от контрольной, где положительные изменения значительно менее выражены. Статистическая значимость изменений в показателях компонентов умения наблюдается только в экспериментальной группе. Незначительная динамика в контрольной группе обусловлена стандартной программой обучения, однако отсутствие целенаправленного технологичного формирования умения управления проектами

не позволило достичь столь же значительных результатов, как в экспериментальной группе. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы значимые положительные изменения в уровнях сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов в экспериментальной группе свидетельствуют об установлении закономерности о связи эффективности подготовки и представленной в технологии совокупности форм, средств, методов, подходов, действий, критериев, взаимосвязанных процессов и организационно-методических условий ее реализации.

Таким образом, поставленные исследовательские задачи решены в полном объеме, выдвинутая нами гипотеза подтверждается данными, которые мы получили на разных этапах исследования, их статистическим анализом и интерпретацией полученных результатов.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер, может служить перспективным направлением научного поиска, связанного с проверкой эффективности технологии в условиях других вузов; представленные этапы технологии подготовки могут быть перенесены на другое предметное содержание, направленное на решение других профессиональных задач или другие уровни высшего образования.

Результаты исследования могут быть использованы учеными и преподавателями системы высшего педагогического образования, аспирантами, магистрантами, бакалаврами, обучающимися по педагогическим профилям (направлениям подготовки).

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

В настоящем исследовании используются следующие сокращения и условные обозначения:

ВАК – Высшая аттестационная комиссия

ВО – высшее образование

ВятГУ – Вятский государственный университет

КГ – контрольная группа

ОЭР – опытно-экспериментальная работа

РФ – Российская Федерация

ФГАОУ ВО – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

ФГБОУ ВО – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ФЗ – федеральный закон

ЭГ – экспериментальная группа

ЭОС – электронная образовательная среда

PDCA –цикл Деминга, метод проектирования и управления, применяемый для улучшения процессов (P – Plan (планировать), D – Do (делать), C – Check (проверять); A – Atc (корректировать)

SWOT-анализ – метод анализа и оценки внутренних и внешних факторов, которые могут влиять на тот или иной объект изучения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования / О. А. Абдуллина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Просвещение, 1990. – 141 с. – Текст: непосредственный.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Икар, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7. – Текст: непосредственный.

3. Алешугина, Е. А. Особенности реализации проектной деятельности педагога в вузе / Е. А. Алешугина, Е. А. Раковская, Е. В. Смирнова. – Текст: электронный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 2 (60). – С. 120-124. – DOI: 10.46845/2071-5331-2022-2-60-120-124.

4. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования в РФ / МГППУ, НИУ ВШЭ. – Москва, 2015. – Текст: непосредственный.

5. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с. – Текст: непосредственный.

6. Байбородова, Л. В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий в образовании / Л. В. Байбородова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – С. 69-76.

7. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, А. П. Чернявская. – Текст: непосредственный // Управление современной школой. Завуч. – 2014. – № 2. – С. 94-117.

8. Баранова, Е. М. Профессиональная подготовка будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы / Е. М. Баранова. – Москва: Триада, 2016. – 76 с. – Текст: непосредственный.

9. Барболин, М. П. Концептуальные основания становления новой цивилизации в России / М. П. Барболин. – Санкт-Петербург: Петрополис, 2023.

– 62 с. – Текст: непосредственный.

10. Беловицкая, С. И. «Перевернутый класс» в условиях профессионального становления учителей начальных классов / С. И. Беловицкая, О. В. Грановская, И. В. Шатохина. – Текст: электронный // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 66-4. – С. 16-20. – DOI: 10.18411/lj-10-2020-144.

11. Беловолова, С. П. Готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности как качество личности / С. П. Беловолова, Р. А. Орлова. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 140-157.

12. Белокопытова, С. В. Формирование готовности подростков к здоровьесбережению средствами проектной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белокопытова Светлана Викторовна. – Воронеж, 2019. – 195 с. – Текст: непосредственный.

13. Белоновская, И. Д. Профессиональное саморазвитие личности в современном образовательном пространстве: монография / И. Д. Белоновская, В. В. Неволина, В. В. Баранов. – Москва: Перо, 2017. – 200 с. – Текст: непосредственный.

14. Белоусова, Т. Н. Управление поддержкой проектной деятельности школьников в условиях поликультурного муниципального образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белоусова Татьяна Николаевна. – Москва, 2011. – 26 с. – Текст: непосредственный.

15. Бероева, Е. А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бероева Елена Александровна. – Оренбург, 2020. – 228 с. – Текст: непосредственный.

16. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения

/ В. П. Беспалько. – Москва: Изд-во Института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 337 с. – Текст: непосредственный.

17. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 190 с. – Текст: непосредственный.

18. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с. – Текст: непосредственный.

19. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг [и др.]; под общей редакцией Л. В. Блинникова. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. – ISBN 5-901006-08-9. – Текст: непосредственный.

20. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва, 1973. – 270 с. – Текст: непосредственный.

21. Богомолова, О. В. Психология и педагогика развития умений организации проектной деятельности у будущих педагогов профессионального обучения: монография / О. В. Богомолова. – Курск: Изд-во КГУ, 2017. – 228 с. – ISBN 978-5-88313-907-8. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система: [сайт]. – URL: https://e.lanbook.com/book/165442 (дата обращения: 07.08.2022).

22. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 3-е издание. – Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 351 с. – (Психологи Отечества). – Текст: непосредственный.

23. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – Москва: Педагогика, 1972. – 352 с. – Текст: непосредственный.

24. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

25. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – Текст: непосредственный // Педагогика. –

2006. – № 1. – С. 22-31.

26. Большой психологический словарь / под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2005. – 672 с. – Текст: непосредственный.

27. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие / Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2007. – 408 с. – Текст: непосредственный.

28. Борейко, Л. М. Взаимообучение как организационная система обучающих взаимокоррекций / Л. М. Борейко. – Текст: непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2001. – № 2 (16). – С. 108-109.

29. Боронина, Л. Н. Основы управления проектами / Л. Н. Боронина, З. В. Сенук. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. – 112 с. – Текст: непосредственный.

30. Борытко, Н. М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н. М. Борытко. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 11-17.

31. Борытко, Н. М. Моделирование педагогического процесса: гуманитарно-целостный подход / Н. М. Борытко. – Текст: непосредственный // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С. 11-21.

32. Братищенко, В. В. Измерение сформированности компетенций студентов по данным текущей успеваемости / В. В. Братищенко. – Текст: непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – № 3. – С. 69-78.

33. Быков, А. К. Патриотическое воспитание детей и молодежи: процессный подход / А. К. Быков. – Текст: электронный // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 3. – С. 179-190. – DOI: 10.15350/2409-7616.2020.3.16.

34. Бычкова, Н. В. Использование форм взаимообучения студентов на занятиях по дисциплине «Рисунок и живопись» / Н. В. Бычкова, В. В. Волков,

Е. В. Сынкова. – Текст: электронный // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3-1. – С. 221-230. – DOI: 10.31862/2073-9613-2020-3-221-230.

35. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна. – Москва, 2019. – 461 с. – Текст: непосредственный.

36. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. – 244 с. – ISBN 978-5-6044243-0-8. – Текст: непосредственный.

37. Варжапетян, А. Г. Системность процессов создания и диагностики технических структур / А. Г. Варжапетян, В. В. Глущенко, П. В. Глущенко. – Санкт-Петербург: Политехника, 2004. – 185 с. – ISBN 5-7325-0784-1. – Текст: непосредственный.

38. Василенко, А. В. Возможности организации проектно-исследовательской деятельности, направленной на развитие пространственного мышления учащихся / А. В. Василенко, И. И. Соханов. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25366 (дата обращения: 22.08.2021).

39. Васильев, Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю. В. Васильев. – Москва: Педагогика, 1990. – 139 с. – Текст: непосредственный.

40. Вебер, С. А. О механизме реализации личностных ресурсов старшеклассников через проектную деятельность / С. А. Вебер. – Текст: непосредственный // Воспитание школьников. – 2013. – № 1. – С. 16-23.

41. Велединская, С. Б. Смешанное обучение: секреты эффективности / С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева. – Текст: непосредственный // Высшее

образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 8-13.

42. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 334 с. – ISBN 978-5-98704-452-0. – Текст: непосредственный.

43. Вершловский, С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы / С. Г. Вершловский. – Текст: непосредственный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в целях устойчивого развития. – 2012. – № 1. – С. 48-52.

44. Виленский, М. Я. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с. – Текст: непосредственный.

45. Винник, В. К. Формирование общих компетенций обучающихся системы профессионального образования средствами информационно-проектной технологии: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Винник Валерия Константиновна. – Нижний Новгород, 2019. – 160 с. – Текст: непосредственный.

46. Войко, Р. А. Содержание понятия «профессиональная подготовка педагога» в высшей школе / Р. А. Войко. – Текст: электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 11-3. – С. 204-207. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-professionalnaya-podgotovka-pedagoga-v-vysshey-shkole/viewer (дата обращения: 07.10.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

47. Волкова, А. Н. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к организации проектно-исследовательской деятельности: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Волкова Анастасия Никитична. – Екатеринбург, 2024. – 25 с. – Текст: непосредственный.

48. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с. – ISBN 5-17-027239-1. – Текст: непосредственный.

49. Выготский, Л. С. Сборник сочинений: в 6 томах. Т. 3 / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. – 504 с. – Текст: непосредственный.

50. Гаврутенко, Т. В. Управление проектной деятельностью учителей в ходе модернизации школьного образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаврутенко Татьяна Витальевна. – Барнаул, 2012. – 23 с. – Текст: непосредственный.

51. Гаджиев, А. Г. Развитие управленческой компетенции государственных служащих: специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Гаджиев Арзу Гусейн оглы. – Москва, 2012. – 23 с. – Текст: непосредственный.

52. Галимзянов, Х. М. Формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО: научно-методическое пособие / Х. М. Галимзянов, Е. А. Попов, Ю. А. Сторожева. – Астрахань: Астраханский ГМУ, 2017. – 74 с. – Текст: непосредственный.

53. Галимуллина, Э. З. Интеграция интерактивных технологий как средство усиления практической направленности подготовки бакалавров педагогического образования / Э. З. Галимуллина, А. И. Крайнова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18936 (дата обращения: 16.07.2022).

54. Гамова, Н. А. Развивающие возможности самостоятельной работы студентов / Н. А. Гамова, Н. В. Кулиш, И. П. Томина. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. –

№ 2 (190). – С. 10-14.

55. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016. – 143 с. – Текст: непосредственный.

56. Герасимов, Б. Н. Методология управления: инновационные и традиционные методологические инструменты / Б. Н. Герасимов. – Самара: Мир, 2021. – 292 с. – ISBN 978-5-98972-138-2. – Текст: непосредственный.

57. Герасимова, Е. Н. Модель подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в контексте синхронизации ФГОСов общего и высшего профессионального образования / Е. Н. Герасимова, И. А. Карпачева. – Текст: непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – Т. 4, № 20. – С. 5-11.

58. Герасимова, Е. Н. Деятельностно-компетентностная модель готовности выпускников вузов по педагогическим направлениям подготовки к работе по реализации ФГОС общего образования / Е. Н. Герасимова, И. А. Карпачева, Д. Д. Поляков. – Текст: непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Т. 4, № 24. – С. 12-21.

59. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с. – ISBN 5-89520-001-X. – Текст: непосредственный.

60. Глухарева, О. Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы / О. Г. Глухарева. – Текст: непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 1. – С. 17-24.

61. Глущенко, В. В. Актуальные аспекты системного и процессного подходов в исследованиях экономики и управления / В. В. Глущенко. – Текст: электронный // Управление экономическими системами. – 2013. – № 7 (55). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-sistemnogo-i-

protsessnogo-podhodov-v-issledovaniyah-ekonomiki-i-upravleniya-1 (дата обращения: 20.08.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

62. Гончаренко, Д. С. Применение модели «перевернутый класс» в учебном процессе (перевернутый класс – новый тренд в образовании) / Д. С. Гончаренко. – Текст: непосредственный // Образование. Технология. Сервис. – 2015. – Т. 1, № 1. – С. 138-141.

63. ГОСТ Р ИСО 9001–2015. Системы менеджмента качества. Требования (Переиздание): утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 сентября 2015 г. № 1391-ст: дата введения 2015–11–01 / подготовлен ОАО "ВНИИС". – Москва: Стандартинформ, 2018. – Текст: электронный // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1200124394 (дата обращения: 20.08.2024).

64. Гузеев, В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузеев. – Москва: Народное образование, 2001. – 223 с. – Текст: непосредственный.

65. Гусейнова, Е. Л. Компоненты эффективности сформированности профессиональных компетенций у студентов вузов / Е. Л. Гусейнова. – Текст: электронный // Вестник ЮУрГГПУ. – 2014. – № 5. – С. 50-58. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-effektivnosti-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-u-studentov-vuzov (дата обращения: 22.05.2022). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

66. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 478 с. – ISBN 5-93134-060-2. – Текст: непосредственный.

67. Давыденко, Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика: монография / Т. М. Давыденко; научный редактор Т. И. Шамова. – Москва; Белгород: БГПУ, 1995. – 250 с. – Текст: непосредственный.

68. Диканова, Е. Г. Подготовка будущего учителя к формированию культуры здоровья младшего школьника в условиях педагогического колледжа: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Диканова Елена Геннадьевна. – Волгоград, 2004. – 182 с. – Текст: непосредственный.

69. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. – Москва, 2021. – 20 с. – URL: http://static.government.ru/media/files/GYRyAxoqmjgpAxer8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf (дата обращения: 26.07.2022). – Текст: электронный.

70. Дорожкин, Е. М. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, В. Я. Шевченко. – Текст: электронный // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 1. – С. 63-81. – DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-63-81.

71. Дорохова, О. Е. Семантические модели компетенций в адаптивной системе автоматизированного обучения / О. Е. Дорохова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=19937 (дата обращения: 18.03.2021).

72. Дьюи, Д. Демократия и образование: перевод с английского / Д. Дьюи. – Москва: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с. – Текст: непосредственный.

73. Емельянова, Т. В. Апостериорная модель подготовки будущих педагогов на основе проектной деятельности / Т. В. Емельянова. – Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 75-80.

74. Ермакова, Л. И. Подготовка будущего учителя к организации проектной деятельности школьников / Л. И. Ермакова, Г. М. Янюшкина. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 1-8.

75. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов

первого курса, приступающих к освоению основных образовательных программ / Н. Ф. Ефремова. – Текст: непосредственный // Вестник Донского государственного технического университета. – 2014. – № 5 (48). – С. 769-777.

76. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – Москва: Национальное образование, 2012. – 416 с. – ISBN 978-5-906015-01-3. – Текст: непосредственный.

77. Ефремова, Н. Ф. Эвалюация и логистика: новые инструменты в управлении качеством обучения / Н. Ф. Ефремова. – Текст: электронный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (часть 6). – С. 1455-1459. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34786 (дата обращения: 12.02.2023).

78. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц: [в 2 томах]. Т. 2: П–Я / Т. Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1084 с. – ISBN 5-200-02802-7. – Текст: непосредственный.

79. Жак, Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак. – Текст: непосредственный // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сборник рефератов по дидактике высшей школы. – Минск: Пропилеи, 2001. – С. 121-140.

80. Жиркова, З. С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие / З. С. Жиркова. – Москва: Академия естествознания, 2014. – 129 с. – ISBN 978-5-91327-290-4. – Текст: непосредственный.

81. Жуплей, И. В. Инновационная педагогическая технология «перевернутый класс» как эффективное средство активизации познавательной деятельности в высшей школе / И. В. Жуплей. – Текст: непосредственный // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Тамбов, 30 июня 2015 г. – Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2015. – С. 35-37.

82. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация:

учебное пособие / В. И. Загвязинский. – 5-е издание. – Москва: Академия, 2008. – 188 с. – ISBN 978-5-7695-5480-3. – Текст: непосредственный.

83. Загвязинский, В. И. О ценностных ориентирах современного профессионально-педагогического образования / В. И. Загвязинский. – Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы Международной научно-практической конференции (25–26 мая 2016 г., г. Екатеринбург) / под общей редакцией Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург: РГППУ, 2016. – С. 28-31.

84. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург: Просвещение, 1995. – 234 с. – Текст: непосредственный.

85. Захаров, Д. В. Принципы менеджмента по А. Файолю / Д. В. Захаров. – Текст: непосредственный // Достижения науки и образования. – 2020. – № 18 (72). – С. 33-37.

86. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – Москва: Университетская книга, 2014. – 272 с. – ISBN 978-5-98704-369-1. – Текст: непосредственный.

87. Зеер, Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование. – 2012. – № 5. – С. 122-127.

88. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 49-54.

89. Зеер, Э. Ф. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов / Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2018. – № 20 (6). – С. 139-157.

90. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва: Изд-во Московского психолого-

социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 478 с. – ISBN 5-89502-341-X (МПСИ). – Текст: непосредственный.

91. Зеер, Э. Ф. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194-203.

92. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов вузов / С. И. Змеев. – Москва: Академия, 2002. – 128 с. – ISBN 5-7695-0856-6. – Текст: непосредственный.

93. Золотарева, С. С. Особенности оценки профессиональных компетенций педагога дополнительного образования / С. С. Золотарева. – Текст: непосредственный // Образовательная панорама. – 2014. – № 1. – С. 68-73.

94. Зуев, А. М. Проектная деятельность в образовательном процессе / А. М. Зуев. – Текст: непосредственный // Основы безопасности жизни. – 2014. – № 1. – С. 36-41.

95. Иванов, В. Г. Системный подход к подготовке компетентных специалистов в условиях взаимодействия образовательной организации и производства / В. Г. Иванов. – Текст: непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 101-109.

96. Иванова, М. В. Опыт педагогического сопровождения проектной деятельности школьников / М. В. Иванова. – Текст: непосредственный // Школа и производство. – 2013. – № 4. – С. 3-7.

97. Иванова, Е. Г. Анализ опыта формирования проектировочной компетентности у обучающихся технического вуза / Е. Г. Иванова, Е. Г. Хрисанова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 83. – DOI: 10.17513/spno.29906.

98. Ившина, Г. В. О проектировании обучения: технологический подход / Г. В. Ившина. – Текст: непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 8. – С. 439-444.

99. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание образования: современная дискуссия / Г. А. Игнатьева. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 64-74.

100. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г. А. Игнатьева. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. – 344 с. – ISBN 5-7565-0264-5. – Текст: непосредственный.

101. Игнатьева, Г. А. Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов диагностики сформированности профессиональных компетенций: монография / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков, О. В. Тулупова; под редакцией Г. А. Игнатьевой. – Москва: Знание-М, 2022. – 326 с. – ISBN 987-5-00187-188-0. – Текст: непосредственный.

102. Игнатьева, Э. А. Технология проектного обучения в самореализации личности студента / Э. А. Игнатьева. – Текст: непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 1 (118). – С. 142-147.

103. Исламов, А. Э. Педагогическое обеспечение формирования организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Исламов Артем Эдикович. – Йошкар-Ола, 2015. – 199 с. – Текст: непосредственный.

104. Казакова, Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127-135.

105. Калашникова, О. В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук /

Калашникова Ольга Владиславовна. – Санкт-Петербург, 1999. – 205 с. – Текст: непосредственный.

106. Капранова, М. Н. Обучение через проектную деятельность / М. Н. Капранова. – Текст: непосредственный // Все для учителя. – 2014. – № 5 (41). – С. 2-6.

107. Каргополов, И. С. Проектная деятельность в школе / И. С. Каргополов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 46 (284). – С. 277-279.

108. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск: Універсітэцкае, 2001. – 95 с. – Текст: непосредственный.

109. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций / М. А. Анисимова, И. С. Бляхеров, А. В. Масленников, А. В. Моржов. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 106-112.

110. Кетриш, Е. В. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кетриш Евгения Валерьевна. – Екатеринбург, 2013. – 24 с. – Текст: непосредственный.

111. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 176 с. – Текст: непосредственный.

112. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва: Знание, 1989. – 75 с. – Текст: непосредственный.

113. Кларин, М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин. – Текст: непосредственный // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117-122.

114. Козина, Н. Д. Цифровая среда поддержки проектной деятельности в

подготовке будущих педагогов технологического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Козина Наталия Дмитриевна. – Санкт-Петербург, 2022. – 224 с. – Текст: непосредственный.

115. Колесников, С. Д. Конкурентоспособность учреждения высшего образования: системно-процессный подход / С. Д. Колесников, Н. В. Немогай. – Текст: непосредственный // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя D: Эканоміка, сацыялогія, права. – 2020. – № 1 (55). – С. 24-30.

116. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – Москва: Академия, 2005. – 288 с. – Текст: непосредственный.

117. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 222 с. – Текст: непосредственный.

118. Контроль и оценка развития профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного педагогического образования: монография / под редакцией В. Н. Белкиной. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – 218 с. – ISBN 978-5-87555-863-4. – Текст: непосредственный.

119. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г.: утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/#0 (дата обращения: 15.12.2023).

120. Коробейникова, И. А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коробейникова Ирина Анатольевна. – Новокузнецк, 2010. – 23 с. – Текст: непосредственный.

121. Коршунова, О. В. Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе: монография / О. В. Коршунова, С. В. Огородникова. – Киров: ВятГУ, 2018. – 653 с. – ISBN 978-5-98228-169-2. – Текст: непосредственный.

122. Краснова, В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения / В. В. Краснова. – Текст: непосредственный // Юный ученый. – 2016. – № 6.1 (9.1). – С. 31-33.

123. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с. – ISBN 5-7563-0199-2. – Текст: непосредственный.

124. Кузьмина, Н. В. Понятие педагогической системы и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина. – Текст: непосредственный // Методы системного педагогического исследования / под редакцией Н. В. Кузьминой. – Москва: Народное образование, 2002. – С. 11-16.

125. Кулькова, И. В. Системно-процессный подход в реализации модели управления процессом повышения квалификации педагогических кадров в образовательных организациях / И. В. Кулькова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2023. – № 8 (455). – С. 131-134. – URL: https://moluch.ru/archive/455/100389/ (дата обращения: 20.09.2023).

126. Лавров, М. Л. Формирование проектной культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лавров Максим Леонидович. – Шуя, 2010. – 25 с. – Текст: непосредственный.

127. Лазарев, В. С. О формировании готовности будущих учителей к проектной деятельности / В. С. Лазарев, Л. Н. Носова. – Текст: непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5 (50). – С. 11-20.

128. Лазарев, В. С. Программно-целевой подход к введению нового стандарта общего образования в школе / В. С. Лазарев. – Текст: электронный

// Проблемы современного образования. – 2010. – № 3. – С. 3-12. – URL: http://pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2010-g/vypusk-3 (дата обращения: 19.08.2024).

129. Лазарев, В. С. Управление школой в условиях перемен: учебное пособие / В. С. Лазарев, Т. П. Афанасьева; под редакцией В. С. Лазарева. – Москва: Русское слово, 2022. – 263 с. – ISBN 978-5-533-02617-8. – Текст: непосредственный.

130. Лаптева, С. А. «Перевернутый класс» как инновационная модель современного обучения / С. А. Лаптева, Н. С. Виллер. – Текст: непосредственный // Научный альманах. – 2020. – № 3-1 (65). – С. 48-51.

131. Лебедева, О. В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О. В. Лебедева, Ф. В. Повшедная. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 4. – С. 11. – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-11.

132. Леванова, Е. А. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентоспособности специалиста / Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева. – Текст: непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, № 3/2. – С. 148-150.

133. Леонтьев, А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / А. Н. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских авторов периода 1918-1945 годов / под редакцией И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – Москва: Изд-во Московского университета, 1980. – С. 161-186.

134. Личностно ориентированные технологии в теории и практике вузовского обучения / О. И. Ваганова, Е. А. Алешугина, Е. Ю. Коновалова, И. Е. Барабина. – Текст: непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 20-23. – DOI: 10.26140/bgz3-2020-0902-0003.

135. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва: Знание, 1980. – 120 с. – Текст: непосредственный.

136. Макарова, Е. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей

у будущих педагогов средствами проектной деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Макарова Елена Александровна. – Белгород, 2014. – 24 с. – Текст: непосредственный.

137. Марголис, А. А. Модели подготовки педагога в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А. А. Марголис. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 45-64.

138. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода к подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 6 (2). – С. 1-18.

139. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7. – Текст: непосредственный.

140. Маркова, С. М. Исследование проектной деятельности в профессиональном образовании / С. М. Маркова, С. А. Зиновьева. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. – 169 с. – ISBN 987-5-85219-755-9. – Текст: непосредственный.

141. Маркова, С. М. Теория и методика профессионального образования: теоретические основания / С. М. Маркова, В. Ю. Полунин. – Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 40-44.

142. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение: учебное пособие / Н. В. Матяш. – 4-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2016. – 156 с. – ISBN 978-5-4468-0645-4. – Текст: непосредственный.

143. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования: монография / Н. В. Матяш; под редакцией

В. В. Рубцова. – Мозырь: Белый ветер, 2000. – 285 с. – ISBN 985-447-227-2. – Текст: непосредственный.

144. Махмутов, М. И. Педагогические технологии развития мышления / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов, М. А. Чошанов. – Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с. – Текст: непосредственный.

145. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; [перевод с английского и редакция О. И. Медведь]. – 3-е издание. – Москва: Вильямс, 2016. – 665 с. – ISBN 978-5-8459-1931-1. – Текст: непосредственный.

146. Методология педагогики: монография / Е. А. Александрова, Р. М. Асадуллин, Е. В. Бережнова [и др.]; под общей редакцией В. Г. Рындак. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 296 с. – ISBN 978-5-16-105710-0. – Текст: непосредственный.

147. Мирзоева, М. М. Педагогические условия подготовки будущего педагога профессионального обучения к художественно-проектной деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мирзоева Мариян Магомедовна. – Махачкала, 2017. – 172 с. – Текст: непосредственный.

148. Мишина, Н. В. Формирование профессиональной ориентации подростков средствами художественно-проектной деятельности в условиях дополнительного образования: специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мишина Надежда Валентиновна. – Казань, 2016. – 22 с. – Текст: непосредственный.

149. Монахов, В. М. Методология проектирования профессиональной технологии (аксиоматический аспект) / В. М. Монахов. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 59-71.

150. Мунавирова, Л. Р. Формирование профессионально-правовой компетенции будущих учителей в процессе проектного обучения: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мунавирова Лейсан Ринатовна. – Казань, 2019. – 316 с. – Текст: непосредственный.

151. Мурашко, Е. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе модели «перевернутый класс» / Е. А. Мурашко. – Текст: непосредственный // Итоги научных исследовании ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2019 г.: материалы научно-методической конференции, Могилев, 29 января – 10 февраля 2020 г. – Могилев: Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, 2020. – С. 152-154.

152. Мыльник, В. В. Исследование систем управления: учебное пособие / В. В. Мыльник, Б. П. Титаренко. – 2-е издание. – Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2014. – 238 с. – ISBN 978-5-369-01330-4. – Текст: непосредственный.

153. Назмутдинов, В. Я. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности: монография / В. Я. Назмутдинов, И. Ф. Яруллин. – Казань: Школа, 2013. – 360 с. – ISBN 5-87730-074-1. – Текст: непосредственный.

154. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических заведений: в 3 книгах. Книга 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – 4-е издание. – Москва: Владос, 2008. – 640 с. – ISBN 978-5-691-01134-4. – Текст: непосредственный.

155. Никитовская, Г. В. Дидактическое обеспечение процесса формирования управленческой компетентности будущих педагогов в дополнительном профессиональном образовании / Г. В. Никитовская. – Текст: непосредственный // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 2 (19). – С. 71-79.

156. Никитовская, Г. В. Формирование управленческой компетентности будущего педагога в дополнительном профессиональном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никитовская Галина Владимировна. – Москва, 2019. – 24 с. – Текст: непосредственный.

157. Николаева, А. Д. Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования / А. Д. Николаева, А. И. Голиков, Е. А. Барахсанова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 89. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14206 (дата обращения: 07.10.2024).

158. Новиков, А. М. Процесс и методы формирования трудовых умений / А. М. Новиков. – Москва: Высшая школа, 1986. – 288 с. – Текст: непосредственный.

159. Новиков, А. М. Методология образования: монография / А. М. Новиков. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Эгвес, 2006. – 488 с. – ISBN 5-85449-127-6. – Текст: непосредственный.

160. Новиков, Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами: учебное пособие / Д. А. Новиков. – Москва: Эгвес, 2009. – 157 с. – ISBN 978-5-7262-0976-0. – Текст: непосредственный.

161. Новиков, Д. А. Структура управленческой деятельности в системе образования / Д. А. Новиков. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2010. – № 8 (76). – С. 20-32.

162. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами: учебно-методическое пособие / Д. А. Новиков. – Москва: Народное образование, 2009. – 451 с. – ISBN 978-5-87953-260-9М. – Текст: непосредственный.

163. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под редакцией Е. С. Полат. – Москва: Академия, 2003. – 270 с. – ISBN 978-5-7695-6156-6. – Текст: непосредственный.

164. Нуртаза, А. Н. Эффективность использования метода «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного / А. Н. Нуртаза. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – С. 354-358.

165. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: Распоряжение Правительства РФ от

31.12.2019 № 3273-р: редакция от 20.08.2021. – Текст: электронный // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/564112504/titles/64U0IK (дата обращения: 19.02.2023).

166. Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 06.10.2021 № 2816-р. – Текст: электронный // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/608861126 (дата обращения: 19.02.2023).

167. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 г. № 1426. – Текст: электронный // Образовательная информационная система «ФГОС»: [сайт]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/ (дата обращения: 19.02.2023).

168. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125. – Текст: электронный // Образовательная информационная система «ФГОС»: [сайт]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/ (дата обращения: 19.02.2023).

169. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897: ред. от 08.11.2022. – Текст: электронный // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации: [сайт]. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/ (дата обращения: 19.02.2023).

170. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова; Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е издание, дополненное. – Москва: А ТЕМП, 2006. – 938 с. – ISBN 978-5-9900358-6-7. – Текст: непосредственный.

171. Омарова, М. О. Педагогические условия формирования проектной компетентности магистрантов педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Омарова Малика Омаркадыевна. – Махачкала, 2018. – 245 с. – Текст: непосредственный.

172. Опарина, Е. В. Развитие социальных навыков школьников во внеурочной проектной деятельности в разновозрастных группах: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Опарина Екатерина Витальевна. – Москва, 2019. – 200 с. – Текст: непосредственный.

173. Орешкина, А. К. Методологический аспект цифровизации в системе непрерывного образования / А. К. Орешкина. – Текст: электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6, № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/81PDMN518.pdf (дата обращения: 07.08.2022).

174. Орлов, А. А. Оценивание в структуре управления образовательным процессом / А. А. Орлов. – Текст: непосредственный // Международный Научный Институт «Educatio». – 2015. – № 2 (9). – С. 88-90.

175. Оценка сформированности профессиональных компетенций будущего учителя / Г. М. Льдокова, Н. И. Исмаилова, Н. Г. Гайфуллина [и др.]. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (часть 1). – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18834 (дата обращения: 17.02.2023).

176. Парфенова, Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Парфенова Татьяна Александровна. – Самара, 2019. – 258 с. – Текст: непосредственный.

177. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография / под редакцией В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – Москва: Народное образование, 2014. – 128 с. – ISBN 978-5-87953-336-1. – Текст: непосредственный.

178. Педагогический энциклопедический словарь / редактор Б. М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – Текст: непосредственный.

179. Петрова, Г. М. Управление развитием организационной культуры школы / Г. М. Петрова. – Текст: электронный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-razvitiem-organizatsionnoy-kultury-shkoly (дата обращения: 21.08.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

180. Петрова, Л. А. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации ФГОС ВО / Л. А. Петрова, Е. В. Берестнева, А. А. Бригадин. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (часть 1). – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19211 (дата обращения: 15.03.2023).

181. Петухов, Г. Г. Формирование системы менеджмента качества образовательных организаций с использованием цикла Шухарта–Деминга / Г. Г. Петухов. – Текст: непосредственный // Экономика и управление. – 2008. – № 3. – С. 230-233.

182. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – 2-е издание, дополненное и переработанное. – Москва: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с. – ISBN 5-93134-205-2. – Текст: непосредственный.

183. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Высшая школа, 1984. – 174 с. – Текст: непосредственный.

184. Повшедная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монография / Ф. В. Повшедная. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 167 с. – ISBN 5-85219-075-6. – Текст: непосредственный.

185. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета / С. В. Весманов, Д. С. Весманов, Н. В. Жадько, Г. А. Акопян. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 160-167.

186. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5. – Текст: непосредственный.

187. Полат, Е. С. Типология телекоммуникационных проектов / Е. С. Полат. – Текст: непосредственный // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 8-13.

188. Полещук, А. А. Технология «перевернутый класс» как способ активизации познавательной деятельности кадетов КМКВК / А. А. Полещук. – Текст: непосредственный // Иноязычное образование в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: традиции и инновации: сборник статей по материалам I научно-практической конференции, Ярославль, 9–10 февраля 2017 г. / под общей редакцией Л. С. Красноперовой. – Ярославль: Канцлер, 2017. – С. 341-347.

189. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – Москва: Просвещение, 2008. – 192 с. – (Работаем по новым стандартам). – ISBN 978-5-09-020813-0. – Текст: непосредственный.

190. Полякова, М. А. Смешанное обучение как модель обучения совре-

менных студентов / М. А. Полякова, Е. Ю. Чурилова. – Текст: непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий / под общей редакцией Ж. А. Шаповал. – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2017. – С. 166-171.

191. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.02.2023 г. – Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_440178/ (дата обращения: 21.12.2023).

192. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 206 с. – ISBN 5-7464-0144-7. – Текст: непосредственный.

193. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года от 26 декабря 2017 г. № 1642. – Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: http://government.ru/docs/all/115042/ (дата обращения: 19.02.2023).

194. Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов». – Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: http://government.ru/docs/all/85921/ (дата обращения: 19.02.2022).

195. Практическая психодиагностика: методики и тесты / под редакцией Д. Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с. – Текст: непосредственный.

196. Прикот, О. Г. Методология проектного управления в образовательной организации / О. Г. Прикот. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 25-30.

197. Проектная деятельность в системе социального воспитания в условиях цифровизации и гибридного образовательного пространства / Н. В. Та-

марская, А. В. Пищелко, И. А. Керимова, Я. А. Баскакова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3 (132). – С. 36-43. – DOI: 10.20323/1813-145X_2023_3_132_36.

198. Прокопова, М. Д. Особенности развития мотивационной сферы у будущих педагогов в период обучения в вузе / М. Д. Прокопова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 16 (358). – С. 344-346. – URL: https://moluch.ru/archive/358/80109/ (дата обращения: 21.04.2023).

199. Профессиональная педагогика: учебник / под редакцией С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – Издание 3-е, переработанное. – Москва: ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – Текст: непосредственный.

200. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г. – Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 14.08.2022).

201. Путистина, О. В. Технология взаимообучения в развитии профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка / О. В. Путистина. – Текст: непосредственный // Инноватика в современном образовании: от идеи до практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 14 ноября 2018 г. – Чебоксары: НОЧУДПО «Экспертно-методический центр», 2018. – С. 197-200.

202. Распоряжение Правительства Кировской области от 28.04.2021 г. № 76 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Кировской области на период до 2035 года». – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: https://base.garant.ru/400724651/ (дата обращения: 22.10.2023).

203. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога / А. А. Реан.

– Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с. – (Психология – лучшее: проект). – ISBN 5-93878-209-0. – Текст: непосредственный.

204. Резинкина, Л. В. Интерактивная образовательная технология формирования профессиональной компетенции дизайн-проектирования / Л. В. Резинкина, Н. А. Дромова. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2019. – № 1 (58). – С. 107-111.

205. Рекешева, Л. Н. Модель использования технологии взаимообучения в дистанционном повышении квалификации педагогических кадров / Л. Н. Рекешева. – Текст: непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1 (59). – С. 197-211.

206. Русинова, Н. П. Формирование у студентов педагогического вуза компетенций по организации проектной деятельности обучающихся: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Русинова Надежда Петровна. – Улан-Удэ, 2020. – 226 с. – Текст: непосредственный.

207. Самерханова, Э. К. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования / Э. К. Самерханова, Е. П. Круподерова, И. В. Панова. – Нижний Новгород, 2020. – 50 с. – ISBN 978-5-85219-694-1. – Текст: непосредственный.

208. Сапронова, О. Н. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий подростка: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сапронова Оксана Николаевна. – Оренбург, 2017. – 194 с. – Текст: непосредственный.

209. Сарафанова, И. Е. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера / И. Е. Сарафанова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 2. – С. 205-209.

210. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход: монография / Е. И. Сахарчук. –

Волгоград: Перемена, 2003. – 259 с. – Текст: непосредственный.

211. Свиридов, О. А. Процессный подход в управлении образовательными системами / О. А. Свиридов. – Текст: непосредственный // Российское предпринимательство. – 2006. – Т. 7, № 12. – С. 139-142.

212. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ Школьные технологии, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-195-3. – Текст: непосредственный.

213. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-196-1. – Текст: непосредственный.

214. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах. Т. 1 / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – ISBN 5-87953-211-9. – Текст: непосредственный.

215. Селиверстова, М. В. Управленческая и профессиональная компетентность педагога / М. В. Селиверстова. – Текст: непосредственный // VII Знаменские чтения: актуальные проблемы образования и науки: материалы региональной научно-практической конференции. Ч. 1. – Сургут: СурГПУ, 2008. – С. 170-172.

216. Селиверстова, М. В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Селиверстова Марина Владимировна. – Ижевск, 2011. – 212 с. – Текст: непосредственный.

217. Семенова, Л. В. Совершенствование системы управления на основе системного и процессного подходов на предприятиях химической промышленности: на примере предприятий лакокрасочной отрасли Южного федерального округа: специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Семенова Лилия Вячеславовна. – Ставрополь,

2007. – 210 с. – Текст: непосредственный.

218. Семенова, Н. В. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к обучению школьников творческой проектной деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Семенова Наталия Владимировна. – Брянск, 2000. – 147 с. – Текст: непосредственный.

219. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва: Логос, 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1. – Текст: непосредственный.

220. Сериков, В. В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога / В. В. Сериков. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 8-11.

221. Сериков, В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию / В. В. Сериков. – Текст: электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1 (5). – С. 105-118. – URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2266 (дата обращения: 07.10.2024).

222. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В. В. Сериков. – Москва: Логос, 2012. – 447 с. – ISBN 978-5-98704-612-8. – Текст: непосредственный.

223. Сизинцева, Е. П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сизинцева Екатерина Петровна. – Тверь, 2016. – 206 с. – Текст: непосредственный.

224. Система организации самостоятельной учебной деятельности студентов в условиях модернизации профессионального педагогического образования / Е. В. Быстрицкая, Е. Ю. Илалтдинова, Р. У. Арифулина [и др.]. –

Текст: непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 11. – С. 6-8.

225. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с. – ISBN 978-5-7695-4762-1. – Текст: непосредственный.

226. Сластенин, В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – Москва: Прометей, 1997. – 85 с. – Текст: непосредственный.

227. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург: Екатеринбургская епархия, 2009. – 264 с. – ISBN 987-5-903971-08-4. – Текст: непосредственный.

228. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с. – ISBN 5-8170-0062-8. – Текст: непосредственный.

229. Смагина, Е. А. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического образования в вузе: профиль «Иностранный язык»: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смагина Екатерина Александровна. – Орел, 2017. – 205 с. – Текст: непосредственный.

230. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под редакцией Н. В. Бордовской. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: КноРус, 2010. – 432 с. – ISBN 978-5-406-01163-8. – Текст: непосредственный.

231. Стенякова, Н. Е. Профессиональная подготовка будущего педагога в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Стенякова Наталья Евгеньевна. – Пенза, 2007. – 239 с. – Текст: непосредственный.

232. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года: одобрена Национальным советом при

Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям: протокол от 12.03.2021 г. № 51. – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/?ysclid=m1ytptnfyz353985017 (дата обращения: 07.10.2024).

233. Тамарская, Н. В. Системный подход в формировании управленческой культуры педагога в процессе непрерывного профессионального образования / Н. В. Тамарская. – Текст: непосредственный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2014. – № 4 (30). – С. 17-20.

234. Тамарская, Н. В. Технологии формирования управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки / Н. В. Тамарская. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 120-124.

235. Тамарская, Н. В. Управленческие компетенции педагогов, востребованные будущим образования / Н. В. Тамарская. – Текст: непосредственный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 3 (45). – С. 28-31.

236. Таренко, Л. Б. Формирование аналитических умений бакалавров посредством реализации принципа «Перевёрнутый класс» / Л. Б. Таренко. – Текст: непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 2 (119). – С. 106-109.

237. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

238. Татьянина, Е. П. Подготовка будущих педагогов к управлению проектными кластерами: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Татьянина Елена Павловна. – Челябинск, 2017. – 204 с. – Текст: непосредственный.

239. Технологии подготовки учителей в классическом университете / И. Р. Гафуров, А. М. Калимуллин, В. Ф. Габдулхаков [и др.]; под редакцией профессора И. Р. Гафурова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2019. – 140 с. – Текст: непосредственный.

240. Тимкина, Ю. Ю. Требования к организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку согласно модели «Перевёрнутый класс» / Ю. Ю. Тимкина. – Текст: непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 6. – С. 811-815.

241. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – Москва: Новая школа, 2001. – 320 с. – Текст: непосредственный.

242. Узнадзе, Д. Н. Общая психология: учебник для вузов / Д. Н. Узнадзе. – Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 412 с. – ISBN 5-89357-121-5. – Текст: непосредственный.

243. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – Текст: электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 22.10.2023).

244. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038 (дата обращения: 20.09.2022).

245. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года». – Текст электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России: [сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728 (дата обращения: 07.02.2022).

246. Ульянов, С. С. Использование технологии смешанного обучения «Перевёрнутый класс» при обучении иностранному языку в вузе / С. С. Ульянов. – Текст: непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 195. – С. 87-94.

247. Уман, А. И. Модели процесса обучения: от М. Н. Скаткина до наших дней / А. И. Уман, М. А. Федорова. – Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 53-62.

248. Уман, А. И. Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Уман Аркадий Ильич. – Москва, 1996. – 32 с. – Текст: непосредственный.

249. Управление проектной деятельностью учащихся: методические рекомендации / составители: И. А. Кильмасова, Э. Ф. Шарипова. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2015. – 79 с. – Текст: непосредственный.

250. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под редакцией М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – Москва: Новая школа, 1995. – 464 с. – ISBN 5-7301-0097-3. – Текст: непосредственный.

251. Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие / под редакцией В. С. Лазарева. – Москва: ЦСиЭИ, 1997. – 336 с. – ISBN 5-88795-008-0. – Текст: непосредственный.

252. Утёмов, В. В. Проектный менеджмент в образовании: учебное пособие: в 2 книгах. Книга 2: Объекты управления / В. В. Утемов, О. В. Шакирова. – Москва: URSS, 2020. – 246 с. – ISBN 978-5-9710-8024-4. – Текст: непосредственный.

253. Утёмов, В. В. Формирование проектной команды в образовательных системах / В. В. Утёмов, А. В. Шадрин. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 6. – URL: http://e-koncept.ru/2019/191039.htm (дата обращения: 22.12.2022).

254. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 томах. Т. 5 / К. Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1990. – 528 с. – ISBN 5-7155-0008-7. – Текст: непосредственный.

255. Управление – это наука и искусство / А. Файоль, Т. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – Москва: Республика, 1992. – 210 с. – Текст: непосредственный.

256. Фоминых, С. О. Практико-ориентированная (дуальная) модель подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе / С. О. Фоминых, В. Н. Иванов. – Текст: непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 3 (120). – С. 136-142.

257. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». – Текст электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: http://government.ru/docs/all/100618/ (дата обращения: 19.02.2023).

258. Фирсов, В. А. Проблема внедрения индивидуальных итоговых проектов в рамках реализации ФГОС ООО / В. А. Фирсов. – Текст: непосредственный // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием, 19 апреля 2019 г. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2019. – С. 440-445.

259. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с. – Текст: непосредственный.

260. Халилов, С. Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Халилов Саид Робертович. – Карачаевск, 2011. – 171 с. – Текст: непосредственный.

261. Харрингтон, Дж. Оптимизация бизнес-процессов. Документирование, анализ, управление, оптимизация / Джеймс Харрингтон, К. С. Эсселинг,

Харм Ван Нимвеген. – Санкт-Петербург: Азбука; БМикро, 2002. – 328 с. – ISBN 5-7062-0192-2. – Текст: непосредственный.

262. Хитринцев, В. Б. Особенности системно-процессного подхода к управлению / В. Б. Хитринцев. – Текст: непосредственный // Проблемы развития предприятий: теория и практика: сборник статей VI Международной научно-практической конференции (Пенза, 11-12 апреля 2019 г). – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2019. – С. 241-246.

263. Хмызова, Н. Г. Технологии развития управленческих компетенций в процессе обучения бакалавров с использованием профессиональных модулей / Н. Г. Хмызова, Л. И. Губарева, Е. П. Лидинфа. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 10. – С. 1-16. – URL: http://e-koncept.ru/2017/170213.htm (дата обращения: 22.12.2023).

264. Ходырева, Е. А. Проблемы управления изменениями инновационных образовательных проектов / Е. А. Ходырева. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 3. – С. 33-39. – URL: http://e-koncept.ru/2017/170054.htm (дата обращения: 22.12.2024).

265. Хуторской, А. В. Дидактические системы XX века / А. В. Хуторской. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2012. – № 7 (1420). – С. 151-158.

266. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91.

267. Хуторской, А. В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения / А. В. Хуторской. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2013. – № 3. – С. 95-100.

268. Цепов, А. Л. «Перевёрнутый» класс / А. Л. Цепов. – Текст: непосредственный // Смоленский медицинский альманах. – 2019. – № 3. – С. 175-184.

269. Цыплакова, С. А. Моделирование проектной деятельности педагога профессионального обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук / Цыплакова Светлана Анатольевна. – Нижний Новгород, 2015. – 181 с. – Текст: непосредственный.

270. Чеботарева, Е. С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности: на материале подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чеботарева Елена Серафимовна. – Курск, 2010. – 25 с. – Текст: непосредственный.

271. Четыркина, Н. Ю. Особенности системно-процессного подхода к управлению организацией / Н. Ю. Четыркина. – Текст: непосредственный // Журнал правовых и экономических исследований. – 2012. – № 4. – С. 126-129.

272. Шаббани, Н. Г. Основные подходы к характеристике взаимообучения детей / Н. Г. Шаббани. – Текст: непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 4 (1). – С. 218-223.

273. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Сибирский учитель. – 2007. – № 6 (54). – С. 5-15.

274. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

275. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2007. – 189 с. – ISBN 978-5-98704-222-4. – Текст: непосредственный.

276. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – Москва: Университетская книга, 2010. – 320 с. – ISBN 978-5-98699-134-4. – Текст: непосредственный.

277. Шакирова, О. В. Взаимообучение как элемент технологии подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся / О. В. Шакирова, М. Л. Тимофеева. – Текст: непосредственный // Педагогика и

психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции, 28 апреля 2022 г. Вып. 10. – Киров: МЦИТО, 2022. – С. 276-286.

278. Шакирова, О. В. Исследование уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы / О. В. Шакирова, Н. В. Булдакова. – Текст: непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 2 (144). – С. 97-111.

279. Шакирова, О. В. К вопросу об управленческой деятельности будущих педагогов / О. В. Шакирова, Н. В. Булдакова. – Текст: непосредственный // Профессиональное обучение: теория и практика: материалы II международной научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях, 31 мая 2019 г. Т. 1. – Ульяновск: ЛГПУ им. И. Н. Ульянова, 2019. – С. 371-377.

280. Шакирова, О. В. Модель подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся / О. В. Шакирова, Н. В. Булдакова. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 6. – С. 120-138. – URL: http://e-koncept.ru/2022/221048.htm (дата обращения: 22.12.2024).

281. Шакирова, О. В. Опыт реализации технологии подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы / О. В. Шакирова. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 9. – С. 163-176. – URL: http://e-koncept.ru/2023/231089.htm (дата обращения: 22.12.2023).

282. Шакирова, О. В. Смешанное обучение как форма организации подготовки будущих педагогов в вузе / О. В. Шакирова, Н. В. Булдакова. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 5. – С. 101-114. – URL: http://e-koncept.ru/2022/221037.htm (дата обращения: 22.12.2024).

283. Шакирова, О. В. Управление проектной деятельностью учащихся основной школы: анализ регламентирующих документов / О. В. Шакирова. –

Текст: непосредственный // Проектные практики в области гражданского образования: сборник материалов II международной педагогической конференции, 6 октября 2020 г. – Москва, 2020. – С. 583-588.

284. Шакирова, О. В. Ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности в подготовке будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы / О. В. Шакирова, Н. В. Булдакова. – Текст: непосредственный // Детство в дискурсе перемен: сборник статей международного педагогического форума, 13-14 декабря 2021 г. – Киров: Радуга-Пресс, 2022. – С. 196-202.

285. Шамина, Н. П. Формирование управленческой компетентности будущего педагога начальной школы: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шамина Наталья Петровна. – Самара, 2013. – 250 с. – Текст: непосредственный.

286. Шарипов, Т. Ф. Использование системно-процессного подхода для модернизации планирования в кластере / Т. Ф. Шарипов. – Текст: непосредственный // Вестник ОГУ. – 2014. – № 4 (165). – С. 135-142.

287. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя как условие обеспечения качества подготовки специалистов / Ф. В. Шарипов. – Текст: непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2016. – № 6. – С. 103-107.

288. Шаухалов, Т. С. Результаты исследования проблемы применимости технологического подхода к проектно-исследовательской деятельности в этнопедагогике / Т. С. Шаухалов. – Текст: непосредственный // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2016. – № 2. – С. 243-247.

289. Штоф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – Москва: Наука, 1966. – 301 с. – Текст: непосредственный.

290. Шурыгин, В. Ю. Реализация смешанного обучения физике средствами LMS Moodle / В. Ю. Шурыгин, Ф. М. Сабирова. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016.

– Т. 5, № 4 (17). – С. 289-293.

291. Щедровицкий, Г. П. Избранные работы / Г. П. Щедровицкий. – Москва, 1995. – С. 485-496. – Текст: непосредственный.

292. Щепул, С. Ю. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Щепул Светлана Юрьевна. – Москва, 2023. – 25 с. – Текст: непосредственный.

293. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография / В. В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. – 300 с. – ISBN 978-5-9792-0010-1. – Текст: непосредственный.

294. Юсупов, В. З. Управление проектом оказания дополнительных образовательных услуг для государственных и муниципальных нужд / В. З. Юсупов, С. В. Ситников, С. В. Вохмянина. – Текст: непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 4. – С. 129-133.

295. Юсупов, М. М. Принципы диагностики результатов обучения / М. М. Юсупов. – Текст: непосредственный // International Scientific Review of Problems and Prospects of Modern Science and Education: Collection of Scientific Articles: LX International Correspondence Scientific and Practical Conference, Boston, USA, July 22-23, 2019 / editor. E. Morgan. – Boston, 2019. – Pp. 59-61.

296. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, И. О. Яковлева. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0. – Текст: непосредственный.

297. Яковлева, Н. М. Педагогическое управление: сущность, значение и содержание / Н. М. Яковлева, Н. О. Яковлева. – Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 4.

298. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 144 с. – ISBN 978-5-9765-1895-7. – Текст: непосредственный.

299. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов /

В. А. Якунин. – Москва: Логос, 1994. – 160 с. – ISBN 5-88439-002-5. – Текст: непосредственный.

300. Abeysekera, L. Motivation and Cognitive Load in the Flipped Classroom: Definition, Rationale and a Call for Research / L. Abeysekera, Ph. Dawson. – Text: unmediated // Higher Education Research & Development. – 2015. – Vol. 34, no. 1. – Pp. 1-14.

301. Akçayır, G. The Flipped Classroom: A Review of its Advantages and Challenges / G. Akçayır, M. Akçayır. – DOI: 10.1016/j.compedu.2018.07.021. – Text: electronic // Computers & Education. – 2018. – Vol. 126. – Pp. 334-345. – Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302045?via%3Dihub (accessed: 11.05.2023).

302. Anderson, C. Technology in American Education 1650–1900: Report No. OE-34018 / C. Anderson. – Washington DC: US Government Printing Office, 1962. – 68 p. – Text: unmediated.

303. Awidi, I. T. The Impact of a Flipped Classroom Approach on Student Learning Experience / I. T. Awidi, M. Paynter. – DOI: 10.1016/j.compedu.2018.09.013. – Text: electronic // Computers & Education. – 2019. – Vol. 128. – Pp. 269-283. – Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302495?via%3Dihub (accessed: 12.02.2023).

304. Baloche, L. Cooperative Learning: Exploring Challenges, Crafting Innovations / L. Baloche, C. M. Brody. – DOI: 10.1080/02607476.2017.1319513. – Text: electronic // Journal of Education for Teaching. – 2017. – Vol. 43, no. 3. – Pp. 274-283. – Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2017.1319513 (accessed: 10.02.2023).

305. Beckman, K. Understanding Students' Use and Value of Technology for Learning / K. Beckman, S. Bennet, L. Lockyer. – DOI: 10.1080/17439884.2013.878353. – Text: electronic // Learning, Media and Technology. – 2014. – Vol. 39, no. 1. – Pp. 346-367. – Available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2013.878353?journalCode=cjem20 (accessed: 17.02.2023).

306. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B. S. Bloom. – New York: McGraw – Hills, 1971. – 403 p. – ISBN 9780679302117. – Text: unmediated.

307. Buldakova, N. V. A Tree of a Competence as a Tool of Researching Level of Training by Future Teachers' / N. V. Buldakova, O. V. Shakirova, N. V. Kotryakhov. – DOI: 10.3897/ap.5.e0219. – Text: electronic // ARPHA Proceedings 5: VII International Forum on Teacher Education, Kazan, 26-28 May 2021. – Kazan: Kazan Federal University, 2022. – Pp. 219-238. – Available at: https://ap.pensoft.net/article/24260/list/9/ (accessed: 17.08.2023).

308. Business Students' Experiences of Technology Tools and Applications in Higher Education / L. Dowling-Hetherington, M. Glowatz, E. McDonald, A. Dempsey. – DOI: 10.1111/ijtd.12168. – Text: electronic // International Journal of Training and Development. – 2020. – Vol. 24, no. 1. – Pp. 22-39. – Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijtd.12168 (accessed: 17.05.2024).

309. Challenges for Cooperative Learning Implementation: Reports from Elementary School Teachers / C. Buchs, D. Filippoua, C. Pulfreyb, Y. Volpé. – DOI: 10.1080/02607476.2017.1321673. – Text: electronic // Journal of Education for Teaching. – 2017. – Vol. 43, no. 3. – Pp. 296-306. – Available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2017.1321673?journalCode=cjet20 (accessed: 17.03.2023).

310. Deming, W. E. The New Economics for Industry, Government, Education / William Edwards Deming. – Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1994. – 247 p. – ISBN 9780911379075. – Text: unmediated.

311. Eraut, M. Educational Technology: Conceptual Frameworks and Historical Developments / M. Eraut. – Text: unmediated // The International Encyclopedia of Education. Vol. 3. – Oxford: Pergamon Press, 1985. – Pp. 1604-1616.

312. Guruzhapov, V. A. Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary School Teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs / V. A. Guruzhapov, A. A. Margolis. –

Text: electronic // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. – Vol. 19, no. 3. – Pp. 143-159. – Available at: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2014_n3/71596 (accessed: 19.03.2023).

313. Jensen, J. L. Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning / J. L. Jensen, T. A. Kummer, P. D. d. M. Godoy. – DOI: 10.1187/10.1187/cbe.14-08-0129. – Text: electronic // CBE–Life Sciences Education. – 2015. – Vol. 14, no. 1. – Available at: https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.14-08-0129 (accessed: 17.01.2024).

314. Foldnes, N. The Flipped Classroom and Cooperative Learning: Evidence from a Randomised Experiment / N. Foldnes. – DOI: 10.1177/1469787415616726. – Text: electronic // Active Learning in Higher Education. – 2016. – Vol. 17, no. 1. – Pp. 39-49. – Available at: https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1469787415616726 (accessed: 11.02.2024).

315. Friesen, N. Report: Defining Blended Learning / N. Friesen. – Text: electronic // Yumpu: [website]. – Available at: https://www.yumpu.com/en/document/view/19201340/report-defining-blended-learning-norm-friesen (accessed: 14.05.2023).

316. Kalimullin, A. M. Teachers' Training in the Magistrate: Structural, Content and Organizational Modernization in the Context of a Federal University / A. M. Kalimullin, V. K. Vlasova, R. G. Sakhieva. – DOI: 10.12973/ijese.2016.304a. – Text: electronic // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11, no. 3. – Pp. 207-215. – Available at: http://www.ijese.net/makale/130.html (accessed: 14.02.2023).

317. Kurt, S. Definitions of Instructional Design in Educational Technology / S. Kurt. – Text: electronic // Educational Technology: [website]. – Available at: https://educationaltechnology.net/definitions-instructional-design/ (accessed: 19.04.2023).

318. Lumsdaine, A. A. Educational Technology, Programmed Learning, and Instructional Science /A. A. Lumsdaine. – Text: unmediated // Theories of Learning and Instruction: The Sixty-third Year Book of the National Society for the Study of

Education. Part I / editor E. R. Hilgard. – Chicago: University of Chicago Press, 1964. – Pp. 371-401.

319. Mitchell, P. D. Educational Technology / P. D. Mitchell. – Text: unmediated // The Encyclopedia of Educational Media Communication and Technology / editors D. Unwin, R. McAleese. – London: Macmillan Press, 1978. – Pp. 307-332.

320. Raven, J. Competence in Modern Society: The Identification, Development and Implementation / J. Raven. – Moscow: Kogito Tsentr, 2002. – 400 p. – ISBN 5-89353-052-7. – Text: unmediated.

321. Rawas, H. Comparing the Effects of Individual Versus Group Face-to-Face Class Activities in Flipped Classroom on Student's Test Performances / H. Rawas, N. Bano, S. Alaidarous. – DOI: 10.1016/j.hpe.2019.06.002. – Text: electronic // Health Professions Education. – 2019. – Vol. 6, no. 2. – Pp. 153-161. – Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301119300033?via%3Dihub (accessed: 12.03.2023).

322. Spencer, L. M. Competence at Work: Models for Superior Performance / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York: John Wiley & Sons, 1993. – 384 p. – ISBN 978-0-471-54809-6. – Text: unmediated.

323. The Experience of Three Flipped Classrooms in an Urban University: an Exploration of Design Principles / M. Kim, S. Kim, O. Khera, J. Getman. – DOI: 10.1016/j.iheduc.2014.04.003. – Text: electronic // The Internet and Higher Education. – 2014. – Vol. 22. – Pp. 37-50. – Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751614000219?via%3Dihub (accessed: 18.03.2024).

324. Watwood, B. Building from Content to Community: Rethinking the Transition to Online Teaching and Learning: A CTE White Paper / Britt Watwood, Jeffery Nugent, William «Bud» Deihl. – Richmond: Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009. – 22 p. – Text: unmediated.

325. Whiddett, S. Rukovodstvo po kompetenciyam / S. Whiddett, S. Hollyford. – Moscow: Hippo, 2003. – 218 p. – ISBN 5982930067. – Text: unmediated.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

(обязательное)

Анализ нормативных документов на предмет поиска компонентов умения управлять проектами

Таблица 1.1 - Компетенции, отражающие компоненты умения управлять проектами, содержащиеся в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.05 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (бакалавриат)

Компетенции ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05	**Управленческие компетенции**
Универсальные компетенции – 5 из 8	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.
Общепрофессиональные компетенции – 4 из 8	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий). ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении. ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Таким образом, 56% компетенций от общего числа, указанных в ФГОС ВО, в ходе анализа мы отнесли к компетенциям, имеющим в своей основе содержание, относящееся к формированию умения управлять проектами.

Таблица 1.2 – Анализ соотношения трудовых функций, содержащих компоненты умения управлять проектами в профессиональном стандарте «Педагог» от общего числа трудовых функций

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции		Всего трудовых функций в стандарте	Управленческих трудовых функций в стандарте
наименование	наименование	код		
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6	10	7
	Воспитательная деятельность	A/02.6	12	7
	Развивающая деятельность	A/03.6	11	6
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	B/01.5	Не рассматриваются в рамках данного исследования	
	Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	B/02.6		
	Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	B/03.6	7	5
	Модуль "Предметное обучение. Математика"	B/04.6	23	17
	Модуль "Предметное обучение. Русский язык"	B/05.6	13	11
	Всего		76	53

Процентное соотношение (или отношение) двух чисел – это отношение одного числа к другому, умноженное на 100%. Процентное отношение определяет, какой процент от целого составляет данное число. Для нахождения процента нужно разделить одно число на другое и умножить на 100%.

Находится по формуле: R%= N2/N1×100%.

R%= N1/N2×100%=53/76×100%=69,7%

Вывод: 69,7% трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте «Педагог» и рассматриваемых в данном исследовании, относятся к формированию умения управлять проектами.

Приложение 2

(обязательное)

Программно-методическое обеспечение технологии формирования умения управлять проектами

Таблица 2.1 - Тематический план программно-методического обеспечения

№ пп	Наименование модулей, тем	Всего час.	В том числе:			Средства реализации
			Лекции	Практические занятия (семинары)	Самостоятельная работа	
1.	**Модуль «Управление педагогическим проектом»** **Реализуется в рамках учебной дисциплины «Управление образовательными системами», 48 ч.**					
1.1	**Тема 1. Нормативные документы, регламентирующие деятельность педагога.** Основное содержание. *Значимость и мотивационная готовность к управлению проектной деятельностью учащихся в соответствии с ФГОС ООО, профессионального стандарта педагога.* *Основы проектной деятельности (содержание этапов, компоненты, средства реализации, требования к результатам).* *Виды проектов и особенности реализации в зависимости от содержания, возрастных особенностей учащихся).*	12	2	4	6	Обзор и анализ нормативных документов. Практико-ориентированные задания. Матрица компетенции.
1.2	**Тема 2. Основные функции педагогического управления. Теоретические основы педагогического управления на уровне ученического коллектива.** Основное содержание. *Функции управления (анализ, планирование, мотивация, организация, контроль, регулирование).* *Этапы, методы, инструменты управления проектной деятельностью учащихся.*	12	2	4	6	Практико-ориентированные задания. Ситуационные задачи. Семинар.
1.3	**Тема 3. Наставничество как управленческая технология развития профессиональной компетенции педагога.** Основное содержание. *Способы взаимодействия и улучшения коммуникаций. Проектирование и осуществление деятельности по реализации проектов. Поэтапное управление проектной деятельностью.*	12	2	4	6	Практико-ориентированные задания. Ситуационные задачи. Семинар. Технологическая карта.

Продолжение таблицы 2.1

1.4	**Тема 4. Оценка и рефлексия в управлении проектной деятельностью.** *Основное содержание.* *Рефлексия, на основе оценки результатов, определение совершенствования деятельности по управлению проектной деятельностью учащихся.* *Критерии к результату проектной деятельности.* *Критерии к оценке эффективности управления проектной деятельностью. Способы оценки результатов. Оценка успешности проектной деятельности учащихся и управления проектной деятельностью учащихся.* *Анализ возникающих проблем, ситуаций и определение путей совершенствования управления проектной деятельностью учащихся.*	12	2	4	6	Практико-ориентированные задания. Ситуационные задачи. Эссе.
2.	**Модуль «Управление педагогическим проектом»** **Реализуется в рамках учебной дисциплины «Национальные проекты и программы в региональном образовании»**					
2.1	Тема 1. Теоретические основы педагогического проектирования. Основное содержание. *Основные понятия педагогического проектирования, функции проектной деятельности и виды педагогического проектирования, уровни и принципы педагогического проектирования.*	9	2	2	5	Практико-ориентированные задания. Ситуационные задачи. Семинар.
2.2	Тема 2. Логика организации проектной деятельности. Основное содержание. *Этапы проектирования, процедуры этапов проектирования, виды педагогического проектирования, основные объекты педагогического проектирования, результаты и оценка проектной деятельности в сфере образования, система критериев и показателей оценки проектной деятельности.*	11	2	4	5	Практико-ориентированные задания. Ситуационные задачи. Семинар.
2.3	Тема 3. Стадии управления образовательными проектами и программами. Основное содержание. *Стадии процесса управления проектом: инициации, планирования, организации и контроля выполнения проекта, анализа и регулирования выполнения проекта, закрытия проекта.*	10	2	4	6	Практико-ориентированные задания. Семинар.

Продолжение таблицы 2.1

2.4	Тема 4. Функциональные области управления образовательными проектами и программами. Основное содержание. *Управление предметной областью проекта, управление проектом по временным параметрам, управление человеческими ресурсами в проекте, управление коммуникациями в проекте, управление качеством в проекте, управление стоимостью и финансированием проекта, управление рисками и возможностями в проекте.*	10	2	2	6	Практико-ориентированные задания. Семинар.
2.5	Тема 5. Объекты управления образовательными проектами. Основное содержание. Т*ребования, цели и стратегия проекта, критерии успешности проекта, структуры проекта, фазы и жизненный цикл проекта, окружение проекта и деловая активность организации.*	10	2	4	4	Практико-ориентированные задания. Семинар.
3.	**Модуль «Управление педагогическим проектом»** **Реализуется в рамках производственной практики.**					
3.1	Выполнение индивидуального задания на производственную практику. Основное содержание. *Будущим педагогам необходимо организовать деятельность воспитанников по реализации индивидуального или группового проекта, в зависимости от возраста, и осуществлять управление проектной деятельностью детей. По каждому из перечисленных в бланке задания процессов нужно определить задачный ряд по всем этапам проектной деятельности (подготовительный, основной, завершающий этапы), результат и содержание деятельности педагога для достижения предполагаемого результата. Оценка выполнения задания осуществляется экспертом (руководителем от базы прохождения практики) и практикантом – посредством описания выполненного задания (карта самооценки).*	40ч.			40ч.	Индивидуальное задание на практику. Самооценка, экспертная оценка, оценка освоения компетенции. Зачет по производственной практике.

Практико-ориентированные задания

Задание 1. Составить глоссарий по основным понятиям, соответствующим теме «Педагогическое управление проектной деятельностью учащихся».

Глоссарий – это словарь (расшифровка) специфических (узкоспециализированных) терминов, относящихся к какой-либо отрасли знаний или деятельности человека.

Содержание задания. Найти по 3 определения по каждому понятию (см. таблицу 2.2) известных ученых, авторов (обязательно с указанием авторов и источников – не сайта, а источника информации: учебное пособие, словарь, учебник, научная статья, диссертация и т. д.). Электронный каталог: Библиотека ВятГУ (vyatsu.ru)

Таблица 2.2 – Основные понятия по теме «Педагогическое управление проектной деятельностью»

Понятие	Источник, автор (ссылка на источник)	Формулировка понятия

Задание 2. Осуществить анализ подходов к определению функций управления.

На основе анализа научных источников информации найдите и опишите основания (подходы авторов) к выделению функций управления (в том числе педагогического управления). В таблице 2.3 представить не менее 5 авторских подходов с пояснением состава функций (обязательно с указанием авторов и источников).

Электронный каталог: Библиотека ВятГУ (vyatsu.ru)

Таблица 2.3 – Анализ подходов к определению функций управления

Автор, источник	Перечень функций с кратким обоснованием	Анализ отличительных особенностей подхода к выделенным функциям. Ваше мнение.

Задание 3. Осуществить анализ нормативных документов.

1. Проанализируйте нормативные документы: ФГОС ООО, профессиональный стандарт педагога – на предмет содержания в данных документах информации об управлении проектной деятельностью учащихся. Ответ на задание представьте в виде выдержек, ссылок, цитат и вашего обобщающего мнения.

2. На основе анализа нормативных документов (ФГОС ООО, профстандарт педагога), определите, какими умениями, знаниями, навыками должен владеть педагог для решения профессиональной задачи управление проектной деятельностью учащихся? Содержание задания*: найти и представить* информацию из данных нормативных документов по вопросу управления проектной деятельностью учащихся; *сформулировать и обосновать* умения, знания, навыки которыми должен владеть будущий педагог для решения профессиональной задачи: управления проектной деятельностью учащихся.

Задание 4. Разработать критерии и показатели для создания матрицы компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся (см. таблицу 2.4, 2.5,2.6)

Пример оформления:

Шаблон матрицы компетенций руководителя проектной деятельности учащихся по предлагаемому образцу:

Таблица 2.4 – Входные данные по проекту

Проект	« »	
Сроки проекта	Начало: ДД.ММ.ГГ	Конец: ДД.ММ.ГГ
Особенности реализации группового (командного) проекта/ Индивидуального проекта		

Таблица 2.5 – Матрица компетенций руководителя проекта

Роль	Профессиональные компетенции	Личностные компетенции
Руководитель проектной деятельности учащихся	*Знание современных методик организации проектной деятельности учащихся* *Умение ..* *Знание методик ..* *Умение контролировать ..* *Умение успешно вести переговоры..* *Опыт подготовки и проведения презентаций…* *	*Умение создавать команду, обеспечивать её деятельность необходимыми ресурсами.* *Умение ставить и распределять задачи, координировать и контролировать их исполнение.* *Умение осуществлять мотивацию.* *Энергичность.* *Коммуникабельность. Стремление к личной независимости и лидерству.* *

Таблица 2.6 – Матрица сравнения требуемых и реальных компетенций и мер по достижению требуемого уровня для руководителя проекта

Компетенция	Требуемый уровень	Реальный уровень	Меры по достижению требуемого уровня
Знание современных методик организации проектной деятельности учащихся *	*Глубокое*	*Ознакомлен/средний уровень/ недостаточный уровень*	*Чтение учебной литературы («Организация проектной деятельности учащихся»).* *Поиск дополнительной информации по вопросу.* *Посещение учебных мероприятий по курсу «Управление проектами».* *Изучение стандартов управления проектами.*

*Курсивом выделен пример заполнения

Задание 5. Предложите по 2 мероприятия, способствующие улучшению следующих показателей:

А. Увеличить количество педагогов занимающихся проектной деятельностью.
Б. Увеличить количество учащихся вовлеченных в проектную деятельность.
В. Увеличить количественные показатели по написанию проектов для учащихся.
Г. Повысить количество работ, представленных на внешкольных конкурсах.
Д. Увеличить средний балл за защиту проекта.
Е. Повысить количество работ, представленных на внутришкольных конкурсах.

Задание 6. Перечислите способы оценивания для:
– Сроков реализации проекта.
– Эффективности используемых ресурсов.
– Запланированных результатов проекта.
– Деятельности учащихся в ходе реализации работ по проекту.
– Образовательного результата проекта.

Задание 7. Напишите эссе на тему «Управление проектами: моё отношение, текущий уровень умений и дальнейшие пути совершенствования».

Практическая работа

«Технологическая карта по управлению проектной деятельностью учащихся»

Заполните таблицу 2.7 «Технологическая карта по управлению проектной деятельностью учащихся». По каждому из перечисленных процессов определите задачный ряд по всем этапам проектной деятельности (подготовительный этап, планирование, основной этап (реализация проекта), завершающий (итоговый) этап). Далее определите результат и действия педагога для достижения результата.

Для описания раздела «Управленческие действия» целесообразно помнить о следующих функциях управления: педагогический анализ, мотивация, целеполагание, планирование, организация, контроль, оценка, регуляция и корректировка и др. функции.

Таблица 2.7 – Технологическая карта по управлению проектной деятельностью учащихся

Решение задач / Процессы	Какие задачи по **управлению** деятельностью учащихся нужно решить на каждом из этапов?	Какой должен быть результат?	Управленческие действия педагога
Изучение и выбор проблемы	**1. Организовать деятельность команды для изучения выбора проблемы.* *2. Выбрать наиболее актуальную проблему.* *3. Итоговая формулировка проблемы*	**1. Умеют анализировать и выделять проблемный ряд из источников информации.* *2. Умеют формулировать проблему.*	**1. Мотивация на активную проектную деятельность. Формирование психологического настроя.* *2. Рекомендовать источники информации.* *3. Осуществлять контроль за поиском информации.* *4. Организация обсуждения выбора проблемы.* *5. Контроль и регулирование процесса обсуждения до итоговой формулировки проблемы.*
Генерация и выбор идеи (по решению проблемы)	**1. Организовать деятельность участников команды по выработке идей.* *2. Отобрать наиболее удачные идеи.* *3. Сформулировать одну итоговую идею для проекта.*	**1. Умеют применять различные способы выработки идей.* *2. Умеют выделять главное.* *3. Умеют формулировать идею.*	**1. Педагогический анализ, предваряющий этап генерации идей.* *2. Мотивирование учащихся к обсуждению.* *3. Планирование этапов обсуждения.* *4. Организация обсуждения.* *5. Контроль и регулирование процесса обсуждения до формулировки итоговой идеи.*
Тема проекта			
Цель и задачи проекта			

Продолжение таблицы 2.7

Команда проекта			
Работа с информацией и другими ресурсами			
План (мероприятия)			
Выполнение основных работ по проекту			
Целевая аудитория			
Социальные партнеры			
Бюджет (смета) проекта			
Ожидаемые результаты			
Ресурсы проекта			
Защита проекта			
Завершение проекта			

**Для примера заполнены столбцы по процессу «генерации и выбора идеи проекта»*

Ситуационные задачи

1. Решите ситуационную задачу.

Содержание кейс-задачи:

«Вы — педагог в школе. Вам поставили задачу, к концу третьей четверти организовать деятельность по руководству 3 проектов с обучающимися 7 класса по вашему предмету».

Внимательно прочитайте вопросы-задания и дайте на них ответ:

Каким образом будете распределять учащихся на группы (команды)?

Могут ли быть организованы индивидуальные проекты в данном случае?

Как будете определяться с проблематикой и формулировать темы?

Как будете осуществлять процесс планирования?

Как будете организовывать командную деятельность?

Как будете контролировать выполнение основных работ?

Какими способами будете подводить итоги проектной деятельности?

2. Решите ситуацию: «В уже существующую команду проекта включили учащегося, только что переведенного в вашу школу, в команде стали возникать конфликты, связанные с неприятием нового участника команды. Возникла напряженность в отношениях между «старичками» и «новичком». Ваши действия?

3. Предложите темы для различных типов проектов в 9 классе по своему предмету.

Проработайте идею одного из этих проектов по следующим параметрам:

Укажите проблему, сформулируйте цели и задачи проекта, учебный материал по предметам, который предполагается задействовать для решения указанной проблемы, а

также каким образом результаты проекта могут быть оформлены и какую практическую и теоретическую значимость этот проект может иметь и в какой области.

Опишите: актуальность, удовлетворяемые в ходе реализации проекта потребности; ограничения реализации проекта; ресурсы, необходимые для реализации проекта; календарный план-график; бюджет.

Определите тип реализуемого проекта и обоснуйте свой выбор.

4. Представьте, что Вас назначили ответственным за организацию и управление крупным школьным проектом, в котором задействованы учащиеся нескольких классов, другие педагоги и сотрудники.

Опишите алгоритм своих действий по организации коммуникаций с участниками проекта на подготовительном этапе (см. таблицу 2.8). Для примера можно использовать предлагаемую ниже таблицу, заполнив недостающие, на Ваш взгляд, элементы.

Таблица 2.8 – Алгоритм организации коммуникаций

Задача (этап) коммуникации	Результат	…
Определение целевых аудиторий		
Определение основных задач коммуникаций		
…		
Определение способов взаимодействий		
Сбор контактов		
…		

5. Предложите показатели эффективности управления проектной деятельностью (см. таблицу 2.9)

Таблица 2.9 – Показатели эффективности управления проектной деятельностью

Критерий	Показатель
Большинство учащихся в классе умеют определять самостоятельно целевую аудиторию проекта.	10 из 15 учащихся в классе определяют самостоятельно целевую аудиторию проекта.
Повышение % участия во внешних конкурсах	Не менее 2 проектов представлено на внешкольных мероприятиях
Повышение среднего балла за проект	…
…	…

6. Проанализируйте ситуацию: «По итогам формулировки тем и распределения руководителей, вам предстоит организовать работы и управлять проектной деятельностью учащихся 8 класса».

7. Решите ситуацию: «У вашего ученика, весьма успешного в течение того времени, что вы его знаете, резко снизилась эффективность в обучении».Назовите 2-3 возможных причины и опишите свои действия в одном из случаев на выбор.

Вопросы для организации дискуссии с будущими педагогами по проблемным вопросам формирования умения управлять проектами

Вопросы, касающиеся общих проблем и вызовов.

Как вы думаете, какие основные препятствия возникают у педагогов при внедрении проектного подхода в образовательный процесс? (Недостаток времени, отсутствие опыта, сопротивление коллег, нехватка ресурсов, несоответствие требованиям ФГОС и т.д.) Как эти препятствия можно преодолеть?

В чем, по вашему мнению, состоит главная сложность при оценке результатов проектной деятельности учащихся? Как обеспечить объективность и справедливость оценки, учитывая индивидуальный вклад каждого участника проекта?

Как сбалансировать свободу творчества и самовыражения учащихся в проектной деятельности с необходимостью достижения конкретных образовательных результатов и соблюдения сроков выполнения проекта? Где та грань, которую нельзя переходить?

Проблемы, связанные с управлением командой и коммуникацией.

Как эффективно управлять командой учащихся при реализации группового проекта, учитывая разные уровни подготовки, интересы и личностные особенности? Какие стратегии разрешения конфликтов можно использовать?

Как наладить эффективную коммуникацию между всеми участниками проекта (учащиеся, педагоги, родители, внешние эксперты)? Какие инструменты и методы коммуникации наиболее подходят для разных этапов проекта?

Как мотивировать учащихся к активному участию в проектной деятельности, особенно тех, кто изначально не проявляет интереса или испытывает трудности? Какие методы поощрения и стимулирования можно использовать?

Проблемы, связанные с планированием и ресурсами.

Как правильно спланировать проект, чтобы он был реалистичным и выполнимым в заданные сроки? Какие инструменты планирования (например, диаграмма Ганта, карта mind-map) могут быть полезны?

Как эффективно управлять ресурсами проекта (время, финансы, материалы, оборудование)? Как оптимизировать использование ресурсов и избежать перерасхода?

Что делать, если в процессе реализации проекта возникают непредвиденные обстоятельства, которые угрожают его успешному завершению? Как гибко адаптировать план проекта к изменяющимся условиям?

Этические и методические проблемы.

Как обеспечить соблюдение авторских прав и правил использования информации при работе над проектом? Как научить учащихся критически оценивать информацию и отличать достоверные источники от недостоверных?

Как избежать ситуации, когда проектная деятельность становится самоцелью и отвлекает учащихся от изучения основного учебного материала? Как интегрировать проектную деятельность в учебный процесс наиболее эффективно?

Как вы считаете, должны ли педагоги специально обучаться управлению проектами, чтобы эффективно применять проектный подход в образовании? Какие знания и навыки в этой области являются наиболее важными?

Самостоятельная работа
Подготовка к семинару «Педагогическое управление на примере управления проектной деятельностью учащихся в основной школе»

Задание. Подобрать материал в соответствии с выбранной темой, оформить работы для сопровождения устного сообщения (презентация).

Выступить с сообщением по рассматриваемой теме на практическом занятии.

1. Сущность и структура управления проектами (основное – отличительные особенности управления именно в учебном проекте).

2. Правила управления проектной деятельностью для педагога. Преимущества и трудности в проектировании, с которыми может встретиться педагог.

3. Применение современных информационно-коммуникационных технологий при организации и управлении проектной деятельностью обучающихся (специализированные инструменты планирования, онлайн-сервисы для планирования и организации работ по проекту, прочие программы, приложения, интернет ресурсы).

Примерный перечень применения: хранение проектной документации, проведение собраний с использованием видеосвязи; общение с командой, обсуждение текущих вопросов, система учета перечня и приоритетов работ по проекту; система одновременной работы над текстовыми/презентационными материалами и т.д.

4. Исходя из анализа профстанарта «Педагог» опишите, какими знаниями, умениями, навыками, компетенциями в области организации и руководства детско-взрослым проектом должен обладать педагог (т.е. в каких областях, на каком уровне и др. параметры). Составьте компетентностную модель педагога, способного управлять проектной деятельностью обучающихся.

5. Реализация индивидуального подхода в организации проектной деятельности детей с учетом специфики возраста. Ошибки, допускаемые в организации проектной деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н).

2. ФГОС ООО.

3. Агентство социальной информации [Электронный ресурс] – Режим доступа:http://www.asi.org.ru/topics/granty-i-konkursy/

4. Белобородов Н. В. Социальные творческие проекты в школе: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 168 с.

5. Бородатая М. Н., Ершова Н. Н. Управление инновационной проектной деятельностью: учебно-методическое пособие. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013. – 227 с.

6. Брыкова О. В. Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий. – Санкт-Петербург: «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2007. – 101 с.

7. Все конкурсы, гранты, стипендии и конференции [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://vsekonkursy.ru

8. Домрачева С. А. Социально-педагогическое проектирование: учебное пособие. – Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ, 2012. – 106 с.

9. Конкурс идей социальных проектов [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://pedsovet.org/beta/article/konkurs-idej-socialnyh-proektov-pobediteli

10. Конкурсы. Гранты. Премии. Фестивали [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www. konkursgrant.ru

Дополнительные источники (учебно-методические пособия, учебная и научная литература по предметной области рассматриваемой тематики).

Самостоятельная работа
Подготовка к работе в проектных командах

Задание: распределитесь на творческие команды, выбрав интересующие вас ниже темы.

Найдите и обобщите материал по рассматриваемому вопросу. Предложите материал на рассмотрение группе в ходе практического занятия, рекомендуется творческая подача и визуализация материала (это может быть инфографика, схема, буклет, интеллект-карта и т. д.).

1. На основе анализа источников информации составьте рекомендации по организации деятельности по проекту учащихся, предположительно незаинтересованных ни в самой проектной деятельности, ни в ее результатах

2. На основе анализа источников информации составьте рекомендации по планированию проектной деятельности для педагога (руководителя / наставника проектной деятельности).

3. На основе анализа источников информации составьте рекомендации для педагога, как руководителя-наставника проектной деятельности, по организации основных работ по проекту.

4. На основе анализа источников информации составьте рекомендации по осуществлению контроля за результатами выполнения проектной деятельности для педагога, как руководителя-наставника проектной деятельности.

5. На основе анализа источников информации составьте рекомендации для педагога, как руководителя-наставника проектной деятельности, по анализу и оценке результатов проектной деятельности.

6. На основе анализа источников информации составьте рекомендации по применению информационно-коммуникационных технологий в процессе организации и реализации проектной деятельности учащихся.

7. На основе анализа источников информации составьте рекомендации, способствующие улучшению следующих показателей:

А. Увеличить количество педагогов, занимающихся проектной деятельностью.

Б. Увеличить количество учащихся, вовлеченных в проектную деятельность.

В. Увеличить количественные показатели по написанию проектов для учащихся.

Г. Повысить количество работ, представленных на внешкольных конкурсах.

Д. Увеличить средний балл за защиту проекта.

Е. Повысить количество работ, представленных на внутришкольных конкурсах.

Рекомендуемая литература

1. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н).

2. ФГОС ООО.

3. Белобородов Н. В. Социальные творческие проекты в школе: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 168 с.

4. Бородатая М. Н., Ершова Н. Н. Управление инновационной проектной деятельностью: учебно-методическое пособие. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013. – 227 с.

5. Брыкова О. В. Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий. – Санкт-Петербург: «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2007. – 101 с.

6. Домрачева С. А. Социально-педагогическое проектирование: учебное пособие. – Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ, 2012. – 106 с.

7. Жиркова З.С. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ (электронное учебное пособие) // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 2. – С. 39-40 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://monographies.ru/ru/book/view?id=250

8. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

Дополнительные источники (учебно-методические пособия, учебная и научная литература по предметной области рассматриваемой тематики).

Приложение 3

(обязательное)

Индивидуальное задание на практику по управлению педагогическим проектом

Пояснение к заданию.

В период прохождения практики вам необходимо организовать деятельность воспитанников по реализации проекта (индивидуального или группового, в зависимости от возраста) и осуществлять управление проектной деятельностью детей.

По каждому из перечисленных процессов определите задачный ряд по всем этапам проектной деятельности (подготовительный этап, планирование, основной этап (реализация проекта), завершающий (итоговый) этап). Далее необходимо определить результат и действия педагога для достижения предполагаемого результата.

В ходе реализации процесса управления проектной деятельностью воспитанников (индивидуального задания) руководитель от базы прохождения практики заполняет экспертный лист, в котором отражены показатели эффективности управления и критерии оценивания (см. Приложение 1).

Руководителю практики от ВятГУ вам необходимо представить (включить в отчет вместе с заполненным экспертным листом) описание выполненного задания (карту самооценки), составленное в соответствии с образцом (см. Приложение 2).

Приложение 1 к индивидуальному заданию

Экспертный лист оценки сформированности навыков управления педагогическим проектом

(заполняется руководителем практики от базы практики)

Фамилия, имя обучающегося _____

Тип управляемого проекта:

□ исследовательский □ социальный □ творческий

□ конструкторский □ информационный □ прикладной

□ инженерный □ инновационный □ другое

Предметная область _____

Индивидуальный или групповой проект _____

Наименование проекта _____

Допустимо заполнение вводных данных по проекту самим студентом-практикантом

Шкала успешности реализации критериев по управлению проектной деятельностью (см. таблицу 3.1):

2 балла – реализован полностью / обучающийся способен выполнять данную деятельность самостоятельно и на высоком уровне.

1 балл – реализован частично / обучающийся способен выполнять данную деятельность, но не раскрыл полностью уровень владения данным навыком/ содержание критерия выполнено частично – не в полном объеме.

0 баллов – не реализован / обучающийся не выполнял данный вид деятельности.

Таблица 3.1 – Реализация критериев по управлению проектной деятельностью

Критерии / показатели	
1. Обеспечена взаимосвязь целей, показателей и результатов проекта	
2. Сформирован состав команды проекта и распределены ключевые обязанности	
3. Обеспечено развитие компетенций участников проектной деятельности (их обучение)	
4. Осуществляется мотивация участников проектов	
5. Определены ключевые показатели эффективности (КПЭ) участников проектной деятельности и сформированы единые принципы оценки	
6. Организованы регулярные коммуникации (встречи, собрания, чат, месенджеры) по проекту, взаимодействие с использованием информационных ресурсов, контактная информация доведена до участников проекта	
7. На регулярной основе осуществлялся мониторинг реализации проекта с оценкой достижения целей, на основании данных мониторинга принимались решения о корректировке (при необходимости)	
8. Проведены ключевые мероприятия по управлению проектной деятельностью (мероприятия по инициации проекта, определению целей, задач, плана работы; ход реализации проекта; анализ и оценка рисков и проблем реализации проекта, мероприятия по их минимизации и устранению; контроль исполнения поручений и работ по проекту)	
9. Проведены оптимизация и приоритизация распределения ресурсов для реализации проекта	
10. Обеспечение коммуникаций со всеми заинтересованными сторонами проекта с использованием информационных ресурсов	

Продолжение таблицы 3.1

11. Проведена оценка востребованности, а также стоимости и источников финансового обеспечения содержания объектов, создаваемых в рамках реализации проекта	
12. Проведена оценка эффективности деятельности участников проекта	
Итого: (Максимальное количество: 24 балла)	

Дата _____

Руководитель практики

(от базы прохождения практики): _____ / _____

подпись *расшифровка подписи*

Приложение 2 к индивидуальному заданию

Карта самооценки студентами успешности в освоении управления проектной деятельностью в рамках педагогической практики

Уважаемые студенты, оцените, пожалуйста, успешность своих результатов в освоении управления проектной деятельностью обучающихся.

_____

ФИО

1. На сколько по 10-балльной шкале Вы определите свою результативность в реализации управления проектной деятельностью обучающихся? Какие дальнейшие пути совершенствования в данном вопросе вы видите, если уровень недостаточный, по Вашему мнению?

_____

2. Оцените по шкале 0-1-2 степень сформированности у вас следующих навыков управления проектной деятельностью в начале и по итогам прохождения практики.

Шкала успешности реализации критериев по управлению проектной деятельностью (см. таблицу 3.2):

2 балла – реализован полностью / способен выполнять данную деятельность самостоятельно и на высоком уровне

1 балл - реализован частично / способен выполнять данную деятельность, но не раскрыл полностью уровень владения данным навыком/ содержание критерия выполнено частично – не в полном объеме

0 баллов – не реализован / не выполнял данный вид деятельности.

Таблица 3.2 – Реализация критериев по управлению проектной деятельностью

Критерии / показатели	Начало практики	Окончание практики
1. Обеспечена взаимосвязь целей, показателей и результатов проекта		
2. Сформирован состав команды проекта и распределены ключевые обязанности		
3. Обеспечено развитие компетенций участников проектной деятельности (их обучение)		
4. Осуществляется мотивация участников проектов		
5. Определены ключевые показатели эффективности (КПЭ) участников проектной деятельности и сформированы единые принципы оценки		
6. Организованы регулярные коммуникации (встречи, собрания, чат, месенджеры) по проекту, взаимодействие с использованием информационных ресурсов, контактная информация доведена до участников проекта		
7. На регулярной основе осуществлялся мониторинг реализации проекта проекту с оценкой достижения целей, на основании данных мониторинга принимались решения о корректировке (при необходимости)		
8. Проведены ключевые мероприятия по управлению проектной деятельностью (мероприятия по инициации проекта, определению целей, задач, плана работы; ход реализации проекта; анализ и оценка рисков и проблем реализации проекта, мероприятия по их минимизации и устранению; контроль исполнения поручений и работ по проекту)		

Продолжение таблицы 3.2

9. Проведены оптимизация и приоритизация распределения ресурсов для реализации проекта		
10. Обеспечение коммуникаций со всеми заинтересованными сторонами проекта с использованием информационных ресурсов		
11. Проведена оценка востребованности, а также стоимости и источников финансового обеспечения содержания объектов, создаваемых в рамках реализации проекта		
12. Проведена оценка эффективности деятельности участников проекта		
Итого: (Максимальное количество: 24 балла)		

3. Оцените сформированность своей готовности к обучению школьников проектной деятельности:

А) Сформирована определенно
Б) Сформирована неопределенно
В) Не сформирована

4. Определите степень своей готовности к управлению проектной деятельностью учащихся.

А) Не готов
Б) Низкая степень готовности
В) Средняя степень готовности
Г) Высокая степень готовности

5. Оцените сформированность своей способности управления проектной деятельностью обучающихся:

А) Сформирована определенно
Б) Сформирована неопределенно
В) Не сформирована

6. Что в процессе реализации управления проектной деятельностью обучающихся было для Вас: самым интересным? _____
_____
самым полезным, значимым? _____
самым трудным? Как вы справились с этой проблемой? _____
_____

7. На сколько по 10-балльной шкале Вы оцените успешность управления проектной деятельностью обучающихся, достигнутых результатов? _____

8. Опишите, какие функции управления, через какие процессы Вам удалось реализовать в практической деятельности_____
_____
Что Вы можете сделать, чтобы быть более эффективным в своих действиях и результатах в дальнейшем? _____
_____

9. Развитию каких знаний и способностей Вам необходимо уделить особое внимание? Какие шаги и ресурсы необходимы для этого? _____

Дата _____ _____ / _____

подпись *расшифровка подписи*

Пример отчетности по выполнению индивидуального задания на производственную практику студентка 3 курса, участницы экспериментальной группы

Карта самооценки студентами успешности в освоении управления проектной деятельностью в рамках педагогической практики

Уважаемые студенты, оцените пожалуйста успешность своих результатов в освоении управления проектной деятельностью обучающихся.

Шкляева Алина Анатольевна

ФИО

1. На сколько по 10-балльной шкале Вы определите свою результативность в реализации управления проектной деятельностью обучающихся? Какие дальнейшие пути совершенствования в данном вопросе вы видите, если уровень недостаточный, по Вашему мнению?

10 баллов, так как проект реализован полностью, без трудностей. Выполнена работа по распределению ролей: ответственный за идею, исполнитель. Продуктом проекта является: карта рейтинга отряда и отрядный плакат.

2. Оцените по шкале 0-1-2 степень сформированности у вас следующих навыков управления проектной деятельностью в начале и по итогам прохождения практики.

Шкала успешности реализации критериев по управлению проектной деятельностью:
2 балла – реализован полностью / способен выполнять данную деятельность самостоятельно и на высоком уровне
1 балл - реализован частично / способен выполнять данную деятельность, но не раскрыл полностью уровень владения данным навыком/ содержание критерия выполнено частично – не в полном объеме
0 баллов – не реализован / не выполнял данный вид деятельности.

Критерии / показатели	Начало практики	Окончание практики
1. Обеспечена взаимосвязь целей, показателей и результатов проекта	1	2
2. Сформирован состав команды проекта и распределены ключевые обязанности	1	2
3. Обеспечено развитие компетенций участников проектной деятельности (их обучение)	2	2
4. Осуществляется мотивация участников проектов	2	2
5. Определены ключевые показатели эффективности (КПЭ) участников проектной деятельности и сформированы единые принципы оценки	0	2
6. Организованы регулярные коммуникации (встречи, собрания, чат, месенджеры) по проекту, взаимодействие с использованием информационных ресурсов, контактная информация доведена до участников проекта	2	2
7. На регулярной основе осуществлялся мониторинг реализации проекта проекту с оценкой достижения целей, на основании данных мониторинга принимались решения о корректировке (при необходимости)	2	2
8. Проведены ключевые мероприятия по управлению проектной деятельностью (мероприятия по инициации проекта, определению целей, задач, плана работы; о ходе реализации проекта; по анализу и оценке рисков и проблем реализации проекта, мероприятий по их минимизации и устранению; по контролю исполнения поручений и работ по проекту)	2	2
9. Проведены оптимизация и приоритизация распределения ресурсов для реализации проекта	2	2
10. Обеспечение коммуникаций со всеми заинтересованными сторонами проекта с использованием информационных ресурсов	2	2
11. Проведена оценка востребованности, а также стоимости и источников финансового обеспечения содержания объектов, создаваемых в рамках реализации проекта	1	2
12. Проведена оценка эффективности деятельности участников проекта	0	2
Итого: (Максимальное количество: 24 балла)	17	24

3. Оцените сформированность своей готовности к обучению школьников проектной деятельности:

Приложение 1

Экспертный лист оценки сформированности навыков управления проектной деятельностью обучающихся

(заполняется руководителем практики от базы практики)

Фамилия, имя обучающегося: Шкляева Алина Анатольевна

Тип управляемого проекта:

☐ исследовательский	☐ социальный	☐ **творческий**
☐ конструкторский	☐ информационный	☐ прикладной
☐ инженерный	☐ инновационный	☐ другое

Предметная область: искусство

Индивидуальный или групповой проект: групповой проект

Наименование проекта: Оформление отрядного уголка «Перцы»

Допустимо заполнение вводных данных по проекту самим студентом-практикантом

Шкала успешности реализации критериев по управлению проектной деятельностью:

2 балла – реализован полностью / обучающийся способен выполнять данную деятельность самостоятельно и на высоком уровне

1 балл - реализован частично / обучающийся способен выполнять данную деятельность, но не раскрыл полностью уровень владения данным навыком/ содержание критерия выполнено частично – не в полном объеме

0 баллов – не реализован / обучающийся не выполнял данный вид деятельности.

Критерии / показатели	
1. Обеспечена взаимосвязь целей, показателей и результатов проекта	2
2. Сформирован состав команды проекта и распределены ключевые обязанности	2
3. Обеспечено развитие компетенций участников проектной деятельности (их обучение)	2
4. Осуществляется мотивация участников проектов	2
5. Определены ключевые показатели эффективности (КПЭ) участников проектной деятельности и сформированы единые принципы оценки	2
6. Организованы регулярные коммуникации (встречи, собрания, чат, месенджеры) по проекту, взаимодействие с использованием информационных ресурсов, контактная информация доведена до участников проекта	2
7. На регулярной основе осуществлялся мониторинг реализации проекта проекту с оценкой достижения целей, на основании данных мониторинга принимались решения о корректировке (при необходимости)	2
8. Проведены ключевые мероприятия по управлению проектной деятельностью (мероприятия по инициации проекта, определению целей, задач, плана работы; о ходе реализации проекта; по анализу и оценке рисков и проблем реализации проекта, мероприятий по их минимизации и устранению; по контролю исполнения поручений и работ по проекту)	2
9. Проведены оптимизация и приоритизация распределения ресурсов для реализации проекта	2
10. Обеспечение коммуникаций со всеми заинтересованными сторонами проекта с использованием информационных ресурсов	2
11. Проведена оценка востребованности, а также стоимости и источников финансового обеспечения содержания объектов, создаваемых в рамках реализации проекта	2
12. Проведена оценка эффективности деятельности участников проекта	2
Итого: (Максимальное количество: 24 балла)	24

Дата: 10.07.2021

Руководитель практики (от базы прохождения практики): _____ Бурлакина И.А.

подпись *расшифровка подписи*

Приложение 2

Индивидуальное задание на практику
«Управление проектной деятельностью учащихся»

В период прохождения практики Вам необходимо организовать деятельность воспитанников по реализации проекта (индивидуального или группового, в зависимости от возраста) и осуществлять управление проектной деятельностью детей.

По каждому из перечисленных процессов определите задачный ряд по всем этапам проектной деятельности (подготовительный этап, планирование, основной этап (реализация проекта), завершающий (итоговый) этап). Далее необходимо определить результат и какими должны быть действия педагога для достижения предполагаемого результата.

В ходе реализации процесса управления проектной деятельностью воспитанников (индивидуального задания), руководитель от базы прохождения практики заполняет экспертный лист, в котором отражены показатели эффективности управления и критерии оценивания (приложение 1).

Руководителю практики от ВятГУ Вам необходимо предоставить (включить в отчет вместе с заполненным экспертным листом) описание выполненного задания (карту самооценки), составленное в соответствии с образцом (приложение 2).

А) Сформирована определенно
Б) Сформирована неопределенно
В) Не сформирована

4. Определите степень своей готовности к управлению проектной деятельностью учащихся.
А) Не готов
Б) Низкая степень готовности
В) Средняя степень готовности
Г) Высокая степень готовности

5. Оцените сформированность своей способности управления проектной деятельностью обучающихся:
А) Сформирована определенно
Б) Сформирована неопределенно
В) Не сформирована

6. Что в процессе реализации управления проектной деятельностью обучающихся было для Вас:
самым интересным? Самым интересным было наблюдение и контроль за реализацией.
самым полезным, значимым? Самым полезным и интересным было то, что при общении с детьми мы раскрыли их скрытые творческие способности и направили их во благо отряда.
самым трудным? Как вы справились с этой проблемой? Поддержание дисциплины, была проведена беседа, после чего ребята стали ответственнее и послушнее.
7. На сколько по 10-балльной шкале Вы оцените успешность управления проектной деятельностью обучающихся, достигнутых результатов? 10 баллов.
8. Опишите, какие функции управления, через какие процессы Вам удалось реализовать в практической деятельности: 1) наблюдение; 2) консультирование; 3) ориентирование; 4) промежуточный контроль; 5) итоговый контроль.
9. Что Вы можете сделать, чтобы быть более эффективным в своих действиях и результатах в дальнейшем? В дальнейшем как и в этот раз, необходима четкая цель, которую дети понимают. Распределение ролей – однозначно, способствует продуктивности и, за каждое свое действие дети чувствуют ответственность, что не мало важно сказывается на результате проекта.
10. Развитию каких знаний и способностей Вам необходимо уделить особое внимание? Какие шаги и ресурсы необходимы для этого? Выносливости, для этого необходим больший опыт работы с детьми. Разрешение конфликтных ситуаций – необходимо разобрать большее количество педагогических ситуаций.

Дата 22.07.2021 _____ / Шамшева А.А.
подпись расшифровка подписи

Приложение 4

(обязательное)

Методические рекомендации для преподавателей по реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов

Подготовка будущих педагогов к управлению проектами основана на ведущих идеях технологического, компетентностного, системного подходов. Процесс подготовки следует организовывать на основе следующих принципов: целостности, поэтапности, диагностируемости, минимизации, связи теории с практикой, индивидуализации и дифференциации, практической направленности, взаимообучения и сознательности, активности и самостоятельности обучающихся.

Технологический подход необходим в построении алгоритма подготовки, начиная от постановки диагностируемых целей, с ориентацией на достижение результатов, разработку содержания, отбор и применение форм, методов, средств, планирование и организацию подготовки, обеспечения взаимодействия субъектов образовательного процесса и описание их деятельности на каждом из этапов, оценку текущих результатов, до итогового анализа и оценки результатов.

Системный подход выполняет функцию общенаучной основы, позволяет установить взаимосвязь и взаимодействие между всеми структурно-содержательными компонентами и сведение их в единую цель – подготовку будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Применение компетентностного подхода является основой для выделения и формирования профессиональной компетенции, исходя от заданных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание профессиональной подготовки), представленной в виде конкретных образовательных результатов. Данный подход способствует реализации практико-ориентированного и активно-деятельностного характера подготовки, усилению роли самостоятельной работы по решению профессионально-ориентированных задач и ситуаций. Компетентностный подход способствует обоснованию выделения компонентов, разработке критериев, показателей и уровней сформированности способностей и умений на практике применять приобретенные знания, а также способы их оценки.

Общими требованиями, предъявляемыми к системе подготовки будущих педагогов, выступают принципы: диагностируемости; взаимообучения; сознательности, активности и самостоятельности обучающихся; минимизации; поэтапности; индивидуализации и дифференциации; практической направленности.

Принцип диагностируемости применяется в оценке, контроле и коррекции знаний, навыков и умений будущих педагогов с целью понимания эффективности процесса подготовки.

Принцип взаимообучения способствует развитию и закреплению знаний и умений в процессе взаимодействия обучающихся, активизации мыслительных, творческих, коммуникативных навыков. Принцип сознательности, активности и самостоятельности предполагает осознанный процесс усвоения знаний и умений в процессе активной практической и самостоятельной деятельности. Принцип минимизации способствует отбору действенных методов, форм, средств обучения, качественного содержания в организации процесса подготовки. Принцип поэтапности реализуется через последовательность в формировании знаний, умений и навыков в подготовке будущих педагогов. Принцип индивидуализации и дифференциации позволяет организовывать процесс формирования компетенций в соответствии с интересами, потребностями и возможностями будущих педагогов. Принцип практической направленности выражается в решении практико-ориентированных заданий и упражнений, ситуационных задач.

Результатом реализации технологии подготовки должно стать предлагаемое преподавателем и усвоенное будущими педагогами содержание в виде знаний, сформированные умения, навыки, качества, т. е. повышение уровня подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Содержание процесса подготовки реализуется посредством формирования профессиональной компетенции у будущих педагогов, сформулированной следующим образом: способен управлять проектной деятельностью в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Обоснование компетенции помогает определить актуальные образовательные результаты, выделение структуры компетенции способствует пониманию процесса измерения уровня ее сформированности.

Готовность будущих педагогов к управлению проектной деятельностью, мы определяем, как интегративное, профессионально значимое качество личности, проявляющееся в желании и умении осуществлять управление проектной деятельностью учащихся, приводящее к намеченному результату, посредством управленческих функций: педагогического анализа, целеполагания, планирования, мотивации, организации деятельности, контроля и регулирования

Структура готовности будущих педагогов представляет собой сложную систему, включающую: ценностную ориентацию и наличие мотивов к реализации профессиональной деятельности (мотивационно-ценностную готовность), наличие знаний, умение и готовность их применять (когнитивную готовность), наличие опыта в деятельности (готовность к реализации деятельности), стремление к улучшению, на основе оценивания и корректировки (рефлексивно-оценочную готовность).

Реализация процесса подготовки представлена этапами формирования профессио-

нальной компетенции, формами, методами, средствами, которые в совокупности обеспечивают процесс ее формирования. Также имеют значение компоненты деятельности и взаимодействия преподавателя и будущих педагогов и содержание *учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов и содержание деятельности преподавателя*. Деятельность преподавателей, принимающих участие в процессе подготовки, имеет определяющее значение, она обеспечивает реализацию организационно-педагогических условий, способствующих формированию компетенции.

Представим описание алгоритма технологии подготовки будущих педагогов через раскрытие содержания этапов формирования профессиональной компетенции. Так, выделяется четыре этапа, на протяжении которых происходит процесс формирования готовности к управлению проектной деятельностью школьников: мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, инструментально-практический, рефлексивно-оценочный этапы.

Задачей ***мотивационно-целевого этапа*** является создание мотивации и целевой установки на достижение качественного результата обучения. Также, на данном этапе, организуются и проводятся диагностические мероприятия, с целью определения преобладающих профессиональных интересов и мотивов, ценностных ориентаций; уровня знаний и практических навыков в области управления проектной деятельностью учащихся основной школы; уровня знаний и умений по осуществлению рефлексивно-оценочных действий по результатам управления проектной деятельностью.

Ценностно-мотивационное отношение будущего педагога предполагает наличие мотивов профессионально-педагогической деятельности, в целом, – наличие свойственных феномену ценностных ориентаций, в частности, – осознание будущими педагогами необходимости реализации совместной с обучающимися проектной деятельности, а также понимание значимости управления ее процессами, с целью достижения результата.

Деятельность преподавателя на мотивационно-целевом этапе должна быть направлена на создание мотивационных учебных ситуаций, способствующих формированию ценностных ориентаций; уточнение цели и задач подготовки и соотнесение их с целями и задачами, которые обозначили для себя будущие педагоги.

Деятельность будущих педагогов на данном этапе должна быть направлена на анализ значения самой проектной деятельности, а также управления ею.

На содержательно-деятельностном этапе решается задача по формированию знаний и умений по управлению проектной деятельностью в рамках изучения дисциплин, подкрепляется средствами активизации самостоятельной работы будущих педагогов.

На этом этапе происходит освоение теоретического материала, выполнение практических заданий по формированию и закреплению знаний и умений.

Основная деятельность преподавателя состоит в передаче содержания программы изучаемого модуля; в организации и управлении продуктивной учебной деятельности будущих педагогов в аудиторных и внеаудиторных условиях; организации информационно-учебной среды, направленной на активизацию учебно-профессиональной деятельности.

Деятельность будущих педагогов состоит в усвоении знаний, участии в семинарах, дискуссиях; выполнении практических, самостоятельных работ. Становиться активным участником взаимодействия в форме взаимообучения.

На инструментально-практическом этапе осуществляется процесс реализации управления проектной деятельностью учащихся на производственной практике и приобретения опыта разработки собственных проектов будущими педагогами.

Задачей этапа является применение полученных в процессе изучения дисциплины знаний и умений на производственной (педагогической) практике. Также на данном этапе должно быть организовано получение опыта собственной проектной деятельности путем участия в различных проектных инициативах у будущих педагогов (инициация и разработка проектов, участие в проектной деятельности, организованной со стороны вуза, участие в конкурсах проектов).

Деятельность преподавателя заключается в организации практической подготовки в условиях производственной практики, а также в организации участия будущих педагогов в разработке и создании студенческих учебных или других видов проектов, последующему участию в конкурсах проектных работ.

Деятельность будущих педагогов на данном этапе направлена на приобретение опыта управления проектной деятельностью учащихся в реальных условиях. Реализация данного вида деятельности подразумевает процесс управления проектной деятельностью в условиях прохождения производственной практики. Особая роль на данном этапе отводится осуществлению деятельности по участию в инициации и разработке проектов, направленных на реализацию собственных идей, что способствует пониманию логики реализации проектов, особенностей внутренних механизмов, формированию эмоционального отклика от успешной реализации идей.

Оценка эффективности результатов проведенной подготовки – задача ***рефлексивно-оценочного этапа***. Обсуждение полученных результатов можно реализовать в форме дискуссионного семинара, с опорой на рефлексивные составляющие.

Оценка результатов подготовки может осуществляться преподавателем, одногруппниками, самооценкой будущего педагога и в форме экспертной оценки деятельности педагогами школ – руководителями практики от базы прохождения. Важное значение здесь имеет рефлексивный анализ своей готовности к управлению проектной деятельностью и определение дальнейших путей совершенствования и развития в данном направлении.

Деятельность преподавателя должна быть направлена на обеспечение количественной и качественного оценки деятельности будущих педагогов, в том числе на организацию получения экспертной оценки и ее анализа; организацию рефлексивного обсуждения, подведения результатов выполненной работы.

Деятельность будущих педагогов должна заключаться в стремлении к достижению высоких показателей освоения результатов подготовки; осуществлении качественной самооценки реализации и полученного опыта по управлению проектной деятельностью учащихся на практике, в соответствии с обозначенными критериями и в свободной форме, участии в рефлексивном анализе деятельности по итогам формирования компетенции. В структуре технологии подготовки представлены *формы, методы, средства*, применение которых в совокупности способствует осуществлению результативной, качественной подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Методы подготовки: *взаимообучение, метод проектов, дискуссия, анализ нормативных документов, кейс-метод.*

В словаре, под редакцией Э.Г.Азимова, взаимообучение рассматривается как «метод группового обучения, при котором каждый из учащихся является одновременно учителем по отношению к другим членам группы, помогая им освоить те знания и умения, которыми он владеет наиболее успешно, что способствует повышению эффективности обучения». Так, взаимообучение - метод организации учебной деятельности будущих педагогов в их взаимодействии, взаимосвязи, при котором происходит обмен информацией, совместная отработка умений и навыков, взаимопроверка прочности их усвоения.

Характеристики и условия реализации метода взаимообучения.

- необходим диалог и обмен ролями между всеми субъектами взаимодействия;

- уровень теоретической и практической подготовленности у субъектов взаимодействия может быть разным; обязательно должна быть организована обратная связь.

Факторы, при которых взаимообучение будет наиболее эффективным:

- преподавателю необходимо организовать методическую подготовку и обеспечить понимание будущими педагогами цели и задач взаимообучения;

- взаимообучение должно использоваться на занятиях регулярно с вовлечением всех студентов учебной группы;

- применение приемов взаимообучения должно сопровождаться этапом рефлексии, на котором студенты проводят самоанализ и взаимоанализ хода и результатов своей профессионально-ориентированной деятельности.

Реализация метода проектов должна происходить с двух позиций: будущие педагоги сначала разрабатывают свои проекты под руководством преподавателя, затем, на данном

примере, готовятся и осуществляют управление проектной деятельностью учащихся.

С помощью организации дискуссий закрепляются полученные знания, формируется умение убеждать, занимать активную позицию, аргументировать свое мнение.

Анализ нормативных документов необходимо использовать в период формирования мотивационно-ценностного компонента, для обозначения важности применения метода проектов и умения управлять проектной деятельностью учащихся.

Применение кейс-метода обеспечивает реализацию практико-ориентированной деятельности, разбора конкретных контекстных педагогических ситуаций, в которых закрепляются знания и умения управления проектной деятельностью учащихся.

Формы организации процесса подготовки: *лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельная работа, производственная практика, индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.*

Традиционные формы организации обучения: лекции, практические и семинарские занятия способствуют реализации задачи получения и закрепления знаний и умений будущих педагогов. На производственной практике приобретается опыт деятельности, формируются профессиональные навыки, появляются рефлексивно-оценочные суждения.

Задействование различных форм организации деятельности будущих педагогов в процессе подготовки: индивидуальной и командной деятельности способствует и реализации индивидуального подхода и формированию коммуникативных навыков.

Действующие образовательные стандарты и профессиональный стандарт педагога обусловливают необходимость изменения не только содержания подготовки будущих педагогов, но и поиска инновационных способов организации образовательного процесса, в том числе форм организации обучения будущих педагогов в вузе. Значение активизации самостоятельной деятельности будущих педагогов неоспоримо. Именно в самостоятельной деятельности происходит процесс приобретения, структурирования и закрепления знаний, развития инициативы и активности, ответственности, организованности, усиливается внутренняя мотивация учебной деятельности. Совокупность данных знаний и качеств способствует формированию компетентности, готовности к решению учебных и

Целесообразно организовать в процессе подготовки сочетание традиционных форм обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Одним из перспективных направлений использования средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в сфере образования в настоящее время является смешанное обучение. Наиболее распространенным вариантом модели смешанного обучения, с нашей точки зрения, является «Перевернутый класс» (Flipped

Classroom), когда реализуется сочетание очного и дистанционного формата взаимодействия при обучении. При организации обучения в «перевернутом классе» обучающиеся имеют возможность изучать материалы онлайн, общаться в онлайн-дискуссиях и закреплять или обобщать полученный материал на занятиях с преподавателем. Так, сочетание различных методов и форм обучения, интеграция технологий при использовании смешанного обучения, позволяют одновременно сочетать преимущества этих форм обучения, освободившись от имеющихся недостатков.

Реализация формирующих мероприятий должна осуществляться в соответствии с разработанным программно-методическим сопровождением процесса подготовки, направленным на формирование компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

На первом этапе реализации технологии - мотивационно-целевом, должна решаться задача по созданию мотивации и целевой установки на достижение качественного результата подготовки. Данный этап является контрольной точкой, на которой должно быть обеспечено сознательное принятие учебной задачи по формированию способности к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы. Для реализации этой цели могут применяться различные задания и упражнения, например анализ ФГОС ООО в контексте описания требований к результатам итоговой оценки, необходимости формирования проектных умений. Анализ содержания профессионального стандарта педагога с целью изучения требований, предъявляемых работодателями к выполнению трудовых функций, к знаниям, умениям. Исходя из понимания значимости реализации проектной деятельности, целесообразно организовать дискуссию по обсуждению способов и механизмов разработки качественного проекта учащимися средствами управления их проектной деятельностью будущими педагогами.

Также, на данном этапе, следует организовать и провести диагностические мероприятия с целью определения: преобладающих профессиональных интересов и мотивов, ценностных ориентаций; уровня знаний и практических навыков в области управления проектной деятельностью учащихся основной школы; уровня знаний и умений по осуществлению рефлексивно-оценочных действий относительно результатов управления проектной деятельностью.

На содержательно-деятельностном этапе решается задача по формированию знаний и умений по управлению проектной деятельностью в рамках изучения дисциплины управленческо-педагогического характера, например, «Управление образовательными системами», «Национальные проекты и программы в региональном образовании», «Приоритетные программы и проекты в образовании», «Управление образовательным процессом», «Управление проектированием достижения образовательных результатов учащихся школы», «Основы педагогического проектирования» и т.п. Реализовываться данная задача

может средствами и приемами активизации учебно-познавательной деятельности: практико-ориентированными заданиями, ситуационными задачами, выполнением творческих заданий по разработке буклетов, чек-листов. Акцент на организацию самостоятельной работы будущих педагогов реализуется с помощью организации взаимодействия преподавателя и студентов – будущих педагогов в форме смешанного обучения.

На инструментально-практическом этапе предполагается применение, полученных в процессе изучения дисциплины, знаний и умений на производственной (педагогической) практике. Студентам – будущим педагогам на период прохождения практики необходимо выдать разработанное индивидуальное задание, в соответствии с которым на практике им необходимо организовать деятельность учащихся по разработке проекта (индивидуального или группового, в зависимости от специфики) и осуществить управление проектами по тому алгоритму, который был рассмотрен и проанализирован на учебных занятиях в ходе изучения дисциплины «Управление образовательными системами» или др. К индивидуальному заданию прилагаются два оценочных бланка. В задании для будущих педагогов ставится цель по каждому из перечисленных процессов определить задачный ряд на всех этапах проектной деятельности (подготовительный этап, планирование, основной этап - реализация проекта, итоговый этап).

В ходе реализации процесса управления проектной деятельностью учащихся (индивидуального задания), руководитель от базы прохождения практики заполняет экспертный лист, в котором отражены показатели эффективности управления и критерии оценивания. Экспертная оценка реализации опыта, является важным звеном реализации диагностических мероприятий.

После прохождения практики, руководителю практики от ВятГУ, будущие педагоги предоставляют описание выполненного задания (карту самооценки), составленное в соответствии с образцом и экспертный лист.

Дополнительно, в рамках реализации данного этапа, параллельно с деятельностью по изучению дисциплин, инициировалась работа по активному включению будущих педагогов в процесс разработки и реализации собственных проектов, в том числе с целью дальнейшего участия с данными проектами в конкурсах проектов и различных инициатив.

Оценка эффективности результатов проведенной подготовки – задача рефлексивно-оценочного этапа. Обсуждение полученных результатов рекомендуется организовать в форме дискуссионного семинара по итогам прохождения производственной практики. С опорой на рефлексивные составляющие, будущие педагоги должны анализировать, каждый для себя, каких результатов в освоении опыта по управлению проектной деятельностью они достигли, что было наиболее сложно реализовывать, что являлось самым интересным в ходе приобретения знаний, умений, опыта деятельности, чего еще не удалось достигнуть

на данном этапе и какие есть дальнейшие пути совершенствования. И далее, каждый участник обсуждения, уже пройдя путь от момента принятия для себя учебно-профессиональной задачи по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы, к процессу получения знаний, умений, приобретения опыта, ощущения эмоционального отклика, принимает для себя решение по необходимости восполнения каких-либо пробелов в знаниях, уточнении каких-то ситуационных задач, либо, наоборот, приходит к выводу о своей готовности к управлению проектной деятельностью учащихся. Дальнейший алгоритм им уже известен, его осуществление реализуется по такому же циклу до тех пор, когда требуемый результат будет достигнут.

Организационные вопросы применения программно-методического обеспечения для студентов и методических рекомендаций для преподавателей с целью эффективной организации подготовки будущих педагогов

Рассмотрим организационные вопросы применения программно-методического обеспечения для студентов и методических рекомендаций для преподавателей с целью эффективной организации подготовки будущих педагогов, представленных выше в методических рекомендациях.

Преподаватели обеспечивают реализацию процесса подготовки:

- на лекционных занятиях;
- на практических (семинарских) занятиях;
- во время организации текущего контроля;
- во время организации и контроля самостоятельной работы;
- во время руководства производственной практикой.

Представим описание алгоритма технологии подготовки будущих педагогов через раскрытие содержания деятельности преподавателей на этапах формирования готовности к управлению проектной деятельностью школьников: мотивационно-целевом, содержательно-деятельностном, инструментально-практическом, рефлексивно-оценочном этапах.

Деятельность преподавателя на мотивационно-целевом этапе должна быть направлена на создание мотивационных учебных ситуаций, способствующих формированию ценностных ориентаций; уточнение цели и задач подготовки и соотнесение их с целями и задачами, которые обозначили для себя будущие педагоги.

На этом этапе важно выявить сформированность ценностного отношения к реализации проектной деятельности в образовательном процессе; уточнить понимание влияния управления педагогом на результат организации проектной деятельности и понимание значимости управления проектной деятельности учащихся.

Формы организации деятельности на мотивационно-целевом этапе: лекции; практические занятия, семинарские занятия; самостоятельная работа студентов; индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.

Методы: дискуссии; анализ нормативных документов; кейс-метод.

Средствами решения данных задач могут являться: беседа; опрос; задание, выполняемое в форме эссе; анализ нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагогов; составление матрицы компетенций будущего педагога и т. д.

На содержательно-деятельностном этапе решается задача по формированию знаний и умений по управлению проектами в рамках изучения дисциплин, подкрепляется средствами активизации самостоятельной работы будущих педагогов.

Основная деятельность преподавателя состоит в передаче содержания программы изучаемого модуля; в организации и управлении продуктивной учебной деятельности будущих педагогов в аудиторных и внеаудиторных условиях; организации информационно-учебной среды, направленной на активизацию учебно-профессиональной деятельности.

На этом этапе преподавателю необходимо организовать освоение теоретического материала, инициировать деятельность будущих педагогов по выполнению практических заданий и по формированию и закреплению знаний и умений.

Рекомендуется на данном этапе способствовать формированию следующих знаний и умений: знание основ проектной деятельности (содержание основных понятий, этапы, виды проектов, компоненты, результаты); знание основного содержания, структуры, функций и инструментов управления проектной деятельностью учащихся основной школы; знание содержания и умения анализировать содержание нормативно-правовой документации, регламентирующей процессы реализации проектной деятельности учащихся основной школы; знание особенностей содержания и умение сопровождать реализацию проектной деятельности учащихся исходя из индивидуальных особенностей и их возрастного развития; знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения, умение обосновывать их и применять в практической деятельности.

Формы организации деятельности: лекции; практические и семинарские занятия; самостоятельная работа; производственная практика; индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение.

Методы: взаимообучение; проектный; дискуссии; кейс-метод.

Средствами реализации задач этапа могут быть: практико-ориентированные задания; ситуационные задачи, задания на подготовку к семинару, технологическая карта по управлению проектной деятельностью.

Деятельность преподавателя на инструментально-практическом этапе заключается в организации практической подготовки в условиях производственной практики, а также в организации участия будущих педагогов в разработке и создании студенческих учебных или других видов проектов, последующему участию в конкурсах проектных работ.

Для сопровождения работы по созданию проектов будущими педагогами рекомендуется использовать разработанное В. В. Утемовым, О.В.Шакировой учебное пособие: Проектный менеджмент в образовании. Объекты управления. Москва: URSS. – 2020 [195].

Преподавателям, организующим процесс подготовки на данном этапе, рекомендуется способствовать формированию у будущих педагогов умений и приобретения опыта: владение умением управлять проектной деятельностью учащихся; умение осуществлять целеполагание, мотивировать учащихся к реализации проектной деятельности; умение планировать; умение организовывать и регулировать проектную деятельность; умение осуществлять контроль; умение осуществлять процесс корректировки (корректировать); умение организовывать деятельность и осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности; умение ориентироваться на результат; умение управлять конфликтами; умение применять в проектной деятельности предметные знания и способы управленческой деятельности; умение применять в проектной деятельности предметные знания; умение применять в проектной деятельности способы управленческой деятельности.

Формы организации деятельности: самостоятельная работа; производственная практика; индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение. Методы: взаимообучение; проектный метод; дискуссия; анализ нормативных документов; кейс-метод.

Средствами реализации задач этапа будут являться: практико-ориентированные задания; ситуационные задачи, задания на подготовку к семинару, технологическая карта по управлению проектной деятельностью; выполнение в рамках производственной педагогической практики индивидуального задания.

Оценка эффективности результатов проведенной подготовки – задача рефлексивно-оценочного этапа. Обсуждение полученных результатов можно реализовать в форме дискуссионного семинара, с опорой на рефлексивные составляющие.

Оценка результатов подготовки может осуществляться преподавателем, одногруппниками, самооценкой будущего педагога и в форме экспертной оценки деятельности педагогами школ – руководителями практики от базы прохождения. Важное значение здесь имеет рефлексивный анализ своей готовности к управлению проектной деятельностью и определение дальнейших путей совершенствования в данном направлении.

Деятельность преподавателя на рефлексивно-оценочном этапе должна быть направ-

лена на обеспечение количественной и качественной оценки деятельности будущих педагогов, в том числе на организацию получения экспертной оценки и ее анализа; организацию рефлексивного обсуждения, подведения результатов выполненной работы.

Рекомендуется на данном этапе способствовать формированию у будущих педагогов следующих знаний, умений, опыта деятельности: умение осуществлять рефлексию и оценку результатов проектной деятельности; знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов проектной деятельности; умение анализировать возникающие проблемы, ситуации; умение оценивать текущее состояние и результаты собственной деятельности Знание способа оценки своей деятельности; умение осуществлять оценку успешности управления проектной деятельности учащихся; умение понимать, анализировать поведение людей; умение определять уровень своей готовности к управлению проектной деятельности учащихся и планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности; умение анализировать свою готовность к управлению проектной деятельности учащихся; умение планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности.

Формы организации деятельности, реализуемые на рефлексивно-оценочном этапе: самостоятельная работа; зачет по производственной практике; индивидуальная и командная деятельность, смешанное обучение. Методы: проектный; дискуссии.

Средствами реализации задач этапа будут являться: самооценка, экспертная оценка, оценка освоения компетенции, мероприятия по организации и проведению зачета по производственной (педагогической) практике. Для реализации входного, текущего, итогового контроля освоения мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов рекомендуется применять разработанные средства оценивания покомпонентно или комплексно, в зависимости от поставленных задач, с помощью авторской комплексной диагностической методики по оценке сформированности профессиональной компетенции у будущих педагогов по управлению проектами.

Организация и методическое сопровождение самостоятельной работы будущих педагогов должны осуществляться на основе взаимодействия обучающихся и преподавателей средствами электронной образовательной среды в форме смешанного обучения.

Реализация сопровождения должна обеспечиваться посредством внедрения комплекса, представленных в программно-методическом обеспечении процесса подготовки, практико-ориентированных заданий, ситуационных задач, кейс-заданий, обеспечивающих взаимодействие, с использованием электронных образовательных ресурсов в форме смешанного обучения (перевернутый класс).

Смешанное обучение позволяет осуществить личностно-ориентированный подход, учесть индивидуальные психологические особенности будущих педагогов в процессе их

подготовки в вузе. Это обусловлено сочетанием разнообразных форм работы и способов ее организации, которые предоставляют возможности проявить себя будущим педагогам с разными типами темперамента и разной скоростью усвоения материала. Например, на занятии преподаватель работает уже с теоретически подготовленной аудиторией, что позволяет уделять больше внимания практическому применению полученных знаний, а также уточнению и решению спорных и сложных вопросов.

Возможности применения MS Teams в организации обучения будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки: возможности по размещению и актуализации учебно-методического обеспечения учебной дисциплины; возможности для организации дистанционных консультаций будущих педагогов средствами личных сообщений и общих чатов; возможность осуществления контроля, взаимоконтроля и мониторинга выполнения работ; возможность осуществления координации деятельности посредством активной обратной связи; возможность использования для студентов всех форм обучения.

MS Teams позволяет организовать все необходимые формы взаимодействия в процессе подготовки будущих педагогов: индивидуальную, парную, групповую, фронтальную. При организации коммуникативной составляющей взаимодействия большое значение имеет скорость передачи информации. Так, при использовании программы MS Teams, имеется возможность оперативно передавать информацию, проверять и корректировать работы студентов – будущих педагогов, получать обратную связь. Различные способы и формы представления заданий, комфортность при выполнении и индивидуальный подход к обучению способствуют повышению интереса к изучаемой дисциплине, активизации и развитию навыков самостоятельной работы будущих педагогов.

Представим алгоритм, способствующий реализации смешанного обучения в рамках изучения дисциплины. Перед занятием необходимо направлять будущим педагогам заранее подготовленную информацию или задание для самостоятельного рассмотрения в общедоступный студентам группы канал MS Teams. Все материалы направляются в общий чат команды (учебной группы) по изучаемой дисциплине, дополнительно информация дублировалась нами старостам групп для рассылки в другой общий чат, где группа, как правило, обсуждает общие организационные вопросы. Каждый изучаемый блок материалов может включать в себя: теоретические сведения (например, теоретический материал, который предлагается к изучению перед лекционным занятием по теме «Основные функции педагогического управления» с формулировкой задания: рассмотреть подходы различных авторов к выделению ими управленческих функций), практико-ориентированные задания или ситуационные задачи (например, «Решите ситуацию: «В уже существующую команду проекта вклю-

чили учащегося, только что переведенного в вашу школу, в команде стали возникать конфликты, связанные с неприятием нового участника команды. Возникла напряженность в отношениях между «старичками» и «новичком». Ваши действия?»), учебные кейс-задания, вопросы (например, «Предложите показатели эффективности управления проектной деятельностью обучающихся». «Реализация индивидуального подхода в организации проектной деятельности детей с учетом специфики возраста».) или тестовые задания для самоконтроля, представленные в программно-методическом обеспечении процесса подготовки.

В свободном режиме будущие педагоги могут самостоятельно организовывать свою деятельность по изучению материала или выполнению практического задания. При необходимости консультируются с преподавателем по затруднительным вопросам (например, с просьбой дополнительно пояснить задание или в каком виде можно представить выполненное задание), поддерживают общение с остальными участниками команды. Положительным моментом являляется возможность будущих педагогов выбирать время и скорость для выполнения самостоятельной работы, что способствовало реализации принципов учета личностных и индивидуальных особенностей, индивидуализации и дифференциации обучения.

Изучение предлагаемых к рассмотрению информационных материалов в самостоятельном режиме должно проходить параллельно и поддерживаться очным обучением. На занятиях в аудитории актуализируется, обобщается, выносится на обсуждение материал, который задавался на самостоятельное рассмотрение и решение, например, практико-ориентированное задание направляется студентам – будущим педагогам до начала практического занятия, для предварительного знакомства с ним, а также с целью более осознанного решения задания на самом занятии, но уже под руководством преподавателя. Такой способ организации дискуссионного метода, приучает будущих педагогов применять творческий подход к решению задач, способствует формированию критического мышления, тренирует навыки уверенного поведения в ситуациях, когда нужно оперативно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Эффективность использования данного подхода к подготовке будущих педагогов достигается благодаря воссозданию проблемного контекста и решения проблемы, готовности студентов к обсуждению, реализации активной позиции на занятиях.

Стоит отметить, что рассматриваемый вариант организации обучения требует соответствующей подготовки преподавателей. С целью реализации такой подготовки в ВятГУ департаментом электронного образования для преподавателей разработаны обучающие микрокурсы и вебинары по обзору возможностей сервиса, организации работы и проведению занятий в MS Teams. Также предусмотрен и осуществляет работу центр оперативного

реагирования по вопросам технической и технологической поддержки дистанционного обучения, оказывающий помощь как будущим педагогам, так и преподавателям.

На третьем этапе реализации технологии подготовки применение формата смешанного обучения и использования MS Teams при организации взаимодействия должны быть организованы консультации по участию студентов – будущих педагогов в проектной деятельности, в том числе в разработке собственных проектов.

Выполненные индивидуальные задания, по результатам прохождения практики, сдаваются в форме отчета по практике. Также организуются и проведятся контрольные диагностические мероприятия. После анализа представленных отчетов и проведенной диагностики, необходимо организовать рефлексивное обсуждение по результатам проведенной подготовки, на котором будущие педагоги озвучивают необходимые, на их взгляд, варианты и способы совершенствования своего опыта по управлению проектной деятельностью.

Таким образом, обобщая рассмотренные выше возможности применения средств MS Teams при организации обучения с использованием смешанного обучения «перевернутый класс», главным преимуществом является комплекс средств организации и осуществления взаимодействия преподавателя и будущих педагогов. Платформа обеспечивает процесс обмена файлами, общий чат позволяет организовывать процесс обсуждения вопросов, заданий или возникающих проблем, использование рассылки обеспечивает процесс передачи информации необходимым лицам.

В процессе организации подготовки, реализованной на основе рассмотренных методических рекомендаций и с использованием программно-методического обеспечения процесса подготовки, будущие педагоги эффективно овладевают запланированными к освоению знаниями, умениями, в рамках производственной практики приобретают необходимый опыт организации и управления проектной деятельностью учащихся в реальных условиях, что способствует повышению их уровня готовности к управлению проектной деятельностью учащихся.

Особенности применения адаптивного онлайн-курса «Функциональные области управления проектом» в рамках технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов

С целью обеспечения эффективности реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в электронной образовательной среде ФГБОУ ВятГУ был применен адаптивный онлайн-курс «Функциональные области управления проектом» для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки. Образовательная программа курса ориентирована на дополнительную подготовку будущих педагогов к управлению проектами, осуществляющих разработку собственных проектов в области образования и педагогической деятельности.

Онлайн-курс включает в себя 12 тем, каждая из которых включает в себя 3 смысла, тренажеры, итоговый тест. Адаптивность курса обеспечивает выстраивание индивидуальных маршрутов обучения для каждого будущего педагога. В зависимости от результатов прохождения вводного или итогового теста предыдущей темы, будущему педагогу открываются те или иные смыслы. В курсе предусмотрено два вида смыслов: полный и сокращенный, для выстраивания индивидуальных маршрутов. Полный смысл включает в себя: одну видеолекцию или подкаст, один лонгрид, один тест. Сокращенный смысл включает в себя: одну видеолекцию, один сокращенный лонгрид.

С целью определения степени владения базовыми знаниями и навыками в области функциональных областей управления проектом, перед началом изучения курса студенты проходят вводный тест. В зависимости от результатов тестирования, студентам предоставляется дифференцированный доступ к учебному материалу первой темы первого модуля: успешно прошедшие тест получают сокращенный вариант, в то время как для остальных доступен полный объем.

После завершения изучения каждой темы первого модуля студент проходит итоговый тест, который также оценивает его готовность к освоению следующей темы. Результаты теста определяют дальнейший ход обучения: студентам с высоким уровнем предварительных знаний предлагается сокращенный объем материала, включающий только ключевые моменты для повторения, в то время как студенты с недостаточным уровнем получают полный доступ к материалам, включающим видеолекции, подробный теоретический контент и проверочные тесты.

В начале второго модуля студенты проходят вводный тест, позволяющий им самостоятельно оценить свою готовность к изучению каждой из его тем. В зависимости от результатов тестирования (успешное выполнение 75% заданий) студенты получают доступ к сокращенной или полной версии соответствующей темы. Такой подход способствует саморегулируемому обучению, позволяя студентам самостоятельно выбирать оптимальный

объем материала. По завершении модуля предусмотрена итоговая аттестация.В основном содержании курса представлены видеолекции.

Учебные материалы в формате лонгридов на платформе Moodle были разработаны в соответствии с принципами педагогического дизайна. Педагогический дизайнер структурировал текст, добавил визуальный контент, ссылки, пояснения и дополнительные материалы. Лонгриды были оформлены в соответствии с брендбуком курса. Сокращенные версии создавались по аналогичному алгоритму. Пример части прототипа и готового лонгрида представлен на рисунке 4.1.

Рисунок 4.1 – Прототип и готовый лонгрид

Практические задания реализованы в формате интерактивных тренажеров, что позволяет студентам активно взаимодействовать с учебным материалом, получать немедленную обратную связь и закреплять полученные знания на практике. Пример тренажера представлен на рисунке 4.2.

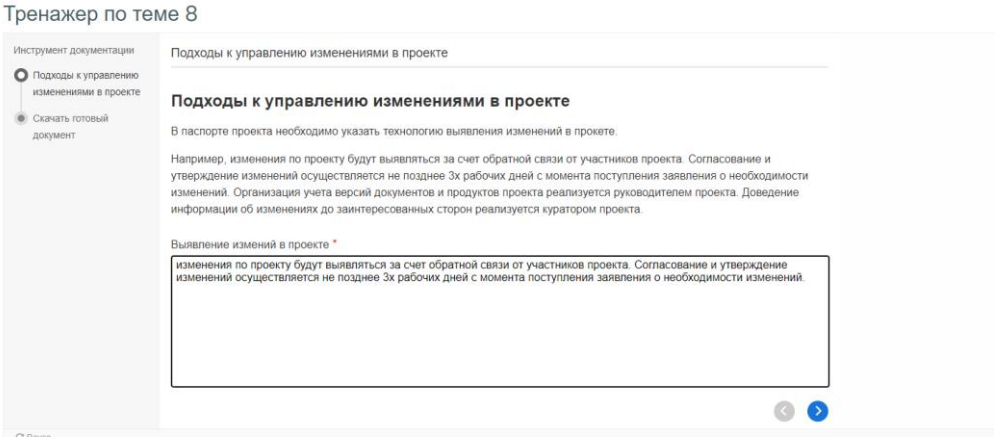

Рисунок 4.2 – пример интерактивного тренажера онлайн-курса

Вопросы итоговых тестов формируются в соответствии с заявленными образовательными целями каждой темы. Адаптивный подход реализован за счет предоставления студентам трех попыток ответа на каждый вопрос. При этом, при неверном ответе с первой или второй попытки предоставляются возможности для самокоррекции и повторного изучения материала. Балльная оценка за тест снижается с каждой использованной попыткой, что учитывается при подведении итогов. Пример вопроса теста представлен на рисунке 4.3.

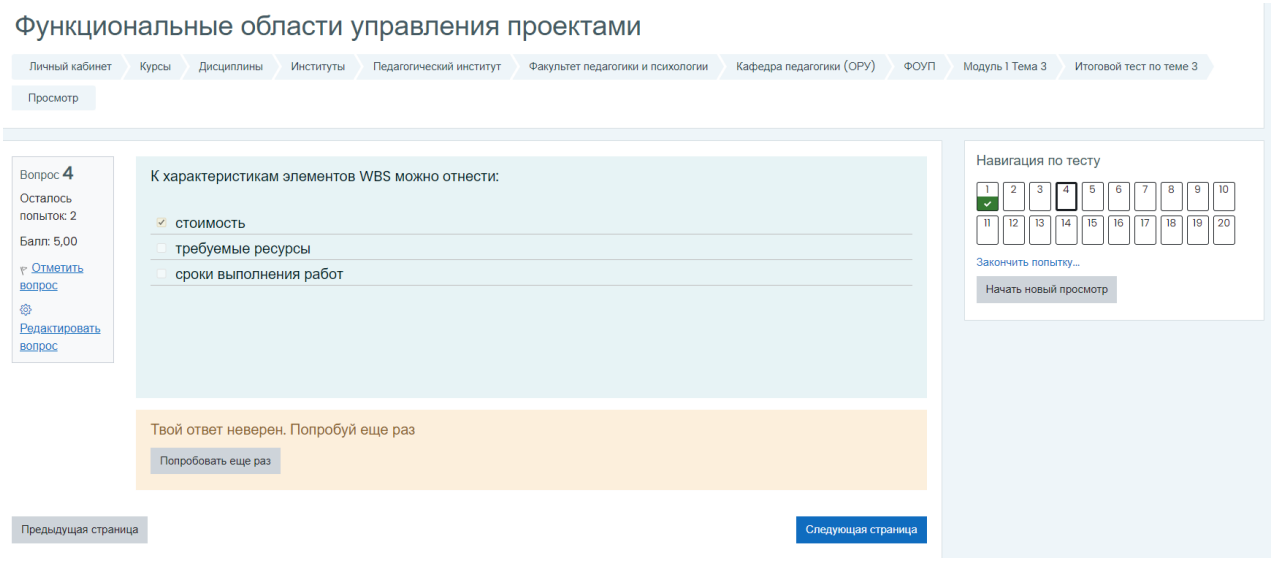

Рисунок 4.3 – пример итогового теста по теме

Приложение 5

(обязательное)

Диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов

Средства оценивания мотивационного компонента

Для оценки уровня сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов была применена методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой. Дополнительно может быт использован авторский опросник для оценки уровня сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов.

Таблица 5.1 – Авторский опросник для оценки уровня сформированности мотивационного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов

Критерии	Показатели	Оценочные средства
Значимость проектной деятельности в образовательном процессе	Мотивация к осуществлению проектной деятельности Выявление мотивов (мотивы успешности в учебе, мотивы профессионально-педагогического интереса, мотивы личностного интереса)	1. Тема организации проектной деятельности мне интересна, потому что: А) это хорошая возможность подготовиться к последующей педагогической деятельности Б) это необходимый вид деятельности в процессе моего обучения В) это пригодится мне в последующей педагогической деятельности, так как это одна из основных задач обучения школьников Г) мне интересна данная тематика, так как я сам активно вовлечен в проектную деятельность Д) мне не интересна данная тема, так как она очень сложная и непонятная Е) мне не интересна данная тема
	Ценностное отношение к реализации проектной деятельности в образовательном процессе	2. Стратегическое значение проектной деятельности в процессе обучения заключается в возможности: А) изучить дополнительный материал Б) получить дополнительную интеллектуальную, временную и физическую нагрузку В) формировать общеучебные умения и навыки: рефлексивные, поисковые (исследовательские), коммуникативные, презентационные Г) завершить итоговую аттестацию Д) получить удовлетворение от продукта своего труда Е) поддерживать педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях Ж) улучшить качество педагогического процесса
	Вовлечение и мотивация к осуществлению проектной деятельности	3. Потребность осуществления проектной деятельности обусловлена: А) необходимостью внедрения развивающего обучения Б) необходимостью повышения качества образования

		В) введением Федеральных государственных образовательных стандартов в систему образования Г) желанием педагога качественно улучшить процесс обучения Д) желанием родителей качественно улучшить процесс обучения Е) желанием администрации школы качественно улучшить процесс обучения
Ценностное отношение и мотивационная готовность к управлению проектной деятельностью	Ценностное отношение к управлению проектной деятельностью	4. Определите степень влияния процесса управления проектной деятельностью учащихся педагогом на эффективность проектной деятельности в рамках учебного проекта: А) Незначительная Б) Значительная В) Критически важная
	Значимость управления проектной деятельностью	5. Управление проектной деятельностью педагогом учащихся обусловлено необходимостью: А) решения отдельных задач учебно-воспитательного процесса Б) повышения профессионального статуса В) повышения профессиональной квалификации Г) эффективного решения вопроса качественной подготовки учащихся к реализации проектной деятельности
	Понимание взаимосвязи управленческой компетентности педагога с организацией проектной деятельности Понимание значимости управления проектной деятельностью	6. Управление педагогом проектной деятельностью учащихся включает в себя процессы: А) применение знаний и умений, необходимых в контексте проектной деятельности; организация деятельности; проведение текущего анализа и регулирования проектной деятельности; подведение итогов Б) определение целей проекта, выбор путей их достижения в согласовании процедур планирования; организация деятельности; проведение текущего анализа и регулирования проектной деятельности; корректировка результатов проекта; подведение итогов В) определение целей проекта, выбор путей их достижения в согласовании процедур планирования; проявление эмпатичности, демократичности, тактичности в общении с детским коллективом; организация деятельности; проведение текущего анализа и регулирования проектной деятельности Г) определение и выбор путей их достижения в согласовании процедур планирования; организация деятельности; консультирование; проведение текущего анализа проектной деятельности; подведение итогов
	Понимание взаимосвязи управленческой компетентности педагога с организацией проектной деятельности	7. Управленческая компетентность педагога, направленная на организацию проектной деятельности учащихся, – это: А) профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, способствующая его индивидуальному росту, созданию результативного профессионального опыта Б) сложная система внутренних состояний и свойств личности педагога: его готовность к организации и осуществле-

		нию педагогической деятельности по управлению проектной деятельности учащихся и способности (умения и возможности) выполнять необходимые для этого действия В) качество деятельности специалиста, характеризующейся знанием прогностической терминологии, умением научно предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную, профессиональную траекторию, результаты деятельности, обеспечивающие потребности личности и социума в данной ситуации, целеустремленностью, гибкостью мышления, поиском путей самореализации Г) система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности педагога Д) личностная, позиционно-ценностная составляющая (этические и социальные позиции и установки, черты личности педагога) в наличии таких качеств личности, как целеустремленность, ответственность собранность, внимательность, организованность, требовательность к себе и окружающим, обязательное наличие чувства меры и такта
	Понимание значимости управления проектной деятельностью	8. Значение управления педагогом проектной деятельностью учащихся заключается в: А) необходимости внедрения управленческих процессов в педагогическую деятельность Б) эффективности формирования умений выполнения проектной деятельности, что будет учитываться при итоговом оценивании результатов освоения обучающимися образовательной программы В) необходимости формирования управленческой компетентности педагогов Г) необходимости формирования проектировочной компетентности педагогов
	Мотивационная готовность к осуществлению управления проектной деятельностью	9. Определите степень своей готовности к управлению проектами: А) Не готов Б) Низкая степень готовности В) Средняя степень готовности Г) Высокая степень готовности
	Ценностное отношение к осуществлению управления проектной деятельностью	10. Продолжите предложение: Наличие компетенции управления проектами необходимо мне для…
Обработка результатов		

Средства оценивания когнитивного компонента

Для оценки уровня сформированности когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов был применен тест оценки уровня сформированности когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов

Таблица 5.2 – Тест для оценки уровня сформированности когнитивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов

Критерии	Показатели	Оценочные средства
Знание основ проектной деятельности	Знать основы проектной деятельности (содержание основных понятий, этапы, виды проектов, компоненты, результаты)	1. Проектная деятельность учащихся – это: А) Особая форма активности личности, направленная на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий Б) Деятельность учащихся, имеющая цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата В) Совместная деятельность учащихся, направленная на достижение общего результата Г) Эффективный способ включения школьников в учебную работу Д) Практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.
		2. Расставьте в правильном порядке основные компоненты работы над проектом на подготовительном этапе: А. Обоснование актуальности выбранной темы Б. Выбор тематики, направления и жанра выполнения проекта В. Разработка методики и программы реализации проекта Г. Выбор обучающимся предметной области и руководителя проекта Д. Формулировка задач проекта Е. Выбор формы и определение срока конечного результата Ж. Формулировка цели Г, Б, А, Ж, Д, Е, В
		3. Соотнесите виды учебных проектов с целью проектной деятельности и продуктовым результатом. А. Практико-ориентированный Б. Исследовательский проект В. Информационный проект Г. Творческий проект 1. Доказательство или опровержение какой-либо гипотезы 2. Решение практических задач заказчика проекта 3. Привлечение интереса публики к проблеме проекта 4. Сбор информации о каком-либо объекте или явлении a. Литературные произведения, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы, акции, внеклассные занятия b. Результат исследования, оформленный в виде презентаций, стенгазет, буклетов c. Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу, представленные в виде журнала, газеты, альманаха, презентации d. Учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации

		4. Соотнесите термины и их содержание А. Тема Б. Объект исследования В. Цель Г. Задачи Д. Противоречие исследования 1. Выявляется в результате анализа актуальности темы. Представляет собой исследовательскую операцию, состоящую из выявления нарушенных связей между элементами какой-либо системы или процесса. 2.Конкретизированные или более частные цели. Начинается с глагола: изучить, описать, установить, выяснить 3. Идеальное, мысленное предположение результата деятельности. 4. Предмет описания, изображения, исследования, разговора и т. д. 5. Проблемное явление, порождающее ситуацию и избранное для изучения. Сфера, которую Вы для получения этого знания исследуете. На что направлена познавательная деятельность.
Знать основное содержание, структуру, функции и инструменты управления проектной деятельностью	Знает основы управления	5. Отметьте основные функции управления: А) Планирование, организация деятельности, регулирование, оценка, интерпретация, консультирование, творчество Б) Налаживание контактов, мотивация, прогнозирование, организация, вдохновение, регулирование, оценка, В) Мотивация, планирование, организация деятельности, анализ, регулирование, координация, оценка Г) Исследование, коммуникация, развитие, интерпретация, консультирование
		6. SMART – методика используется: А) для формирования целей проекта Б) для анализа ближнего окружения В) для стратегического анализа Г) для формирования базового плана проекта
	Знать нормативно-правовую документацию, регламентирующую процессы реализации проектной деятельности	7. Определите общую характеристику ФГОС ООО в контексте оценивания универсальных учебных действий на основе проектной деятельности А) Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна включать в том числе и оценку проектной деятельности обучающихся. Б) Основной результат проектной деятельности учащихся основной школы, это выполнение и защита проекта. В) Основной результат проектной деятельности учащихся основной школы, это представление продукта проекта. Г) Основной результат проектной деятельности учащихся основной школы, это выполнение и защита проекта, представление продукта проекта.

	Знать особенности содержания проектной деятельности исходя из индивидуальных особенностей и их возрастного развития.	8. В проектной деятельности принять участие могут учащихся основной школы... А) Мотивированные на проектную деятельность Б) Талантливые школьники В) Академически успешные школьники Г) Все обучающиеся класса Д) Самые активные
		9. Соотнесите цели проектной деятельности, отражающие специфику ее организации, в зависимости от возраста обучающихся: А. Дошкольный уровень образования Б. Уровень начального общего образования В. Уровень основного общего образования Г. Уровень полного среднего образования 1. Овладение коммуникативными навыками, развитие личностных качества, проектной и исследовательской компетентности 2. Овладение элементами проектирования целеполагание, формулирование вопросов, рефлексия, планирование действий 3. Становление у обучающихся научно-познавательного, практически-деятельностного, творческого, эмоционально-нравственного отношения к окружающей действительности 4. Самостоятельное владение технологией проектирования и исследования
	Знать пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения	10. Выберите методы работы для каждой процедуры предпроектного этапа: А. Выбор проблемы Б. Изучение проблемы В. Выбор идеи Г. Формирование команды проекта 1. Метод оценивания по аналогам. Беседа. Анкеты и опросы. Метод экспертных оценок. Анализ документов. SWOT -анализ. 2. Метод контрольных вопросов. Разбор кейсов с примерами проблематик проектов. Анализ схожих проблем в существующих проектах (поиск в литературе, Интернете). Анализ текстов. Диалог. 3. Анкетирование. Опрос. Голосование. Распределение. 4. Беседа. Круглый стол. Коллективное обсуждение. «Мозговой штурм».
	Обработка результатов	

Средства оценивания деятельностного компонента

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов была применена методика «Педагогические ситуации» Р. С. Немова, дополнительно может быт использован авторский опросник для оценки уровня сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов.

Таблица 5.3 – Авторский опросник для оценки уровня сформированности деятельностного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов

Критерии	Показатели	Оценочные средства
Владение умением управлять проектной деятельностью	Умение осуществлять целеполагание, мотивировать обучающихся к реализации проектной деятельности	1. Как вы поступите в ситуации, в которой необходимо организовать деятельность по проекту обучающегося, совершенно не заинтересованного ни в самой проектной деятельности, ни в ее результатах?
	Умение планировать	2. Перечислите задачи руководителя детско-взрослого проекта на этапе планирования проектной деятельности
	Умение организовывать и регулировать проектную деятельность	3. Решите ситуацию: «Вы – педагог в школе. Вам поставили следующую задачу, к концу третьей четверти организовать деятельность по подготовке 5 проектов совместно с обучающимися 7 класса». Как Вы будете определять, каким образом необходимо распределить учащихся на группы или это будут индивидуальные проекты, как будете определяться с проблематикой и формулировать темы, как будете осуществлять процесс планирования, как будете организовывать командную деятельность и контролировать выполнение основных работ, какими способами будете подводить итоги проектной деятельности?
	Умение осуществлять контроль	4. Решите ситуацию: «Обучающийся, выполняя содержательную часть работ по проекту, регулярно задерживает сроки сдачи результатов деятельности». Каковы ваши действия?
	Умение осуществлять процесс корректировки (корректировать)	5. Предложите мероприятия, способствующие улучшению следующих показателей: 1. Увеличить количество педагогов, занимающихся проектной деятельностью. 2. Увеличить количество учащихся, вовлеченных в проектную деятельность. 3. Увеличить количественные показатели по написанию проектов для учащихся. 4. Повысить количество работ, представленных на внешкольных конкурсах. 5. Увеличить средний балл за защиту проекта. 6. Повысить количество работ, представленных на внутришкольных конкурсах.
	Умение организовывать деятельность и осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности	6. Представьте, что Вас назначили ответственным за организацию и управление крупным школьным проектом, в котором задействованы учащиеся нескольких классов, другие педагоги и сотрудники. Опишите алгоритм своих действий и взаимодействия с другими людьми.
	Умение ориентироваться на результат	7. Предложите показатели эффективности управления проектной деятельностью обучающихся.
	Умение управлять конфликтами	8. Решите ситуацию: «В уже существующую команду проекта включили учащегося только что переведенного в вашу школу, в команде стали возникать конфликты,

		связанные с неприятием нового участника команды. Возникла напряженность в отношениях между «старичками» и «новичком». Каковы ваши действия?
Умение применять в проектной деятельности предметные знания и способы управленческой деятельности	Умение применять в проектной деятельности предметные знания	9. Предложите темы для различных типов проектов в 9 классе по своему предмету. Проработайте идею одного из этих проектов по следующим параметрам: Укажите проблему, сформулируйте цели и задачи проекта, учебный материал по предметам, который предполагается задействовать для решения указанной проблемы, а также каким образом результаты проекта могут быть оформлены и какую практическую и теоретическую значимость этот проект может иметь и в какой области. Опишите: актуальность, удовлетворяемые в ходе реализации проекта потребности; ограничения реализации проекта; ресурсы, необходимые для реализации проекта; календарный план-график; бюджет. Определите тип реализуемого проекта и обоснуйте свой выбор.
	Умение применять в проектной деятельности способы управленческой деятельности	10. Проанализируйте ситуацию: «По итогам формулировки тем и распределения руководителей вам предстоит организовать работы и управлять проектной деятельностью учащихся 8 класса». Постройте алгоритм поэтапного педагогического управления проектной деятельностью школьников. Для этого необходимо определить процедуры, обязательные для каждого из этапов работы в проекте (целеполагание, планирование, реализация проекта, завершение проекта), затем определить задачи, способы, методы, технологии по управлению проектной деятельностью обучающихся.
Обработка результатов		

Средства оценивания рефлексивного компонента

Для оценки уровня сформированности рефлексивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов была применена методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О. В. Калашниковой. Дополнительно может быт использован авторский опросник для оценки уровня сформированности рефлексивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов.

Таблица 5.4 – Авторский опросник для оценки уровня сформированности рефлексивного компонента умения управлять проектами у будущих педагогов

Критерии	Показатели	Оценочные средства
Умение осуществлять рефлексию и оценку результатов проектной	Знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов проектной деятельности	1.Перечислите инструментарий оценивания для: – сроков реализации проекта; – эффективности используемых ресурсов; – запланированных результатов проекта; – деятельности учащихся в ходе реализации работ по проекту; – образовательного результата проекта.

деятельности	Умение анализировать возникающие проблемы, ситуации	2. Умеете ли вы оценивать педагогическую ситуацию по следующим характеристикам: проблема, тема, объект изучения, предмет, цель и задачи, новизна, значение для практики? А) Да, я могу оценить педагогическую ситуацию по данным характеристикам Б) Не умею оценивать педагогическую ситуацию по данным характеристикам, но хотел(а) бы научиться этому В) Не умею оценивать педагогическую ситуацию по данным характеристикам и не хочу учиться этому
Умение оценивать текущее состояние и результаты собственной деятельности	Знание способа оценки своей деятельности	3. Назовите применяемый Вами способ оценки деятельности, которую вы провели.
	Умение осуществлять оценку успешности управления проектной деятельности	4. Как Вы определите свою результативность управления проектной деятельностью обучающихся?
	Умение понимать, анализировать поведение людей	5. Решите ситуацию: «У вашего ученика, весьма успешного в течение того времени, которое вы его знаете, резко снизилась эффективность в обучении». Назовите 2–3 возможных причины и опишите свои действия в каждом случае.
Умение определять уровень своей готовности к управлению проектной деятельности и планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности	Умение анализировать свою готовность к управлению проектами	6. Оцените сформированность своей способности управления проектной деятельностью обучающихся: А) Сформирована определенно Б) Сформирована неопределенно В) Не сформирована
		7. В чем для вас состоит сложность организации и управления проектной деятельностью обучающихся (на конкретный момент заполнения анкеты)?
		8. Оцените сформированность своей готовности к обучению школьников проектной деятельности: А) Сформирована определенно Б) Сформирована неопределенно В) Не сформирована
	Умение планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности	9. Организация и управление проектной деятельностью обучающихся для меня – это…
		10. На какие вопросы по управлению проектной деятельностью обучающихся вы хотели бы получить ответы в процессе обучения в вузе?
Обработка результатов		

Инструкция по оцениванию результатов авторской комплексной диагностики

Таблица 5.5 – Мотивационный компонент

Критерии	Показатели	Оценочные средства	Количественные показатели диагностических мероприятий
Значимость	Мотивация к осуществле-	1. Тема организации проектной деятельности учащихся мне интересна, потому что:	А, Б, В, Г– 1 балл. Д, Е– 0 баллов.

проектной деятельности в образовательном процессе	нию проектной деятельности. Выявление мотивов (мотивы успешности в учебе, мотивы профессионально-педагогического интереса, мотивы личностного интереса)	А) это хорошая возможность подготовиться к последующей педагогической деятельности Б) это необходимый вид деятельности в процессе моего обучения В) это пригодится мне в последующей педагогической деятельности, так как это одна из основных задач обучения школьников Г) мне интересна данная тематика, так как я сам активно вовлечен в проектную деятельность Д) мне не интересна данная тема, так как она очень сложная и не понятная Е) мне не интересна данная тема	Мотивация к осуществлению проектной деятельности А, В - преобладают мотивы профессионально-педагогического интереса Б – преобладают мотивы успешности в учебе Г - преобладают мотивы личностного интереса Д, Е – мотивация к осуществлению проектной деятельности не сформирована
	Ценностное отношение к реализации проектной деятельности в образовательном процессе	2. Стратегическое значение проектной деятельности обучающихся в процессе обучения заключается в возможности: А) изучить дополнительный материал Б) получить дополнительную интеллектуальную, временную и физическую нагрузку В) формировать общеучебные умения и навыки: рефлексивные, поисковые (исследовательские), коммуникативные, презентационные Г) завершить итоговую аттестацию Д) получить удовлетворение от продукта своего труда Е) поддерживать педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях Ж) улучшить качество педагогического процесса	В – 1 балл. А, Б, Г, Д, Е, Ж – 0 баллов
	Вовлечение и мотивация к осуществлению проектной деятельности	3. Потребность осуществления проектной деятельности обучающихся обусловлена: А) необходимостью внедрения развивающего обучения Б) необходимостью повышения качества образования В) введением Федеральных государственных образовательных стандартов в систему образования Г) желанием педагога улучшить качественно процесс обучения Д) желанием родителей качественно улучшить процесс обучения Е) желанием администрации школы качественно улучшить процесс обучения	В – 1 балл. А, Б, Г, Д, Е – 0 баллов

Ценностное отношение и мотивационная готовность к управлению проектной деятельностью	Ценностное отношение к УПД	4. Определите степень влияния процесса управления проектной деятельностью обучающихся на эффективность проектной деятельности в рамках учебного проекта: А) Незначительная Б) Значительная В) Критически важная	Б, В – 1 балл. А - 0 баллов. Незначительная – низкий уровень. Значительная – средний уровень. Критически важная – высокий уровень
	Значимость управления проектной деятельностью	5. Управление проектной деятельностью педагогом обучающихся обусловлено необходимостью: А) решения отдельных задач учебно-воспитательного процесса Б) повышения профессионального статуса В) повышения профессиональной квалификации Г) эффективного решения вопроса качественной подготовки обучающихся к реализации проектной деятельности	Г– 1 балл. А, Б, В - 0 баллов
	Понимание взаимосвязи управленческой компетентности педагога с организацией проектной деятельности. Понимание значимости управления проектной деятельностью	6. Управление педагогом проектной деятельностью обучающихся включает в себя процессы: А) применение знаний и умений, необходимых в контексте проектной деятельности; организация деятельности; проведение текущего анализа и регулирования проектной деятельности; подведение итогов Б) определение целей проекта, выбор путей их достижения в согласовании процедур планирования; организация деятельности; проведение текущего анализа и регулирования проектной деятельности; корректировка результатов проекта; подведение итогов В) определение целей проекта, выбор путей их достижения в согласовании процедур планирования; проявление эмпатичности, демократичности, тактичности в общении с детским коллективом; организация деятельности; проведение текущего анализа и регулирования проектной деятельности Г) определение и выбор путей их достижения в согласовании процедур планирования; организация деятельности; консультирование; проведение текущего анализа проектной деятельности; подведение итогов	Б – 1 балл. А, В, Г - 0 баллов
	Понимание взаимосвязи управленческой компетентности педагога с	7. Управленческая компетентность педагога, направленная на организацию проектной деятельности, — это: А) профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, способствующая его индивидуальному росту, созданию результативного профессионального опыта	Б – 1 балл. А, В, Г, Д - 0 баллов

	организацией проектной деятельности	Б) сложная система внутренних состояний и свойств личности педагога: его готовность к организации и осуществлению педагогической деятельности по управлению проектной деятельности обучающихся и способности (умения и возможности) выполнять необходимые для этого действия В) качество деятельности специалиста, характеризующейся знанием прогностической терминологии, умением научно предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную, профессиональную траекторию, результаты деятельности, обеспечивающие потребности личности и социума в данной ситуации, целеустремленностью, гибкостью мышления, поиском путей самореализации Г) система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности педагога Д) личностная, позиционно-ценностная составляющая (этические и социальные позиции и установки, черты личности педагога) в наличии таких качеств личности, как целеустремленность, ответственность собранность, внимательность, организованность, требовательность к себе и окружающим, при обязательном наличии чувства меры и такта	
	Понимание значимости управления проектной деятельностью	8. Значение управления педагогом проектной деятельностью обучающихся заключается в: А) необходимости внедрения управленческих процессов в педагогическую деятельность Б) эффективности формирования умений выполнения проектной деятельности, что будет учитываться при итоговом оценивании результатов освоения обучающимися образовательной программы В) необходимости формирования управленческой компетентности педагогов Г) необходимости формирования проектировочной компетентности педагогов	Б – 1 балл. А, В, Г- 0 баллов
	Мотивационная готовность к осуществлению управления проектной деятельностью	9. Определите степень своей готовности к управлению проектной деятельностью: А) Не готов Б) Низкая степень готовности В) Средняя степень готовности Г) Высокая степень готовности	В, Г – 1 балл. А, Б - 0 баллов. Дополнительно можно отобразить самооценку мотивационной готовности к осуществлению управления проектной деятельностью

	Ценностное отношение к осуществлению управления проектами	10. Продолжите предложение: Наличие умения управлять проектами необходимо мне для…	Ответ, раскрывающий ценностное отношение – 1 балл. Ответ, не раскрывающий ценностное отношение – 0 баллов Дополнительно можно определить ценностное отношение к осуществлению управления проектной деятельностью
Обработка результатов. Менее 4 баллов – низкий уровень мотивации, 5–7 средний уровень мотивации, от 8 баллов – высокий уровень			

Таблица 5.6 – Когнитивный компонент

Критерии	Показатели	Оценочные средства	Количественные показатели диагностических мероприятий
Знание основ проектной деятельности	Знать основы проектной деятельности (содержание основных понятий, этапы, виды проектов, компоненты, результаты)	1. Проектная деятельность обучающихся – это: А) Особая форма активности личности, направленная на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий Б) Деятельность учащихся, имеющая цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата В) Совместная деятельность обучающихся, направленная на достижение общего результата Г) Эффективный способ включения обучающихся в учебную работу Д) Практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.	Б – 1 балл. А, В, Г, Д - 0 баллов
		2. Расставьте в правильном порядке основные компоненты работы над проектом на подготовительном этапе: А. Обоснование актуальности выбранной темы Б. Выбор тематики, направления и жанра выполнения проекта В. Разработка методики и программы реализации проекта Г. Выбор обучающимся предметной области и руководителя проекта Д. Формулировка задач проекта Е. Выбор формы и определение срока конечного результата Ж. Формулировка цели	Г, Б, А, Ж, Д, Е, В -1 балл. Остальные варианты – 0 баллов

		Г, Б, А, Ж, Д, Е, В	
		3. Соотнесите виды учебных проектов с целью проектной деятельности и продуктовым результатом. А. Практико-ориентированный Б. Исследовательский проект В. Информационный проект Г. Творческий проект 1. Доказательство или опровержение какой-либо гипотезы 2. Решение практических задач заказчика проекта 3. Привлечение интереса публики к проблеме проекта 4. Сбор информации о каком-либо объекте или явлении а. Литературные произведения, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы, акции, внеклассные занятия б. Результат исследования, оформленный в виде презентаций, стенгазет, буклетов в. Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу, представленные в виде журнала, газеты, альманаха, презентации г. Учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации	А – 2 - г. Б – 1 - б. В – 4 - в. Г -3 - а. Правильный ответ – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов
		4. Соотнесите термины и их содержание А. Тема Б. Объект исследования В. Цель Г. Задачи Д. Противоречие исследования 1. Выявляется в результате анализа актуальности темы. Представляет собой исследовательскую операцию, состоящую из выявления нарушенных связей между элементами какой-либо системы или процесса. 2.Конкретизированные или более частные цели. Начинается с глагола: изучить, описать, установить, выяснить. 3. Идеальное, мысленное предположение результата деятельности. 4. Предмет описания, изображения, исследования, разговора и т. д. 5. Проблемное явление, порождающее ситуацию и избранное для изучения. Сфера, которую Вы для получения этого знания исследуете. На что направлена познавательная деятельность.	А-4, Б-5, В-3, Г-2, Д -1. Правильный ответ – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов
Знать основное содержание,	Знает основы управления	5. Отметьте основные функции управления: А) Планирование, организация деятельности, регулирование, оценка, интерпретация, консультирование, творчество Б) Налаживание контактов, мотивация, прогнозирование, организация, регулирование, оценка,	В – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов

структуру, функции и инструменты управления проектами		В) Мотивация, планирование, организация деятельности, анализ, регулирование, координация, оценка Г) Исследование, коммуникация, развитие, интерпретация, консультирование	
		6. SMART – методика используется: А) для формирования целей проекта Б) для анализа ближнего окружения В) для стратегического анализа Г) для формирования базового плана проекта	А – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов
	Знать нормативно-правовую документацию, регламентирующую процессы реализации проектной деятельности обучающихся	7. Определите общую характеристику ФГОС ООО в контексте оценивания универсальных учебных действий на основе проектной деятельности А) Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования должна включать в том числе и оценку проектной деятельности обучающихся. Б) Основной результат проектной деятельности обучающихся, это выполнение и защита проекта. В) Основной результат проектной деятельности обучающихся, это представление продукта проекта. Г) Основной результат проектной деятельности обучающихся, это выполнение и защита проекта, представление продукта проекта.	А – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов
	Знать особенности содержания проектной деятельности учащихся исходя из индивидуальных особенностей и их возрастного развития.	8. В проектной деятельности принять участие могут обучающихся... А) Мотивированные на проектную деятельность Б) Талантливые школьники В) Академически успешные школьники Г) Все обучающиеся класса Д) Самые активные	Г – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов
		9. Соотнесите цели проектной деятельности, отражающие специфику ее организации, в зависимости от возраста обучающихся: А. Дошкольный уровень образования Б. Уровень начального общего образования В. Уровень основного общего образования Г. Уровень полного среднего образования 1. Овладение коммуникативными навыками, развитие личностных качества, проектной и исследовательской компетентности 2. Овладение элементами проектирования целеполагание, формулирование вопросов, рефлексия, планирование действий 3. Становление у обучающихся научно-познавательного, практически-деятельностного, творческого, эмоционально-нравственного отношения к окружающей действительности 4. Самостоятельное владение технологией проектирования и исследования	А – 3, Б – 2, В- 1, Г – 4 – 1 балл. Остальные варианты – 0 баллов

	Знать пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения	10. Выберите методы работы для каждой процедуры предпроектного этапа: А. Выбор проблемы Б. Изучение проблемы В. Выбор идеи Г. Формирование команды проекта 1. Метод оценивания по аналогам. Беседа. Анкеты и опросы. Метод экспертных оценок. Анализ документов. SWOT -анализ. 2. Метод контрольных вопросов. Разбор кейсов с примерами проблематик проектов. Анализ схожих проблем в существующих проектах (поиск в литературе, Интернете). Анализ текстов. Диалог. 3. Анкетирование. Опрос. Голосование. Распределение. 4. Беседа. Круглый стол. Коллективное обсуждение. «Мозговой штурм».	А – 2, Б – 1, В - 4, Г - 3
	Обработка результатов. Менее 4 баллов – низкий уровень, 5–7 средний уровень, от 8 баллов – высокий уровень.		

Таблица 5.7 – Деятельностный компонент

Критерии	Показатели	Оценочные средства	Количественные показатели диагностических мероприятий
Владение умением управлять проектами	Умение осуществлять целеполагание, мотивировать учащихся к реализации проектной деятельности	1. Как вы поступите в ситуации, в которой необходимо организовать деятельность по проекту обучающегося, совершенно не заинтересованного ни в самой проектной деятельности, ни в ее результатах	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение планировать	2. Перечислите задачи руководителя детско-взрослого проекта на этапе планирования проектной деятельности	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение организовывать и регулировать проектную деятельность	3. Решите ситуацию: «Вы — педагог в школе. Вам поставили задачу: к концу третьей четверти организовать деятельность по подготовке 5 проектов совместно с обучающимися 7 класса». Как Вы будете определять, каким образом необходимо распределить учащихся на группы или это будут индивидуальные проекты, как будете определяться с проблематикой и формулировать темы, как будете осуществлять процесс планирования, как будете	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов

		организовывать командную деятельность и контролировать выполнение основных работ, какими способами будете подводить итоги проектной деятельности?	
	Умение осуществлять контроль	4. Решите ситуацию: «Обучающийся, выполняя содержательную часть работ по проекту, регулярно задерживает сроки сдачи результатов деятельности». Ваши действия?	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение осуществлять процесс корректировки (корректировать)	5. Предложите мероприятия, способствующие улучшению следующих показателей: 1. Увеличить количество педагогов, занимающихся проектной деятельностью 2. Увеличить количество обучающихся, вовлеченных в проектную деятельность 3. Увеличить количественные показатели по написанию проектов для учащихся 4. Повысить количество работ, представленных на внешкольных конкурсах 5. Увеличить средний балл за защиту проекта 6. Повысить количество работ, представленных на внутришкольных конкурсах	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение организовывать деятельность и осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности	6. Представьте, что Вас назначили ответственным за организацию и управление крупным школьным проектом, в котором задействованы учащиеся нескольких классов, другие педагоги и сотрудники. Опишите алгоритм своих действий и взаимодействия с другими людьми.	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение ориентироваться на результат	7. Предложите показатели эффективности управления проектной деятельностью.	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение управлять конфликтами	8. Решите ситуацию: «В уже существующую команду проекта включили учащегося только что переведенного в вашу школу, в команде стали возникать конфликты, связанные с неприятием нового участника команды. Возникла напряженность в отношениях между «старичками» и «новичком». Каковы ваши действия?	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов

Умение применять в проектной деятельности предметные знания и способы управленческой деятельности	Умение применять в проектной деятельности предметные знания	9. Предложите темы для различных типов проектов в 9 классе по своему предмету. Проработайте идею одного из этих проектов по следующим параметрам: Укажите проблему, сформулируйте цели и задачи проекта, учебный материал по предметам, который предполагается задействовать для решения указанной проблемы, а также каким образом результаты проекта могут быть оформлены и какую практическую и теоретическую значимость этот проект может иметь и в какой области. Опишите: актуальность, удовлетворяемые в ходе реализации проекта потребности; ограничения реализации проекта; ресурсы, необходимые для реализации проекта; календарный план-график; бюджет. Определите тип реализуемого проекта и обоснуйте свой выбор.	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение применять в проектной деятельности способы управленческой деятельности	10. Проанализируйте ситуацию: «По итогам формулировки тем и распределения руководителей вам предстоит организовать работы и управлять проектной деятельностью обучающихся 8 класса». Постройте алгоритм поэтапного педагогического управления проектной деятельностью школьников. Для этого необходимо определить процедуры, обязательные для каждого из этапов работы в проекте (целеполагание, планирование, реализация проекта, завершение проекта), затем определить задачи, способы, методы, технологии по управлению проектной деятельностью обучающихся.	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
Обработка результатов. Менее 4 баллов – низкий уровень, 5–7 средний уровень, от 8 баллов – высокий уровень			

Таблица 5.8 – Рефлексивный компонент

Критерии	Показатели	Оценочные средства	Количественные показатели диагностических мероприятий
Умение осуществлять рефлексию и оценку результатов проектной деятельности	Знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов проектной деятельности	1.Перечислите инструментарий оценивания для: – сроков реализации проекта; – эффективности используемых ресурсов; – запланированных результатов проекта; – деятельности учащихся в ходе реализации работ по проекту; – образовательного результата проекта	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов

	Умение анализировать возникающие проблемы, ситуации	2. Умеете ли вы оценивать педагогическую ситуацию по следующим характеристикам: проблема, тема, объект изучения, предмет, цель и задачи, новизна, значение для практики? А) Да, я могу оценить педагогическую ситуацию по данным характеристикам Б) Не умею оценивать педагогическую ситуацию по данным характеристикам, но хотел(а) бы научиться этому В) Не умею оценивать педагогическую ситуацию по данным характеристикам и не хочу учиться этому	А – 1 балл. Б, В - 0 баллов. Дополнительно можно отобразить умение осуществлять рефлексию и оценку результатов проектной деятельности
Умение оценивать текущее состояние и результаты собственной деятельности	Знание способа оценки своей деятельности	3. Назовите применяемый вами способ оценки деятельности, которую вы провели?	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение осуществлять оценку успешности управления проектной деятельности	4. Как Вы определите свою результативность управления проектной деятельностью обучающихся?	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
	Умение понимать, анализировать поведение людей	5. Решите ситуацию: «У вашего ученика, весьма успешного в течение того времени, что вы его знаете, резко снизилась эффективность в обучении». Назовите 2–3 возможных причины и опишите свои действия в каждом случае.	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл. Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
Умение определять уровень своей готовности к управлению проектной деятельности и планировать дальнейшее совершенствование	Умение анализировать свою готовность к управлению проектной деятельности обучающихся	6. Оцените сформированность своей способности управления проектной деятельностью обучающихся: А) Сформирована определенно Б) Сформирована неопределенно В) Не сформирована	А, Б – 1 балл В - 0 баллов Дополнительно можно отобразить умение анализировать свою готовность к управлению проектной деятельности
		7. В чем для вас состоит сложность организации и управления проектной деятельностью обучающихся (на конкретный момент заполнения анкеты)?	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов

своей деятельности		8. Оцените сформированность своей готовности к обучению школьников проектной деятельности: А) Сформирована определенно Б) Сформирована неопределенно В) Не сформирована	А, Б – 1 балл В - 0 баллов Дополнительно можно отобразить умение анализировать свою готовность к управлению проектной деятельности
	Умение планировать дальнейшее совершенствование своей деятельности	9. Организация и управление проектной деятельностью обучающихся для меня — это…	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
		10. На какие вопросы по управлению проектной деятельностью обучающихся вы хотели бы получить ответы в процессе обучения в вузе?	Ответ, раскрывающий владение умением – 1 балл Ответ, не раскрывающий владение умением – 0 баллов
Обработка результатов. Менее 4 баллов – низкий уровень, 5–7 средний уровень, от 8 баллов – высокий уровень			