

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2019

**Парфенова Татьяна Александровна**, старший преподаватель  
кафедры психологии и социальной педагогики

**Севенюк Светлана Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой психологии и социальной педагогики

*Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)*

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые результаты исследования по формированию проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования. Авторами раскрывается актуальность исследования педагогического проектирования и проектной деятельности учащихся. В статье отражены преимущества проектной парадигмы педагогики, компетентностной модели обучения. Авторы раскрывают проблему формирования проектной компетентности будущих педагогов в единстве системного, культурологического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. В статье предложены определение проектной компетентности педагога, структура проектной компетентности, а также авторская модель формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования, в которой выделены блоки, этапы, компоненты, критерии и уровни. Авторами разработаны показатели трех уровней сформированности проектной компетентности педагогов. В статье подробно описана экспериментальная работа по формированию проектной компетентности будущих педагогов: описаны методические подходы к организации эксперимента, перечислены методы, этапы, раскрыты задачи эксперимента по этапам. В статье приводится авторская технология формирования проектной компетентности, в которой выделено три модуля: социокультурный, психологический и педагогический. В статье подробно описываются результаты и анализ заключительного этапа экспериментальной работы, а именно: приводятся эмпирические данные нескольких срезов, качественный анализ результатов в экспериментальной и контрольной группах.

*Ключевые слова:* педагог начальной школы; проектная компетентность; высшее педагогическое образование; вуз; компетентность; проектирование; моделирование; педагогическое проектирование; компетентностный подход; студент; будущий педагог; педагогическая технология; педагогическое моделирование; проектная парадигма; личностно-ориентированная концепция; деятельностная концепция.

В настоящее время все более насущной становится проблема подготовки учителя, владеющего способами проектирования своей профессиональной деятельности. Продуктивное образование школьников возможно только при достаточно высоком уровне проектной компетентности учителя начальных классов. Поэтому высшее образование должно успешно выполнять такую важную задачу по подготовке педагогических кадров, как формирование проектной компетентности будущих педагогов.

На философском уровне раскрывается ценность проектной деятельности в формировании гуманистического мировоззрения, целостной картины мира, системно-творческого мышления человека (В.П. Иванов, А.Г. Львова, К.Э. Циолковский и др.). На социокультурном уровне изучаются возможности социального проектирования в развитии гражданского общества (Н.А. Аитов, Г.А. Антонюк, В.И. Катаева и др.). На психолого-педагогическом уровне рассматриваются и активно разрабатываются проблемы личностной и профессиональной самореализации в проектной деятельности (А.Н. Бондарец, С.И. Солодовникова, В.В. Щеголь и др.); раскрывается сущность, функции и средства формирования проектной культуры будущего педагога как составляющей профессиональной компетентности (Л.А. Филимонюк).

Изучению сущности педагогического проектирования и проектной деятельности обучающихся посвящены работы многих отечественных ученых. Основными направлениями исследования данной проблемы являются: проектирование профессионального педа-

гогического образования (В.А. Болотов, И.А. Колесникова, Н.А. Шайденко и др.); педагогическое проектирование профессиональной деятельности учителя (Г.И. Ковалева, Л.Д. Морозова, Т.К. Смыковская и др.); проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя (В.Г. Веселова, Н.Е. Трофимова, Л.А. Филимонюк и др.); специфика организации проектного обучения в высшей школе (Н.Г. Алексеев, Г.А. Антохов, Е.В. Болдырев, И.В. Пастухова и др.).

Вместе с этим вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «проектная компетентность будущего учителя», изучением особенностей освоения студентами технологии проектного обучения школьников, созданием проектно-развивающей среды, способствующей формированию проектной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе высшего образования, не были предметом специального исследования.

Обнаруженное противоречие между значимостью проектной компетентности учителя начальных классов как необходимой составляющей профессионально-педагогической компетенции современного учителя, обуславливающей успешность развития социально активной, интеллектуально-творческой, нравственно-воспитанной личности школьника, и ограниченностью в практике современного высшего педагогического образования научно-обоснованных педагогических технологий ее формирования определяет проблему нашего исследования.

В статье отражены некоторые результаты фундаментального исследования формирования проектной

компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования, которое проводилось научно-педагогическими работниками кафедры психологии и социальной педагогики на базе факультета начального образования ФГБОУ ВО СГСПУ в течение 2015–2018 гг.

Проектная парадигма интегрирует гуманистические традиции отечественной педагогики, на базе которых сформировались субъектно-деятельностная, личностно-развивающая и личностно-ориентированная парадигмы образования. Одновременно она представляет собой комплекс самостоятельных идей организации и развития образовательного процесса:

- представление о человеке как о самостоятельной и свободно развивающейся личности, обладающей свойствами субъективности и субъектности [1; 2];

- признание основной целью проектного образования формирование субъекта преобразования собственной индивидуальности и форм общественной жизни посредством освоения механизмов самопознания, саморазвития, самореализации и осознанного творчества [1; 3; 4];

- проектное образование призвано развивать ценностно-смысловую сферу личности посредством мировоззренческого синтеза знания индивидуального и социального, технологического и творческого, консервативного и новаторского, гуманитарного и естественнонаучного [5–8];

- содержание проектного образования направлено на формирование гуманистической позиции личности в физическом, социальном и духовно-нравственном пространстве отношений к себе и своему будущему, к окружающему миру и его будущему [9];

- продуктом проектного образования является личность с гуманистическим мировоззрением, способная к ценностно-смысловому самоопределению в пространстве наследуемого опыта культурно-исторического развития, способная к полному осуществлению замыслов жизнетворчества путем непрерывного расширения своих актуальных пределов [9–14].

Компетентностная модель обучения, по мнению многих ученых [15–18], отвечает современным требованиям личности, общества и государства к качеству профессионально-педагогического образования. Содержательно понятие «компетенция» означает «способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации» [19, с. 13].

Проблема формирования проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования раскрывается в единстве системного (в качестве системы со всеми ее свойствами: структурностью, целостностью, несводимостью ее свойств к свойствам составляющих компонентов системы, во взаимосвязи с под- и надсистемами) [20; 21], культурологического (как культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной среде, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами) [22, с. 22; 23; 24, с. 15], деятельностного (как деятельность педагога по проектированию педагогических объектов) [25–27], личностно-ориентированного (как деятельность, характер которой детерминируется личностными качествами) [28] подходов к образованию.

Проектную компетентность педагога мы рассматриваем как часть профессионально-педагогической

компетентности, обусловленную совокупностью определенных качеств личности педагога, высоким уровнем его профессиональной подготовленности к проектной деятельности и обуславливающую прогнозирование, целеполагание, моделирование, программирование и реализацию проектной деятельности обучающихся с получением определенных результатов за определенное время и с использованием определенных ресурсов. В структуре проектной компетентности педагога мы выделяем три взаимосвязанных компонента: социокультурный (отражающий глубину понимания педагогом смысла и ценности сознательного творчества для личностно-ориентированного и профессионального саморазвития); психологический (отражающий потребность педагога в овладении компетенциями проектной деятельности и мотивацию к их использованию в профессионально-педагогической деятельности); педагогический (отражающий способность педагога самостоятельно организовывать и осуществлять проектную деятельность от замысла до получения реального результата).

Метод моделирования, основные требования которого раскрываются в работах В.Г. Афанасьева [29, с. 27], К.К. Васильева [30], В.А. Веникова [31], Б.А. Глинского [32], позволяет выявить закономерности в поведении исследуемой сложной системы с целью повышения эффективности процесса управления ею. Разработанная нами модель (рис. 1) раскрывает структуру, свойства и взаимосвязи элементов моделируемой системы формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования.

Предложенная нами модель может быть охарактеризована как структурно-функциональная, динамическая и детерминированная. Структурно-функциональное моделирование объединяет теоретическое и эмпирическое в педагогических исследованиях, ее структурные элементы (теория) объединены функциональными связями (практика). Построение логической конструкции в сочетании с ее экспериментальной проверкой в ходе изучения объекта обеспечивают ряд свойств модели: интегративность, универсальность и наглядность. Целостность модели обусловлена единством структурных и функциональных компонентов. Структурная составляющая разработанной нами модели – это цель, содержание и результат формирования проектной компетентности будущих педагогов. Функциональная составляющая (критерии, уровни, педагогические условия формирования проектной компетентности будущих педагогов) обеспечивает базовые связи между исходным состоянием выделенных структурных элементов исследуемой нами системы и ее конечным результатом. Содержание функциональных компонентов претерпевает изменение в условиях формирования проектной компетентности студентов, что наглядно показывает выделенная нами совокупность функций проектной компетентности педагога: мировоззренческая (формирование в проектной деятельности студентов-педагогов новых мировоззренческих стандартов поведения), исследовательская (непрерывное развитие умений анализировать, систематизировать, обобщать, обеспечивающих самостоятельный поиск учителем необходимых для создания педагогического проекта знаний, выбор стратегии и тактики его

продуктивной реализации), эвристическая (пробуждение творческого начала и познавательной активности личности для получения новых научных знаний об объекте проектирования, обеспечивая интеллектуально-творческую самореализацию в проектной деятельности), интегрирующая (целостность проектной деятельности на основе обобщения, синтеза множества знаний об объекте проектирования в разных областях, обуславливающих выход на более глубокий уровень понимания взаимосвязи теоретических и практических, психолого-педагогических и технолого-технических знаний в области проектной деятельности), прогностическая (видение перспектив использования проектных задач как средства обучения, воспитания и развития), рефлексивно-оценочная (выработка критериев и показателей анализа и оценки продукта проектной деятельности), конструктивно-управленческая (реализация эффективного механизма совершенствования хода проектирования).

Модель формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе

высшего образования включает пять взаимосвязанных блоков: целевой (представлен целью и задачами формирования проектной компетентности будущих учителей в процессе высшего образования как ответ на социальный заказ); методологический (представлен совокупностью методологических подходов и принципов, определяющих критерии выбора содержания, методов и форм); содержательный (представлен модулями программы формирования проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования); организационно-деятельностный (представлен комплексом методов, форм и организационно-педагогических условий создания проектно-развивающей среды, способствующей эффективному формированию проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования); результативно-оценочный (представлен критериями оценки уровня сформированности проектной компетентности студента-педагога и установления степени соответствия его идеальному результату формирования проектной компетентности).

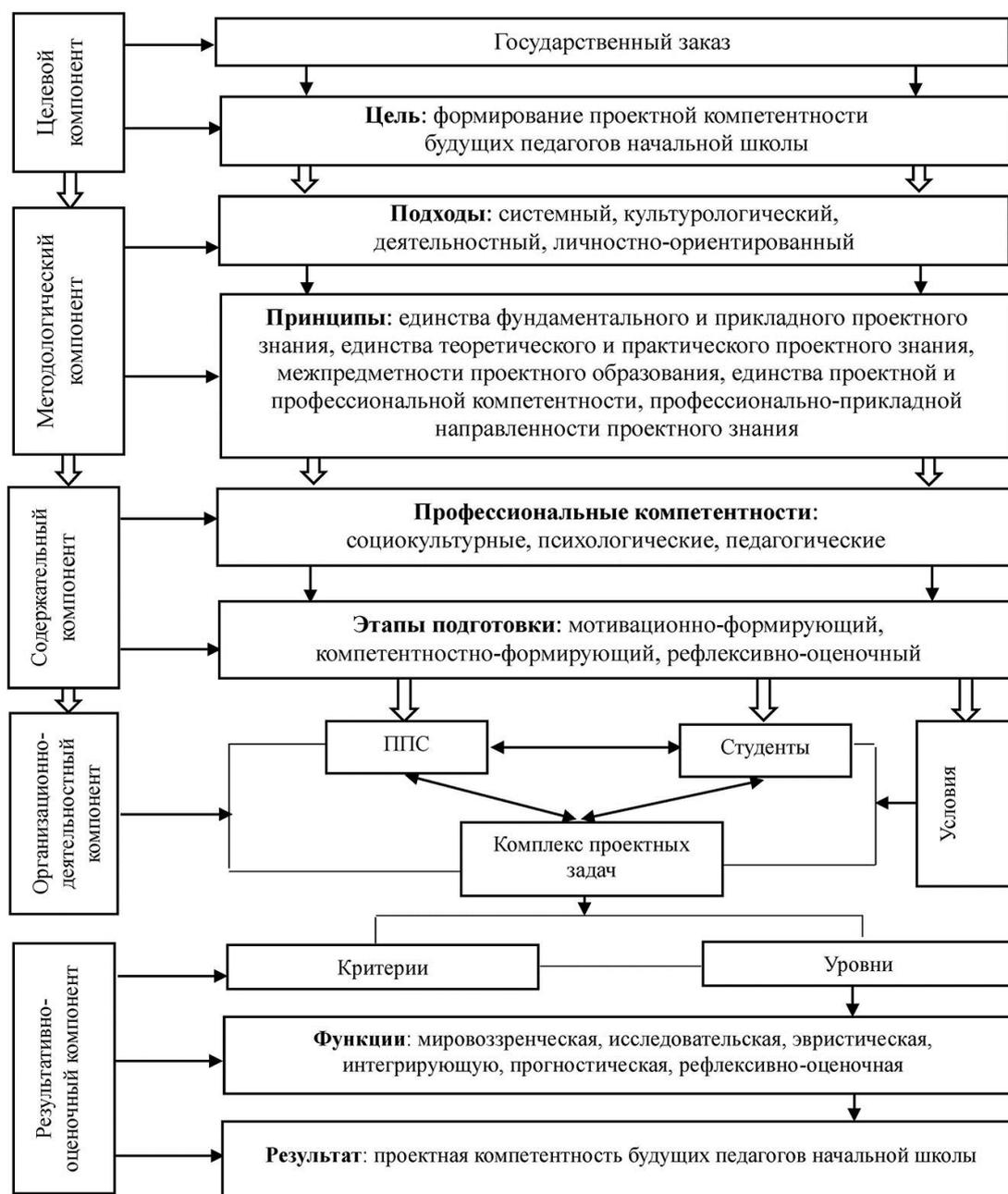


Рисунок 1 – Модель формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы

В данной структурно-функциональной модели все блоки взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга, составляя целостный процесс формирования проектной компетентности студентов-педагогов. Методологическим основанием обеспечения результата профессионально-педагогического образования как совокупности освоенных студентами проектных компетенций является единство требований культурологического, деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов к построению моделей развивающего образования.

Проектная компетентность педагога, как интегральная характеристика личности, определяет направленность проектных усилий в педагогической деятельности. Основой для дифференциации уровней проектной компетентности педагога является совокупность таких показателей, как: уровень интеллектуального развития, необходимый для синтеза знаний из различных областей; уровень ценностного сознания, необходимый для осуществления сознательного выбора общественных и личностных ценностей, построения на их основе устойчивой, непротиворечивой индивидуальной системы ориентаций, выполняющих мотивацию и саморегуляцию поведения и деятельности; уровень теоретических знаний и практических умений организации проектной деятельности обучающихся посредством развития сознания, интеллекта и культуры участников проекта.

Выделенные нами уровни проектной компетентности будущих педагогов использовались в исследовании динамики формирования проектной компетентности студентов-педагогов в экспериментальных условиях, ориентированных на создание проектно-образовательной среды, благоприятствующей формированию проектной культуры студента и позиции проектировщика как способа личностной и профессиональной самореализации.

Мы выделяем три этапа формирования проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования: мотивационно-формирующий, компетентностно-формирующий и рефлексивно-оценочный. На мотивационно-формирующем этапе обеспечивается достижение устойчивой сильной мотивации участия в проектной деятельности студентов совместно с преподавателями в условиях проблемно-развивающего обучения, формируется представление о сущности и функциях проектной деятельности, определяются цели освоения технологий проектной деятельности, пробуждается познавательный интерес к ней. На компетентностно-формирующем этапе стимулируется отработка студентами проектных умений и реализация их творческого потенциала в различных формах самостоятельной и групповой деятельности, организуемых для достижения проектных и профессиональных целей. Задача рефлексивно-оценочного этапа формирования проектной компетентности будущих педагогов состоит в обеспечении взаимодействия интеллектуальной и личностной рефлексии.

Нами выделены и обоснованы педагогические условия эффективного функционирования модели формирования проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования, к которым относятся: создание проектно-развивающей среды, разработка и внедрение учебно-методического комплекса, отвечающего целям и задачам формирования проектной компетентности будущих педагогов; обеспечение целостности и непрерывности, а

также осуществление мониторинга результативности формирования проектной компетентности.

Основным методом формирования проектной компетентности будущих педагогов в процессе профессионального обучения является метод педагогического проектирования. При формировании проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования мы использовали проектирование различных компонентов целостного педагогического процесса: моделирование конкретных педагогических ситуаций с элементами игровых технологий; создание творческих лабораторий с целью разработки педагогических концепций и систем; организация дискуссий по итогам работы творческих лабораторий в режиме «круглого стола» с целью стимулирования у студентов познавательного интереса, формирования устойчивой мотивации к успеху в проектной деятельности, навыков публичного выступления, защиты своей позиции; проектирование индивидуальной беседы с учеником с последующим проигрыванием в форме ролевой игры. Применение проектного метода для целенаправленного формирования проектной компетентности студентов-педагогов дает возможность развиваться самостоятельности, инициативности, гибкости, способности принимать ответственные решения, готовности к изменениям.

В нашем исследовании для формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования применялись также такие методы, как кейс-метод, методы формирования системы теоретических знаний в области педагогического проектирования (лекция, объяснение, дискуссия, анализ конкретных образовательных проектов), методы формирования проектных умений (практические упражнения, практические работы, ролевые игры, творческие задания), методы контроля динамики формирования проектной компетентности педагога (наблюдение, метод экспертных оценок, тестирование, защита проектов).

Для выявления результативности разработанной нами модели формирования проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования мы провели эксперимент. В экспериментальном исследовании участвовали студенты III, IV и V курсов дневной и заочной формы обучения факультета начального образования (109 человек), преподаватели СГСПУ, работающие на данном факультете и изъявившие желание принять участие в опытно-экспериментальном исследовании (9 человек), а также квалифицированные учителя начальных классов, имеющие стаж работы более 5 лет в общеобразовательной школе (49 человек). Всего исследованием было охвачено 179 человек.

Экспериментальная работа осуществлялась нами в три этапа. На первом, *констатирующем* этапе было проведено пилотажное исследование проектной компетентности, по результатам которой была выявлена положительная корреляция между рядом показателей ценностного сознания, системного мышления и практических умений прогнозирования, целеполагания, моделирования, программирования и реализации проектной деятельности обучающихся. Выявленная корреляция позволяет утверждать, что проектная компетентность педагога обусловлена его социальным и профессиональным опытом, совокупностью определенных качеств его личности, а также субъективной активностью по смыслообразованию и

определению проектных целей, анализу условий решения проектных задач в конкретной проектной ситуации. Полученные результаты послужили основой для определения комплекса диагностических методик выявления у студентов-педагогов уровня сформированности проектной компетентности.

Содержанием второго, *формирующего* этапа стала реализация модели формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в практику профессиональной подготовки в вузе и обеспечение комплекса условий ее формирования проектной компетентности, которые осуществлялись по следующему плану:

2013/2014 учебный год – создание проектно-развивающей образовательной среды, формирование мотивации овладения проектной компетентностью педагога посредством участия студентов и преподавателей в работе семинаров «Социально-педагогическое проектирование и моделирование в управлении образовательными учреждениями», «Проектная деятельность в школе», «Проектирование педагогического взаимодействия»;

2014/2015 учебный год – обучение студентов экспериментальных групп по образовательным модулям «Методология и теория проектной деятельности педагога» (первый семестр) и «Психологические основания проектной компетентности педагога» (второй семестр);

2015/2016 учебный год – обучение студентов экспериментальных групп по образовательному модулю «Организация и технология проектной деятельности младших школьников» (первый семестр) и прохождение студентами контрольной и экспериментальных групп стажерской педагогической практики (второй семестр).

Для обеспечения эффективности реализации модели была разработана и внедрена в практику технология осуществления модели формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы.

Компетентностно-формирующий этап реализации модели формирования проектной компетентности предполагал 3 модуля: социокультурный, психологический и педагогический.

Цель социокультурного модуля – формирование у студентов когнитивной и ценностно-смысловой основы проектной деятельности педагога, обеспечение осознания студентами значения проектной деятельности для личностно-ориентированного и профессионального саморазвития. Освоение данного модуля способствует формированию у студентов способности актуализировать для создания педагогического проекта собственный жизненный опыт сознательного творчества. Освоение студентами содержания данного образовательного модуля осуществлялось в ходе проблемно-ситуативного обучения с помощью кейс-метода, в ходе групповых дискуссий в режиме «круглого стола», в процессе разработки студентами собственных учебных проектов.

Психологический модуль предусматривает развитие у студентов потребности в историко-культурном самоопределении и творческой самореализации; освоение соответствующих способов творческой самодетальности в проектной деятельности; развитие личностных качеств, характеризующих проектную компетентность педагога. Реализация модуля осуществлялась в процессе обучения психологическим

техникам (самоанализ, самоконтроль, самопрезентация и др.) и проведения социально-психологического тренинга, включающего психотехнические игры, проектирования индивидуальной беседы с учеником в контексте идей гуманной педагогики и гуманистической психологии с последующим проигрыванием в форме ролевой игры; моделирования конкретных педагогических ситуаций с элементами игровых технологий, которые позволяют развивать способность разрешать конфликтные и проблемные ситуации.

Педагогический модуль предусматривает освоение студентами технологии создания необходимых условий для социализации, самоопределения, самореализации, самоактуализации личности обучающихся в проектной деятельности, достаточных для достижения максимально возможного раскрытия их потенциальных способностей. Модуль предполагает освоение студентами технологии проектной деятельности младших школьников в ходе разработки студентами собственных проектов, отвечающих образовательным задачам современной начальной школы. Основными методами обучения выступали: разработка собственных проектов; деловая игра; кейс-метод; брейнсторминг.

Содержанием третьего этапа, *аналитико-результативного*, стало итоговое контрольное диагностирование проектной компетентности студентов по выделенным критериям и показателям, сопоставление их с данными констатирующего этапа эксперимента; анализ и оценивание полученных результатов, их обобщение и сопоставление с целями и задачами исследования, формулирование основных выводов. Изучение динамики формирования проектной компетентности педагога у будущих педагогов начальной школы мы проводили по данным двух срезов: *первый срез* – на констатирующем этапе эксперимента; *второй срез* – контрольный, после прохождения студентами производственной педагогической практики.

К концу эксперимента в контрольной группе количество студентов с высоким уровнем проектной компетентности осталось на уровне констатирующего этапа (14,3% человек), незначительно увеличилось количество студентов со средним уровнем проектной компетентности (до – 25% человек, после – 32,2% человек). Соответственно, на 7,2% снизилось количество студентов с низким уровнем проектной компетентности.

В первой экспериментальной группе к концу эксперимента в шесть раз увеличилось количество студентов с высоким уровнем проектной компетентности (до – 7,7% человек, после – 46,2% человек). В два раза увеличилось количество студентов со средним уровнем проектной компетентности (до – 26,9% человек, после – 53,8% человек). Низкий уровень проектной компетентности в этой группе после экспериментальной работы не выявлен. Данные этой экспериментальной группы значимо отличаются от данных контрольной группы ( $t = 3,621$ ; достоверно при  $p < 0,001$ ).

Во второй экспериментальной группе к концу эксперимента в 2,5 раза увеличилось количество студентов с высоким уровнем проектной компетентности (до – 17,2% человек, после – 44,8% человек). Примерно в два раза увеличилось количество студентов со средним уровнем проектной компетентности (до – 24,1% человек, после – 51,7% человек). Значительно уменьшилось количество студентов с

низким уровнем проектной компетентности (до 3,5% человек, против 58,7% человек до эксперимента). Данные этой экспериментальной группы значимо отличаются от данных контрольной группы ( $t = 3,503$ ; достоверно при  $p < 0,001$ ).

В третьей экспериментальной группе к концу эксперимента в 5 раз увеличилось количество студентов с высоким уровнем проектной компетентности (до – 7,7% человек, после – 42,3% человек). Почти в два раза увеличилось количество студентов со средним уровнем проектной компетентности (до – 32,1% человек, после – 57,7% человек). Низкий уровень проектной компетентности в этой группе после экспериментальной работы со студентами не выявлен. Данные этой экспериментальной группы значимо отличаются от данных контрольной группы ( $t = 3,863$ ; достоверно при  $p < 0,001$ ).

Основными показателями сформированности проектной компетентности педагога выступали:

– по социокультурному компоненту – знание закономерностей развития культуры и социокультурных процессов; знание и понимание ценностно-смысловой основы проектной деятельности как педагогического средства развития сознания, интеллекта и культуры обучающихся; умение выстроить методический арсенал, релевантный проектным задачам, на основе знания общепедагогических принципов гуманизма, научности и практико-ориентированности, интеграции и дифференциации; умение осуществлять междисциплинарный синтез для создания проектов, отвечающих актуальным социально-педагогическим потребностям современного российского общества;

– по психологическому компоненту – знание психологических условий развития профессионального самосознания учителя через самоопределение в системе своей профессиональной деятельности и в системе педагогического общения; уровень профессионально-личностных качеств, обеспечивающих успешность применения проектных компетенций в реальной ситуации педагогического проектирования (социальная коммуникабельность, гибкость поведения, эмпатичность, рефлексивность, эмоциональная устойчивость, мотивация достижения);

– по педагогическому компоненту – уровень владения технологией проектной деятельности младших школьников (умение моделировать проектную ситуацию, умение самостоятельно разрабатывать систему заданий по достижению цели проектной задачи, умение представить реальный продукт проектной деятельности).

Эксперимент обеспечил эффективное формирование проектной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе. На рис. 2 представлены в графическом виде данные соотношения студентов трех наблюдаемых нами групп в уровне распределения интегральных показателей проектной компетентности педагога в целом по выборке ( $n = 109$ ).

На рисунке показано, что к завершающему этапу эксперимента высоким уровнем проектной компетентности педагога овладели преимущественно студенты экспериментальных групп. Низкий уровень проектной компетентности педагога в целом по выборке составили студенты контрольной группы. Из научной литературы, посвященной проблеме профессиональной подготовки специалиста-педагога, известно, что развитие личностных качеств возможно через формирование профессиональных умений. В экспериментальную образовательную программу формирования проектной компетентности педагога мы трансформировали требования к знаниям, умениям и навыкам педагога в области проектной деятельности, являющихся базовыми для развития некоторых личностных качеств учителя. Изучение и освоение модулей программы формирования проектной компетентности педагога позитивно влияет на развитие дидактических, коммуникативных, эмоциональных, волевых, нравственных качеств.

Результаты исследования позволяют утверждать, что разработанная нами модель формирования проектной компетентности будущих педагогов начальной школы в процессе высшего образования эффективна. Полученные данные можно использовать в дальнейшей работе по совершенствованию профессионально-педагогического образования.



**Рисунок 2** – Соотношение студентов контрольной и экспериментальных групп в уровне распределения показателей проектной компетентности педагога,  $n = 109$

### Список литературы:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Интердиалект, 1997. 697 с.
2. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177–184.

3. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика. Самара: Самарский Дом печати, 1998. 296 с.
4. Катаева В.И. Проектирование. Как выполнить социальный заказ?: методическое пособие. Пермь: Агентство «Стиль-МГ», 2000. 320 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 31–36.

6. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 59–68.
7. Кудрявцев В.Т. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. М.: Педагогика, 1975. 304 с.
8. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
9. Трофимова Н.Е. Проектно-развивающий подход к формированию профессионально-значимых личностных качеств студентов // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (часть 13). С. 82–85.
10. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей обучающихся. Самара: Изд-во «Профи», ЦПО, 2003. 236 с.
11. Ибрагимов Г.И. Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход. Казань: ИПП ПО РАО, 2012. 36 с.
12. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
13. Луков В.А. Социальное проектирование. М.: МГСА: Флинта, 2003. 240 с.
14. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. М.: ТЦ Сфера, 2010. 128 с.
15. Бусыгина А.Л. Профессор – профессия. Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. 276 с.
16. Вербицкий А.А., Емакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании // Педагогика. 2009. № 2. С. 12–18.
17. Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. 2009. № 2. С. 107–111.
18. Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога. Самара: Самар. экон. лицей; СПб.: Санкт-Петербург. ин-т образования взрослых РАО, 1997. 106 с.
19. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
20. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М.: Знание, 1969. 48 с.
21. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.
22. Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6. С. 19–25.
23. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2008. 425 с.
24. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура // Педагогика. 1998. № 1. С. 9–18.
25. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
26. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960. 499 с.
27. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541 с.
28. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар: Кубан. гос. ун-т., 2001. 220 с.
29. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. М.: Наука, 1982. С. 26–46.
30. Васильев К.К. Математическое моделирование систем связи: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2008. 170 с.
31. Веников В.А. Теория подобия и моделирование: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1976. 479 с.
32. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования. М.: Наука, 1965. 524 с.

## DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PROSPECTIVE TEACHERS' PROJECT COMPETENCE IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION

© 2019

**Parfenova Tatyana Alexandrovna**, senior lecturer of Psychology and Social Pedagogy Department

**Sevenyuk Svetlana Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,

head of Psychology and Social Pedagogy Department

*Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russian Federation)*

*Abstract.* The paper considers some results of a fundamental research devoted to development of primary school prospective teachers' project competence in the process of higher education. The authors reveal the relevance of the pedagogical design study and students' project activities. The paper contains advantages of the design paradigm of education, competence model of teaching. The authors reveal the problem of prospective teachers' project competence development in the unity of system, cultural, activity and personality-oriented approaches. The paper proposes a definition of a teacher project competence, a structure of a project competence, as well as the author's model of development of primary school prospective teachers' project competence in the process of higher education, and highlights blocks, stages, components, criteria and levels. The authors have developed indicators of three levels of teachers' project competence development. The paper describes in detail the experimental work on prospective teachers' project competence development: methodical approaches to the organization of the experiment are described, methods, stages are listed and tasks of the experiment by stages are revealed. The paper also presents the authors' technology of project competence development, it identifies three modules: socio-cultural, psychological and pedagogical. The paper describes in detail the results and analysis of the final stage of the experimental work: empirical data of several sections, qualitative analysis of the results in the experimental and control groups.

*Keywords:* primary school teacher; project competence; higher pedagogical education; university; competence; design; modeling; pedagogical design; competence approach; student; prospective teacher; pedagogical technology; pedagogical modeling; project paradigm; personality-oriented concept; activity concept.