



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал  
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (27).  
Autumn 2019

**Главный редактор**  
Т. А. Бабакова

**Редакционная коллегия**

Э. Ванхемпинг  
О. Грауманн  
С. А. Дочкин  
З. Б. Ефлова  
М. В. Иванова  
А. В. Москвина  
Е. А. Раевская  
Э. Рангелова  
В. В. Сериков  
И. З. Сковородкина  
А. П. Сманцер  
И. И. Сулима  
И. В. Филимоненко  
С. В. Шабаета

**Редакционный совет**

А. Г. Бермус  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
Е. В. Игнатович  
А. Клим-Климашевска  
А. И. Назаров  
Е. И. Соколова

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен  
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)  
и ERIH PLUS (18.06.15)

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: [LLL21@petrsu.ru](mailto:LLL21@petrsu.ru)

**ВОЛКОВА Мария Александровна**  
старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск, Россия)

*Kop-sfu@mail.ru*

**ЛУКИНА Антонида Константиновна**  
кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск, Россия)

*Antonida\_lukina@mail.ru*

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация:** статья посвящена описанию возможностей метода проектов в подготовке будущих педагогов. Анализ образовательных стандартов обнаруживает противоречия, которые тормозят ценностно-смысловое самоопределение будущих педагогов. Авторская модель подготовки будущих учителей опирается на условия активизации профессиональной идентичности. Одним из условий активизации идентичности является метод проектов. В статье представлена технология реализации проектного метода обучения будущих педагогов, описаны условия образовательной среды университета для реализации метода проектов. Показана положительная динамика представлений о педагогической деятельности у студентов, вовлеченных в проектный метод обучения. Для уточнения результатов проведено сравнение жизненных ценностей студентов – будущих педагогов, работающих педагогов и молодежи, не работающей в образовательной сфере. Обнаружены схожие ценности у будущих и действующих учителей и различные ценности среди «педагогической» и «непедагогической» молодежи. Это показывает положительное влияние проектно-ориентированного образования на становление специфической системы ценностей, свойственных действующему педагогу.

**Ключевые слова:** метод проектов, ценностно-смысловое самоопределение, будущий педагог, профессиональная идентичность, образовательная среда.

**Volkova M.,  
Lukina A.**

## **PROJECT-BASED LEARNING AS A TOOL OF VALUE-MEANINGFUL SELF-DETERMINATION FOR FUTURE TEACHERS**

**Abstract:** article describes the project method potentials in pedagogical education for future teachers. The analysis of educational standards reveals some contradictions that inhibit the value-semantic identity of future teachers. The teachers training model is based on activating a future teacher identity. One of the conditions for enhancing identity is the project method. The article describes the project method technology in teachers training and the university educational environment conditions for the implementation of the project method. The positive dynamics of ideas on pedagogical students activities performed in a project method training was revealed during the course of training. In order to clarify the results, a value study was conducted in three groups of young people: future teachers with project method training, acting teachers, and young people not working in the educational field. The results of empirical life values comparison show similar values among future and acting teachers and different values among «pedagogical» and «non-

pedagogical» students. This indicates the positive impact of project-oriented education for future teachers on the formation of a specific acting teacher's value system.

**Key words:** project method, value-meaning of self-determination, future teacher, professional identity, education environment.

Проблема ценностно-смыслового самоопределения молодежи особенно актуализируется в ситуации префигуративного общества, демонстрирующего множественность образцов жизненных стратегий, тактик и способов самореализации и достижения успеха. Деятельность по самоопределению, базируясь на становящейся способности к выбору и целеполаганию, ответственности и свободе, пониманию своих особенностей и внешних требований и возможностей, составляет основное содержание юношеского возраста.

XXI в. качественно сменил умения, востребованные на рынке труда: вал новых и нестойких профессий вместе с цифровизацией все меньше требует только «жестко»-профессиональных умений (hard skills). Все больше котируются «мягко»-профессиональные компетенции (soft skills) – организации деятельности, самоорганизации, коммуникации, взаимодействия, творческой переработки и т. п. [5; 7].

Таким образом, размывается сама возможность самоопределения юноши/девушки через образ приобретаемой профессии. Разнообразие же вариантов профессиональной деятельности после освоения бакалавриата по направлению столь велико, что студент может не конкретизировать себя в профессии вплоть до выпуска, откладывая свое профессиональное самоопределение (например, направление бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» предлагает на сегодня 37 профилей подготовки). В свою очередь, подобное отсутствие четкого понимания себя как профессионала через жестко закрепленный набор профессиональных знаний-умений-навыков вынуждает к активному поиску оснований личностно-профессиональной стабилизации через ценностно-смысловое самоопределение.

В юности и молодости ценностно-смысловое самоопределение возможно только через деятельность – механизмы импринтинга и референтности уже к этому возрасту утрачивают свое значение. По нашему мнению, в молодости именно активность, личностная значимость, субъектность, понимание оснований деятельности и рефлексия становятся необходимым условием для уточнения личностью собственных смыслов и ценностей. В нашу эпоху комфорта, навязываемого обществом потребления, сменить удобное существование на активную деятельность – значит принять вызов. Если внутри образовательного пространства нет вызовов, то и (субъектная) деятельностная позиция обучающегося не появится.

Становление педагогической профессиональной идентичности будущему педагогу дается нелегко еще и из-за двойственности стандартов внутри самой педагогической профессии:

– с одной стороны, перевод образования из общественной миссии в общественную услугу диктует жесткие требования внешней отчетности и существенно ограничивает профессиональную свободу педагога. Помимо этого,

традиционная для педагогических профессий функция передачи социального опыта от старшего поколения к младшему возлагает на педагогов ответственность по сохранению и трансляции культуры, что также способствует консервации педагогических средств;

– с другой стороны, декларируемая всеобщая гуманизация образования ставит в качестве главной педагогической ценности личность ребенка. Это предполагает внутреннюю свободу педагога: психологические механизмы принятия ценности другого не срабатывают без принятия самооценности и ценности отношений. Однако, если мы проанализируем профессиональный стандарт педагога, то в нем слово «ребенок» практически не встречается – везде речь идет об «обучающемся», что закрепляет одностороннее понимание ребенка и утилизирует понятие свободы в образовании.

Двойственность стандартов провоцирует у неокрепших, только определяющихся будущих педагогов формирование конформизма, избежать которого можно, «оживляя» обучение в вузе. Столкновение с реальными детьми, реальными трудностями действующих педагогов-практиков и педагогов вуза, искренне заинтересованных в ребенке, снижает базовые противоречия стандарта и помогает найти свои ориентиры педагогической профессии [6].

Ценность личности ребенка может быть сформирована и проявлена через реализацию трех основных установок педагога в процессе межличностного взаимодействия его с учащимися. Первая из них – подлинность – предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность транслировать их в межличностном общении с учениками. Вторая установка – «одобрение», «принятие» – представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Третья установка – «эмпатическое понимание» – выражается в видении учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами [4].

Деятельность вузов в помощь профессиональному самоопределению абитуриентов и студентов представлена достаточно широко: например, увеличение часов практики и пересмотр ее организации; специальные дисциплины («Введение в профессию», «Планирование карьеры» и т. п.), усиление влияния работодателей на образовательный процесс, внедрение идей педагогической интернатуры [8]. При этом для активизации ценностно-смыслового самоопределения данные меры срабатывают только при условии их смысловой нагруженности – при формальном подходе они бесполезны. Для ценностно-смыслового самоопределения необходима системная работа по активизации ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов, учитывающая специфику такой активизации [11].

Процесс ценностно-смыслового самоопределения непременно связан как с личностным самоопределением, так и с характером будущей профессиональной деятельности в процессе социализации.

Компонентами (показателями) ценностно-смыслового самоопределения личности являются:

- ценностно-нравственный (включает представления о жизненных приоритетах, профессиональную направленность, ценностные ориентации, нравственные установки, социальные нормы);
- когнитивный (содержит обобщенные представления о жизненном пути и мире профессий, практические обобщения, систему профориентационных знаний и умений, знания об индивидуально-психологических особенностях личности);
- эмоционально-волевой (обеспечивает устойчивое эмоциональное отношение к выбору жизненного пути и профессии, содержанию профессиональной деятельности, регулирует волевые установки личности);
- проектировочный (включает представления о ближайших и отдаленных перспективах, перспективном планировании (стратегическом, тактическом, перспективном), действия по отбору способов достижения профессиональных и жизненных целей);
- конструктивный (содержит действия по отбору содержания деятельности, профессиональных проб, композиционному построению личных профессиональных и жизненных планов);
- организационно-практический (включает действия личности по реализации личного жизненного плана, осуществлению профессиональных проб выбираемой профессии);
- рефлексивный (содержит контрольно-оценочную деятельность по отношению к жизненным и учебно-профессиональным событиям, самоанализ действий и состояний) [3].

О важной роли ценностно-смыслового самоопределения будущего педагога, например, пишет З. Б. Ефлова, которая считает, что именно социальная практика студентов, их включение в решение реальных социальных проблем является и условием, и показателем педагогического самоопределения [6].

Принципами активизации ценностно-смыслового самоопределения, по мнению многих авторов, являются следующие:

- гуманистической направленности, позволяющий применять систему профессионального обучения растущего человека как принцип наивысшей ценности, предполагающий создание благоприятных условий раскрытия личностных возможностей;
- культуросообразности, предполагающий обеспечение освоения личностью материальной и духовной культуры цивилизаций, трансляцию общечеловеческих ценностей от поколения к поколению;
- целостности, обеспечивающий единство и взаимосвязь различных субъектов системы профессионализации, направленных на реализацию общей цели – активизацию ценностно-смыслового самоопределения личности;
- субъектности, направленный на формирование деятельностной позиции субъекта ценностно-смыслового самоопределения, активности в определении себя, своего места в жизни и избранной профессии [8].

По нашему мнению, активизация ценностно-смыслового самоопределения будущих бакалавров будет протекать эффективно при следующих условиях:

– содержание учебно-воспитательного процесса вуза ориентировано на развитие ценностей и смыслов будущей профессии;

– создаются педагогические условия для усиления личностно-профессиональной направленности, самостоятельного мониторинга профессионально-личностного развития обучающихся;

– происходит усиление практико-ориентированной направленности учебно-воспитательного процесса с его непрерывным поэтапным сопровождением;

– организуется и сопровождается рефлексивная деятельность обучающихся.

Педагогическими факторами, активизирующими процесс ценностно-смыслового самоопределения в условиях высшего образования, являются:

– порождение «смыслового образа мира» в направлении от совместных актов к самоконтролю и самоорганизации поведения, самоанализу (рефлексии) через поддержку личности обучающегося. Личность при этом открывает для себя новые ценности. В нашем опыте этому способствует начальный «запуск»; интеграция практики и теории; сопровождение практики: куратор от вуза – «соратник», куратор от места практики – «гуру»; во взаимодействии «педагог вуза – студент» опора на интерес студента, его фиксации удивлений или затруднений во время практики.

– включение учащихся в профессиональную деятельность с целью формирования личностно-профессиональных качеств, обусловленных процессом самопознания [3]. В вузе это обеспечивает ранняя распределенная практика, проектно-модульное освоение дисциплин на старших курсах.

Для реализации названных условий была разработана и апробирована модель организации образовательного процесса для будущих педагогов, принципиальным основанием которой является организация профессионально-личностных вызовов, нацеленных на проявление субъектной деятельностной позиции обучающихся. Для этого на протяжении всего бакалавриата были организованы:

– преодоление «школярских» установок у первокурсников на профессиональное педагогическое обучение: вчерашний школьник сводит все многообразие педагогических ситуаций к собственному опыту ученика и зачастую излишне романтизирует профессию;

– ранняя распределенная (непрерывная) практика, которая продолжается в течение всего периода обучения и тесно связана с освоением теоретических дисциплин. Это позволяет увидеть себя как педагога: через конкретные мощные учительские действия (организация режимных моментов, помощь в организации и проведении школьных мероприятий, проведение внеурочных занятий) примерить на себя позицию учителя. Раннее включение в практику избавляет от излишнего романтизма и дает возможность профессиональной пробы как средства профессионального самоопределения. Распределенный характер практики (один день в неделю) позволяет осмыслить ряд событий, случающихся в течении дня практики, а также подготовиться к следующему дню практики. Тесная связь с текущими теоретическими дисциплинами имеет два положительных момента: во-первых, студент получает разностороннее сопровождение собственному осмыслению событий и впечатлений, пережитых на практи-

ке. Это дает возможность глубоко и осознанно понимать и педагогические реалии, и себя в них. Во-вторых, сам теоретический материал текущих дисциплин обогащается конкретным студенческим опытом и примерами с мест практики и трансформируется под студенческие запросы и личностно-профессиональный интерес;

– проектно-модульная организация обучения на старших курсах позволяет сохранить субъектный формат собственного учебно-профессионального действия: зафиксировав свой педагогический интерес, найти единомышленников и реализовать проект, описать его через предлагаемые рамки дисциплин. Главным в проектно-модульном типе организации обучения становится учебно-профессиональный интерес студента;

– систематическая фиксация результатов и рефлексивная работа, которая способствует развитию профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными (внешними социальными) мотивами.

Важное место в этой образовательной модели принадлежит реализации метода проектов в обучении студентов.

*Метод проектов* (project method) – педагогическая технология, которая предполагает обучение студентов через их участие в разработке и реализации реального профессионального проекта, по итогам которого студентам засчитывается одна или несколько дисциплин. Метод проектов оказался достаточно эффективным средством профессионального обучения и в течение короткого времени завоевал популярность в отечественной и зарубежной педагогике начала XX в.

Суть этого подхода заключается в том, что на основе анализа содержания деятельности педагога выделяются основные объекты его деятельности, или проблемы, на решение которых она направлена. При этом студент погружается в определенную педагогическую проблему и рассматривает ее с различных (предметноориентированных) точек зрения, пробует решить ее на практике – собирает материал для предпроектного исследования (диагностика), анализирует данные и на основе выводов моделирует пути и средства ее решения, оформляет собственное понимание и определяет профессиональную позицию [1; 12].

В нашем опыте качественно зарекомендовала себя организация проектной работы со студентами по следующим этапам:

1. Установочная информация: теоретические материалы (по текущим дисциплинам и по проектированию), тематика, предлагаемые места для осуществления проектов, этапы и формы промежуточной и итоговой отчетности и контроля. Информация должна быть хорошо структурирована преподавателем и продублирована в электронном виде в доступной форме.

2. Создание проектных минигрупп (команд по 3–7 человек), выбор направления проекта, его основной идеи. Необходимо настроить студентов на осознанный выбор темы проекта. Тема проекта должна быть близкой, личностно значимой для студента; достаточно сложной, но посильной для команды; социально значимой и/или реально (адресно) помогающей. Личная заинтересованность и осознание социальной необходимости действий мотивируют студента на всем протяжении непростой работы над проектом.

3. Предпроектное исследование, позволяющее проектной команде студентов понять возможность реализации главной идеи проекта. Преподаватель дисциплины или куратор от вуза дает возможность студентам самим провести предпроектное исследование, сопровождает и консультирует по запросу.

4. Обсуждение и уточнение тем проектов с кураторами от вуза и с места практики. На этом этапе важна тактичная поддержка преподавателем каждой группы: необходимо проработать реалистичность проекта, по возможности сохраняя при этом первоначальную идею, получившую поддержку на месте последующей реализации проекта.

5. Проработка минигруппой содержания проекта и его плана. Для качественной работы проектной группе необходимы материалы по краткой теории проектов и открытое время для консультаций специалиста по проектам.

6. Публичная защита «задумки» – темы, основной проблемы, задач, предполагаемых результатов, рисков и ресурсов; исполнителей и помощников; средств исполнения, мониторинга и оценки результатов.

7. Реализация проекта на местах. Для качественной работы проектной группе необходимы материалы по краткой теории тем проектов и открытое время для консультаций специалистов и преподавателей.

8. Оформление результатов, рефлексия, взаимное, групповое и самооценивание, отзывы с мест реализации проектов.

9. Публичная защита реализованных проектов с обсуждением всей учебной группой и преподавателями. Для этого этапа важно качество обратной связи преподавателей/кураторов проектов от вуза и развернутое описательное оценивание проекта.

Реализация учебно-профессионального проекта предполагает постоянный диалог студентов и преподавателей, ответственных за дисциплины, вовлекаемые в проект, а также руководителей практики. Установочные лекции, вводная информация, проведение регулярных консультаций, возможность группового самооценивания и описательное оценивание и похвала преподавателя повышают и качество студенческих проектов, и развитие личностно-профессиональных компетентностей студентов.

Важен количественный состав (3–5 человек) студенческих проектных команд: комплексные учебно-профессиональные задачи достаточно трудно решаются в паре и практически неразрешимы поодиночке. Большое количество студентов также затрудняет работу над проектом. Если проект получает реализацию в полной мере, то проектная группа может сработать как педагогический «десант», аккумулируя и умножая позитивный, созидающий эффект каждого из студентов.

Например, в 2018/19 уч. г. для организации проектно-модульного обучения у студентов – будущих учителей начальной школы (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», СФУ) были использованы следующие дисциплины и практики 7-го семестра:

- «Педагогическая практика»;
- «Социальная педагогика»;
- «Практикум по социальной педагогике»;

- «Проектирование здоровьеразвивающего пространства в начальной школе»;
- «Взаимодействие с семьей в деятельности учителя начальной школы»;
- «Учебное сотрудничество и социальное взаимодействие в начальном образовании»;
- «Проектная деятельность в образовании»;
- «Основы педагогического общения».

Последние три дисциплины считаются «сквозными» для любого студенческого проекта, что предполагает систематическое консультирование на каждом этапе проектной работы. Всего в работе по организации и сопровождению были задействованы 5 преподавателей кафедры общей и социальной педагогики. Дисциплины № 2–5 давали возможность в разной степени погрузиться в специальные темы дисциплин: например, проект «Ярмарка талантов» (реализован А. Пекарюк, В. Цховребовой на базе Лицея № 7, г. Красноярск) дал возможность освоить студентам большинство тем теоретических дисциплин:

- основы социализации младших школьников;
  - принципы построения здоровьеразвивающего пространства начальной школы;
  - основы общения и взаимодействия субъектов начального образования.
- Случай с вовлеченным в ярмарку четвероклассником с ОВЗ дал возможность глубже понять тему инклюзии, обсуждаемую в рамках «Социальной педагогики».

При организации проектной деятельности на 4-м году обучения 89 % участников выбрали проектный способ освоения дисциплин и практик семестра, а 11 % студентов отказались от проектов и выбрали классический способ изучения дисциплин семестра.

На предварительном этапе проектной работы (1–3-й курсы) студенты показали низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей: только 24 % участников сразу объединились в рабочую группу и выбрали тему проекта и базу его реализации.

Выбор темы проекта вызвал содержательное затруднение у 42 % студентов, что является косвенным показателем низкой учебно-профессиональной активности и отсутствия связки будущей профессии и жизненных планов. Из них 2/3 потребовалось по 2 консультации на понимание темы, 1/3 – по три консультации.

Директивного внешнего управления при разрешении затруднений (внешних и внутренних) на различных этапах проектной деятельности попросили 22 % участников проекта. Сотрудничество и взаимопомощь проявлялись у 94 %. Удалось сохранить демократический стиль руководства и доброжелательное отношение преподавателей и студентов, что очень важно для реализации витагенных потребностей студента. 76 % участников эксперимента сами договорились с руководством учреждений о реализации своих проектов.

В оценке проектно-модульной формы большинство отметили ее продуктивность (74 %) и сложность в начале (78 %), чувство удовлетворенности (82 %) и профессионального роста (80 %) по итогам реализации проектов. 28 %

студентов сказали, что не хватило четкости внешних требований на входном этапе. Те, кто выбрал классический способ изучения дисциплин семестра, отметили нехватку структурированности курсов дисциплин и излишнюю насыщенность и быстроту в контактной работе с преподавателем, нехватку обсуждений.

Динамика развития личностных качеств и профессиональных компетенций видна в результатах сравнительного анализа самооценок студентов на различных этапах обучения. Отчеты на начальном этапе обучения после игры «Введение в профессию» показали, что у большинства студентов имелись стереотипные профессиональные представления, миссионерские установки, школярство и ориентация на авторитеты. Около 40 % смогли развернуто объяснить выбор направления своего профессионального обучения, 32 % указали влияние взрослого (тренера, учителя, родителя) как основное. Проявления рефлексивных действий по наблюдению и фиксации продемонстрировали авторы 64 % работ, по анализу – 44 %, по самоанализу – 78 %, по перспективам – 8 %.

На 2-м курсе студенты высоко оценивают развитие у себя организаторских и коммуникативных компетенций (что точно связано с содержанием практики – организация внеурочной работы), на 3-м курсе остаются низкими блоки психолого-педагогических знаний и умений ведения профессиональной документации. Самооценка профессионализма к концу 3-го курса в целом осуществляется с отрицательной динамикой (что соответствует кризису 3-го года обучения).

В отчетах по результатам проектной деятельности (4-й курс) выявилось, что студенты хорошо фиксируют и анализируют результаты наблюдений, очень хорошо анализируют свою деятельность, хорошо вписывают профессиональное приращение в широкий контекст жизненного саморазвития и самоопределения, видят перспективы.

Студентами отмечаются положительные эффекты саморазвития при использовании модульно-проектного способа освоения нескольких дисциплин одного семестра. При таких комплексных требованиях к проектам обучающиеся вынуждены научиться трезво оценивать свои возможности, выявлять дополнительные ресурсы команды, вуза, места практики, учитывать возможные риски. Также объединение «сквозных» и «содержательных» (например, по профилактике отклоняющегося поведения, работе с семьей, инклюзивному образованию) дисциплин дает возможность формирования профессиональных компетенций.

Мы попросили студентов 3-го курса, прошедших первую пробу проектной деятельности, выбрать три варианта ответа на вопрос «Что должен/может делать учитель начальных классов (УНК)?» и предложили оценить степень владения этим действием (от 0 до 5). Контент-анализ этих ответов (см. табл. 1) дает повод к размышлению о профиле принятых педагогических ценностей через видение будущими учителями важных профессиональных действий.

**Данные обработки ответов будущих педагогов  
на вопрос «Что должен/может делать УНК»**

Предполагаемое действия/цель педагога	Количество ответов, макс. 62	%	Средний балл самооценки, макс. 5
Помощь ребенку в самостоятельном решении проблем, в сложных ситуациях	30	48,4	3,9
Слушать и слышать	30	48,4	3,7
Уважать ребенка, его личность и мнение	23	37,1	4,1
Рефлексия	23	37,1	3,3
Раскрывать таланты	22	35,5	3,2
Поощрять, хвалить, поддерживать	20	32,3	3,6
Быть примером	20	32,3	3,4
Понимать и доверять	18	29,0	3,8
Дать возможность ребенку самому находить ответы, направлять его, давать свободу выбора, создавать ситуации с правом выбора	18	29,0	3,4
Мотивировать	18	29,0	3,2
Вести диалог, не перебивать, задавать нужные вопросы	17	27,4	3,1
Анализировать и учить этому	15	24,2	3,2
Направлять на правильный путь	15	24,2	2,9
Работать над своими ошибками и уметь их устранять.	12	19,4	3,7
Делиться своим жизненным опытом	12	19,4	3,7

Как видим, среди самых важных действий студенты называют поддерживающие, гуманистически ориентированные действия (помогать, слушать, уважать, понимать); вторую позицию занимают действия, направленные на себя, самоконтроль, самоорганизация (рефлексия; быть примером; анализировать); третью позицию занимают действия, направленные на развитие ребенка: раскрывать таланты, мотивировать, создавать условия.

Студенты достаточно высоко оценивают свои способности к абстрактным, ценностно ориентированным действиям (уважать, помогать, слушать и слышать); самый низкий балл присвоен такому действия, как «направлять на правильный путь» – очевидно, большинство студентов и сами-то не знают, где он, этот правильный путь; с другой стороны, направить на него другого – действительно сложно. Все это свидетельствует о достаточно адекватной самооценке будущих педагогов, прошедших проектный модуль.

Отметим, что именно ценностно насыщенные действия составляют основу представлений будущих педагогов о сущности профессиональной деятельности.

Практика участия в разработке и реализации проектов повлияла на реальное профессиональное самоопределение студентов: с 23 до 40 % выросло количество студентов, принявших решение стать учителями; однако также существенно увеличилось число «сомневающихся» – с 23 до 35% от общего числа участников эксперимента. Это, по нашему мнению, говорит об их серьезном

отношении к выбору будущей профессии, к содержанию педагогического труда, развитию рефлексивных способностей, роль которых необычайно важна в деятельности педагога.

Данные таблицы 2 показывают, что 72,7 % (16 чел.) собираются остаться в сфере педагогики и психологии, планируя развиваться в этом направлении (что фактически и произошло в дальнейшем).

Таблица 2

### Контент-анализ ответов респондентов на вопрос о будущей профессии

Смысловая единица анализа	Частота употребления абсолютная, раз	Частота употребления относительная, %	Конкретные контекстуальные выражения (авторская стилистика сохранена)
Представления о конкретной будущей профессии	12	54,5	Массажист, специалист банка, воспитатель, учитель начальных классов, зам. директора школы по воспитательной работе, психолог, психолог-педагог, социальный педагог, иппотерапевт
Представления о профессиональной сфере	3	13,6	В школе или в детском саду, в какой-то социальной сфере, в сфере педагогики
Представления только о требованиях к работе	5	22,7	Управляющий; не по специальности (лучше физическая); работать с детьми, которые сами заинтересованы в этом; какой-нибудь офис или госструктура с бумажной возней; организация чего-либо
Представления, связанные с получаемой специальностью	16	72,7	Педагог, воспитатель, учитель начальных классов, зам. директора школы по УВР, в детском саду, в школе, психолог, психолог-педагог, в социальной сфере, иппотерапевт, организация чего-либо, социальный педагог, работать с детьми
Представления, не связанные с получаемой специальностью	6	27,7	Массажист, специалист банка, не по специальности, журналистика, это будет какой-нибудь офис или гос. структура с бумажной возней

Представления о конкретной будущей профессии отметили 12 респондентов, что составляет 54,5 % от общего количества. Это свидетельствует о том, что у данных студентов определены профессиональные цели, они имеют четкие планы в профессиональной сфере жизни.

Отвечая на вопрос о ценности различных терминальных ценностей при выборе профессии (табл. 3), будущие специалисты считают важнейшими внутреннюю гармонию, свободу от внутренних противоречий (81,8 %), личное развитие и самосовершенствование (81,8 %), полноту и эмоциональную насыщен-

ность, источник жизненной энергии (63,6 %), удобство графика и места работы (63,6 %), возможность расширения своего образования и кругозора (59,1 %). Данный выбор дает понять ядро жизненной мотивации респондентов и основу отношений личности к окружающему миру, к другим людям, к себе самому.

Во второй пятерке оказались следующие варианты: интересные проекты (54,5 %), возможность помогать людям (54,5 %), коллектив единомышленников, общение с коллегами (50%), хороший заработок (40 %) и максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей (36,3 %).

Для респондентов неважным является вариант «необременительная, легкая работа», что совпадает с результатами контент-анализа ответов на второй вопрос, где только два респондента отметили, что привлекательность работы заключается в ее простоте.

Таблица 3

**Оценка различных аспектов привлекательности будущей профессии  
(4-й курс, профиль «Социальная педагогика»)**

	Аспекты привлекательности будущей профессии (планируемой сразу после выпуска)	Вариант ответа, макс. 22 чел.		
		Для меня это очень важно	Важно, но не очень	Не так уж важно
1	Внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий	18	4	
2	Личностное развитие, самосовершенствование	18	4	
3	Удобство графика и места работы	14	8	
4	Полнота и эмоциональная насыщенность	14	6	2
5	Возможность расширения своего образования, кругозора	13	8	1
6	Интересные проекты	12	8	2
7	Возможность помогать людям	12	6	4
8	Коллектив единомышленников, общение с коллегами	11	7	4
9	Хороший заработок	9	13	
10	Карьерный рост и общественное признание	8	11	3
11	Максимально полное использование своих возможностей, сил, способностей	8	10	4
12	Самостоятельность и независимость	7	11	2
13	Творческая работа	6	11	5
14	Красота, эстетика продукта или процесса работы	5	14	3
15	Необременительная легкая работа	1	9	12

Сравнение ценностей студентов – будущих учителей начальных классов, прошедших через проектное обучение и принявших решение работать учителями, с ценностями действующих педагогов показало, что эти ценности практически не различаются (рис. 1). Студенты чуть выше ценят свободу, действующие педагоги – личностный рост.

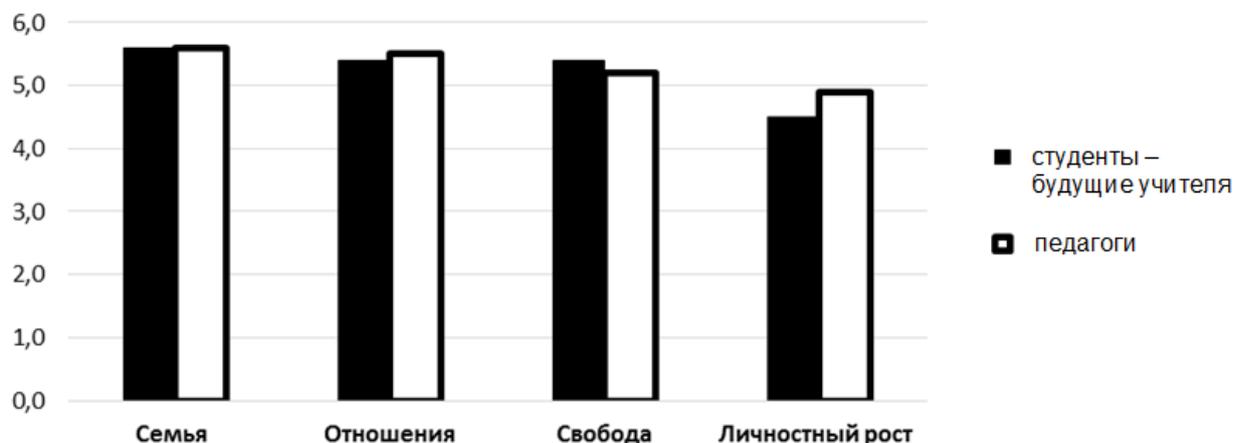


Рис. 1. Сравнение важности ценностей между студентами, ориентированными на работу в школе, и педагогами, баллы (макс. 6)

В исследовании ценностей студентов – будущих педагогов, обучающихся по более традиционной системе, выяснилось, что доминирующими ценностями являются перспектива карьерного роста и достижений, самоутверждение, повышение статуса в обществе, высокое материальное положение, что свидетельствует о прагматической направленности устремлений респондентов [2; 9; 10].

Все студенты направления «Учитель начальных классов», прошедшие через проектное обучение, демонстрируют систему ценностей, близкую к ценностям действующих учителей начальных классов (рис. 2). Это объясняется влиянием обучения на формирование самосознание студентов. В период обучения с использованием проектного метода обогащаются ценностно-смысловые составляющие мира студентов, происходит становление образа профессионала.

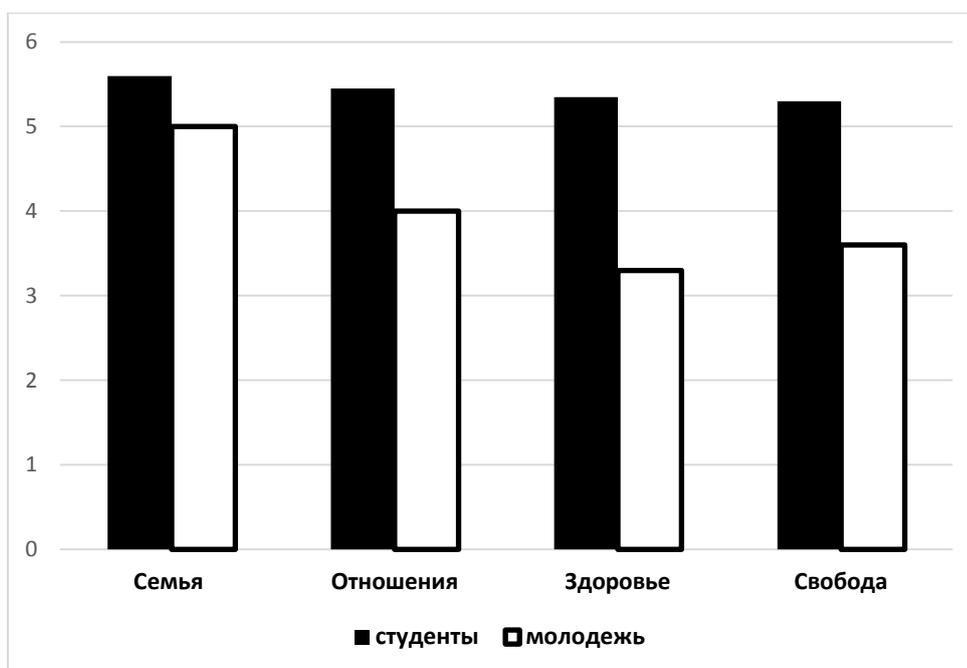


Рис. 2. Сравнение важных ценностей студентов, не ориентированных на работу по специальности, баллы (макс. 6)

Опыт показал, что для осуществления такой формы организации учебного процесса необходимы следующие условия:

- достаточно большой объем практики и одновременно постоянное обращение к теории, пошаговая рефлексия. Это возможно только при условии распределенной по всему семестру непрерывной педагогической практики;

- свобода выбора студентом способа освоения дисциплины – традиционная, проектная или смешанная. Это сложно в организации и реализации образовательного процесса, но необходимо, так как при принудительном вовлечении студента в проект не происходит значимых изменений в его самоопределении и профессионально-личностном развитии.

Студент сам должен оценить свой ресурс, требования к освоению учебной дисциплины, формы промежуточного и итогового контроля и принять решение о том, какие именно темы курса и каким именно способом он будет осваивать.

Это изменяет систему деятельности преподавателя вуза, требует от него отточенной организации учебного процесса, при которой возможно одновременное совмещение разных способов освоения дисциплины. Учебно-профессиональный проект предполагает постоянный диалог студентов и преподавателей, ответственных за дисциплины, вовлекаемые в проект. Установочные лекции, вводная информация, проведение регулярных консультаций, возможность группового самооценивания и описательное оценивание и похвала преподавателя повышают и качество студенческих проектов, и развитие личностно-профессиональных компетентностей студентов.

Можно выделить общие, типичные результаты проектного метода:

1. Уточнение студентами конкретных знаний о профессии педагога, формирование проблемного поля освоения и развития педагогической деятельности.

2. Постановка студентами ценностно-смысловых вопросов педагогической деятельности, профессионально-педагогическое самоопределение, осознание своих возможностей в осуществлении педагогической деятельности.

3. Вхождение в педагогическую среду и культуру, развитие рефлексивных способностей, социальных и профессионально-педагогических компетенций.

4. Формирование у студентов установки на учебу, на осмысление своих ресурсов и дефицитов как профессионала.

5. Группообразование, знакомство, формирование студенческой событийной общности, являющееся важным условием личностного развития студентов [13].

Завершая, отметим, что включение студентов в проектную деятельность на всех этапах обучения способствует их скорейшему «погружению» в мир профессии, способствует формированию профессиональных компетенций, становлению их профессиональной идентичности и ценностно-смыслового самоопределения.

### Список литературы

1. Ефлова, З. Б. Междисциплинарный образовательный проект как формат подготовки учителей карельского языка в университете / З. Б. Ефлова // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. (14–15 ноября 2018 года) / под ред. С. Н. Чистяковой, Е. Н. Пузанковой, М. И. Алдошиной, Л. П. Илларионовой. – Орел : ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», 2018. – С. 80–88.

2. Казакова, Т. В. Особенности ценностного отношения к профессии у будущих педагогов / Т. В. Казакова, Н. В. Басалаева, Т. В. Захарова // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. – 2018. – Т. 9. – С. 257–263.

3. Лукьянова, Л. В. Ценностно-смысловое самоопределение студентов в учебно-воспитательном процессе учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лукьянова Людмила Васильевна. – Комсомольск-на-Амуре, 2006.

4. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.

5. Бацунов, С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Концепт. – 2018. – № 4. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-determinanty-razvitiya-soft-skills> – (дата обращения 17.07.2019).

6. Ефлова, З. Б. Проблемные аспекты профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе / З. Б. Ефлова // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 2 (7). – С. 115–122. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=23066023> – (дата обращения 30.01.2015).

7. Ковчина, Н. В. Социальное взаимодействие в профессиональной сфере: к вопросу о «SOFT SKILLS» / Н. В. Ковчина, В. В. Игнатова, Л. А. Барановская, С. А. Сапрыгина // Almamater. – 2017. – № 7. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL : <https://doi.org/10.20339/AM.07-17.044> – (дата обращения 30.01.2015).

8. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия / З. У. Колокольникова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL : <http://www.science-education.ru/119-15058> – (дата обращения 25.10.2014).

9. Руденко, Е. А. Педагогические ценности учителей начальных классов / Е. А. Руденко [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL :

<http://www.school2100.ru/upload/iblock/3ca/3cad128e52cb81ba3eae7801b8931859.pdf> – (дата обращения 25.10.2014).

10. Сурковский, Д. В. Ценностные ориентации учителей начальных классов / Д. Сурковский В. // Современные научные достижения-2014, секция «Психология и социология». [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2014/Psihologia/5\\_157290.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/Psihologia/5_157290.doc.htm) – (дата обращения 25.10.2014).

11. Титова, Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности / Е. В. Титова // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 1 (13). – DOI : 10.15393/j5.art.2016.307. – (дата обращения 25.10.2015).

12. Усиление практической направленности обучения будущих учителей начальных классов в программах бакалавриата в процессе проектной деятельности / Т. В. Газизова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4 [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL : [www.science-education.ru/119-14431](http://www.science-education.ru/119-14431) – (дата обращения 30.01.2015).

13. Lukina, A. K. Teaching practice of pre-service teachers in their professional identification / A. K. Lukina, M. A. Volkova // European Journal of Natural History. – 2016. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – URL: [http://world-science.ru/pdf/2016/2016\\_06.pdf#page=98](http://world-science.ru/pdf/2016/2016_06.pdf#page=98) – (дата обращения 25.10.2014).