

А. А. Евтюгина, С. М. Минасян

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**



**Екатеринбург
РГПУ
2022**

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

А. А. Евтюгина, С. М. Минасян

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Учебно-методическое пособие

Екатеринбург
РГППУ
2022

УДК [378.016:811.161.1'243]:378.141.4(075)

ББК Ш141.12-99я7-1+Ч448.023.1я7-1

Е27

Авторы: А. А. Евтюгина (введение, гл. 1, 2),
С. М. Минасян (гл. 3, 4, заключение)

Евтюгина, Алла Александровна.

Е27 Проектирование образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие / А. А. Евтюгина, С. М. Минасян. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 131 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0744-7

Рассматриваются основные положения обучения проектированию образовательных программ в профессионально-педагогической сфере. В пособие включены теоретические положения (основные аспекты, понятия, принципы и их соотношение), рассмотрены инновационные направления (формирование креативного мышления, опережающее обучение, проектная культура), актуальные проблемы педагогического проектирования образовательных программ, предложены практические вопросы и задания. Большое внимание уделяется самостоятельной и креативной работе студентов, формированию hard, soft, vital skills, методам работы, технологиям, управлению временем (Time Management), осуществлению мониторинга и оценки проектной деятельности в методике преподавания русского языка как иностранного.

Разработано по проекту Российского государственного профессионально-педагогического университета и Иджеванского филиала Ереванского государственного университета.

Предназначено студентам, аспирантам и преподавателям русского языка как иностранного, а также слушателям курсов повышения квалификации.

УДК [378.016:811.161.1'243]:378.141.4(075)

ББК Ш141.12-99я7-1+Ч448.023.1я7-1

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор А. М. Цатурян (Ванадзорский государственный педагогический университет им. О. Туманяна); доктор педагогических наук, профессор Е. А. Хамраева (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»); доктор педагогических наук, профессор Н. В. Третьякова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0744-7

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2022

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Теоретические основы проектирования образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного	8
1.1. Аспекты педагогического проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного	8
1.2. Основные понятия проектировочной деятельности.....	11
1.3. Основные понятия педагогического проектирования.....	15
1.4. Общие принципы проектирования образовательных программ.....	21
1.5. Проектирование и соотношение понятий «проектный», «проектировочный» применительно к педагогической сфере	27
1.6. Соотношение понятий «диагностирование», «прогнозирование» в проектировании	32
Контрольные вопросы и задания.....	35
Творческие задания.....	35
Глава 2. Инновационные направления современного проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного	36
2.1. Формирование креативного мышления в процессе проектирования	36
2.2. Опережающее обучение в процессе проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного	41
2.3. Формирование комплекса твердых, гибких-мягких жизненных навыков (hard skills, soft skills, vital skills) в процессе проектирования	45
2.4. Методы обучения проектированию преподавания русского языка как иностранного.....	57
2.5. Уровни проектной деятельности в методике преподавания русского языка как иностранного.....	62
2.6. Проектирование и культура проекта.....	64
Контрольные вопросы и задания.....	67
Творческие задания.....	68
Глава 3. Механизмы реализации проектирования образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного	69
3.1. Стадии и структура проектирования образовательных программ	69
3.2. Этапы реализации проектирования.....	74

3.3. Диагностика педагогических кейсов в методике преподавания русского языка как иностранного	79
3.3.1. Метод кейсов в методике преподавания русского языка как иностранного.....	80
3.3.2. Поэтапное диагностирование обучающихся кейсов.....	81
3.4. Тайм-менеджмент в проектировании	85
3.5. Виды проектирования образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного	90
Контрольные вопросы и задания	95
Творческие задания	95
Глава 4. Приоритетные направления проектирования образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного	96
4.1. Проектирование образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного	96
4.2. Проектирование педагогических технологий по преподаванию русского языка как иностранного	105
4.2.1. Компетенции студента в области проектирования преподавания русского языка как иностранного	106
4.2.2. Модули проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного	107
4.3. Мониторинг в проектной деятельности в сфере русского языка как иностранного	109
4.4. Оценки результатов проектной деятельности.....	115
4.5. Введение и разработка студенческого портфолио (электронная и бумажная версия)	117
Контрольные вопросы и задания	122
Творческие задания	122
Заключение	123
Библиографический список.....	125

Введение

Проектирование в современном образовании нового поколения является одним из важнейших научных направлений в развитии образовательного процесса. Особую актуальность оно приобретает в условиях развития вариативного, профильного, многоуровневого образования. Программа – это форма педагогического проектирования, дающая теоретическое представление о содержании образования. Любая образовательная программа – это документ, регламентирующий тип и способы построения содержания учебно-воспитательного процесса в условиях той или иной педагогической системы.

Образовательная программа, как правило, содержит комплекс основных характеристик образования: документ, определяющий объем, планируемые результаты обучения (знания, умения, навыки), а также формы аттестации, представленные в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. Согласно определению педагогического энциклопедического словаря, *образовательные программы* – это документы, определяющие содержание образования всех уровней и направленностей.

Основные задачи, на решение которых направлены образовательные программы:

- формирование личности;
- социализация личности в обществе;
- выбор профессии и освоения профессиональных образовательных программ.

При разработке образовательных программ (ОП) мы рассматриваем процесс проектирования как необходимый компонент для творческой педагогической деятельности студентов и преподавателей. Поэтому основная цель данного учебного пособия состоит в разработке системы этапов создания продукта, раскрывающей все элементы работы с проектом, автоматизирующей жизненно необходимые навыки (*hard skills, soft skills, vital skills*), при использовании метода генерации идей, активизирующей способы креативного мышления (аналогия, алгоритм, мозговой штурм или метод креативного мышления по таблице Осборна и др.). Образование студента в современном мире направлено на самостоятельную творческую деятельность, эвристическое моделирование и конструирование, поиск, исследование.

Нами будет рассмотрен процесс педагогического проектирования образовательной программы нового поколения в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), включающий в себя применение инновационных методов обучения, в том числе и опережающего обучения, где продуктом исследования являются образовательные программы. Эффективность ОП определяется ее результативностью, востребованностью и качеством приобретенных компетенций.

Раскрывая суть проектирования образовательных программ (ПОП) в области русского языка как иностранного, мы оставляем возможность студентам продемонстрировать свои творческие возможности в педагогической деятельности, не забывая, впрочем, о стандартах, уже определенных в нормативных документах.

Требования к содержанию и результатам проектирования должны опираться на следующие навыки:

- четкое представление о сущности понятий «образовательная программа», «проектирование», «идея», «креативное мышление», «опережающее обучение»;
- знание комплекса действующих нормативов, определяющих стратегию, цели и содержание соответствующего уровня и типа образования (стандартов образования, требований к обязательному минимуму содержания, квалификационных характеристик и др.);
- необходимость привить студентам новое понимание процесса обучения, ориентированного на приобретение hard skills, soft, vital skills и развитие креативного мышления.

Формирование этих навыков – это не только пассивное накопление информации, но и осознанное выполнение творческих заданий с последующим самостоятельным проектированием. Преодолеть возможные трудности, на наш взгляд, можно через обучение преподавателей и студентов (магистров) правильному проектированию образовательных программ, учебных программ (УП), их модулей в области русского языка как иностранного.

Прежде всего рекомендуется проанализировать существующие образовательные программы РКИ, изучить понятия по проектированию РКИ, выделить суть.

Переход к новым формам образовательных программ требует решения комплекса взаимосвязанных аналитических и проектных задач. К числу первостепенных относятся задачи проектирования образовательных программ компетентностно-ориентированного содержания, разработки со-

ответствующих технологий обучения, обеспечивающих развитие компетенций и оценку уровня их сформированности.

Компетентностно-ориентированный подход к программам учебных дисциплин (модулей, курса) в сфере РКИ предполагает:

- планирование результатов изучения дисциплины, по содержанию и форме соответствующих результатам освоения учебного цикла ОП;
- проектирование содержания технологий обучения, обеспечивающих развитие общекультурных и профессиональных компетенций, достижение ожидаемых результатов обучения,;
- разработку средств и процедур оценивания, адекватных установленным результатам обучения;
- проведение аналогий и выявление интересных и эффективных идей для педагогической деятельности.

Образовательные программы как процесс исследования представляют собой комплект нормативных документов, определяющих цели, содержание и качество образования в конкретном учебном заведении, ориентированных на определенный уровень (ступень) образования и разработанных в соответствии с мотивацией обучающихся.

В учебном пособии представлены новые тенденции в образовании, что подтверждается новыми программами и предметами, исходящими из потребностей общества. В нем учтены актуальные направления в образовательном процессе нового поколения: конструктивная формирующая теория, инновации, тайм-менеджмент.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

1.1. Аспекты педагогического проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного

В последнее десятилетие заметно быстро развивается общество. Человек как личность стремится к самообразованию, саморазвитию и самореализации. Чем быстрее происходят изменения в обществе и развитии информационных технологий (ИТ), тем больше проявляется интерес к разным языковым культурам, к овладению иностранными языками, и тем сложнее оказываются проблемы образования, воспитания, формирования личности. Меняются образовательные системы, где совокупность взаимодействующих элементов отличается от свойств ее составных частей. Новые элементы в системе образования становятся объектом поиска и исследования, появляется интерес к взаимосвязям и взаимоотношениям между ними. Образовательные системы и программы переживают кризисный период. В связи с этим система должна реализовывать заказ общества в области образования, трансформирующийся в цели, а образовательная программа должна исходить из требований общества. Образовательная система и образовательные программы должны коррелировать друг с другом для широкого социума и обеспечивать тесное взаимодействие компонентов. Именно в образовательных системах в широком смысле слова происходит образование личности, обретение ею того или иного образа, соответствующего потребностям самой личности и общества.

Педагогическое проектирование в образовательной сфере – важнейший связующий компонент между системой образования и модернизацией образовательных программ, появление которого осуществляется комплексно с учетом поставленных социальных, психологических, педагогических проблем, где взаимодействуют и взаимодополняют друг друга социально-культурные, психолого-педагогические, технико-технологические и организационно-управленческие аспекты.

Проектирование в настоящее время – особый вид профессионально-педагогической деятельности и метод индивидуального творческого исследования. В современных условиях самостоятельная учебная деятельность

обучающихся становится главной, ведущей, а деятельность преподавателя – содействующей, способствующей эффективному обучению. Мы разделяем точку зрения профессора Е. С. Полат относительно того, что проектирование можно рассматривать как «способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне определенным... практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [40, с. 66].

В условиях быстрого развития ИТ, разнообразия экономического и социального заказов модернизация российского образования, как мы уже отмечали, должна исходить из потребностей общества в подготовке будущих специалистов, умеющих предлагать и разрабатывать инновационные, конкурентоспособные, уникальные образовательные программы.

Изменения продиктованы введением Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [35], внедрением и переходом на обновленные образовательные стандарты, разработкой собственных образовательных стандартов, концептуальным изменением нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в целом, а также разработку и реализацию образовательных программ в частности. В связи с этим перед вузами гуманитарного профиля ставится задача разработать свою образовательную программу, учитывая требования, уже определенные в нормативных документах.

На сегодня наиболее востребованными в системе высшего образования являются два концептуальных подхода к разработке образовательных программ, отвечающим целям и задачам системы образования в целом. Это **компетентностный** и **модульный подходы**, каждый из которых обязывает строить образовательную программу по определенной схеме, структуре, модели.

Компетентностный подход предполагает, что проектируемые образовательные программы должны быть ориентированы на формирование ключевых аспектов будущей профессиональной деятельности выпускника, т. е. на знания, умения и сопряженную с ними способность адаптироваться в широком круге вопросов, связанных с основным «базовым» видом деятельности. Отличительными особенностями учета данного подхода в разработке программы выступают вариативность, нелинейность, индивидуальная направленность.

Модульный подход построения образовательной программы обладает важным качеством – он прозрачен с точки зрения результатов обучения

и обладает достаточной гибкостью для удовлетворения индивидуальных запросов обучающихся и работодателей. Такие программы способствуют нахождению нужного баланса между результатами обучения и трудозатратами обучающегося, необходимыми для достижения показателей, выраженных в зачетных единицах (академических кредитах) ECTS [27, с. 44].

Важная особенность данного учебного пособия заключается в том, чтобы в процессе разработки образовательных программ в сфере гуманитарных дисциплин правильно направить приоритеты образования, систематизировать алгоритмы мышления в русло имеющихся государственных программ, распределить отобранный материал и создать инновационную ОП. Из чего следует заключить, что необходимо не только умело разрабатывать программы, но и иметь представление о проектировании: творчески мыслить, выявлять и развивать идеи, работать в команде, своевременно предлагать актуальное, соединять все необходимые компоненты для создания интересного проекта, учитывать новые дисциплины и профессии.

Стоит признать, что практически любая образовательная программа представляет собой механизм реализации какой-либо образовательной идеи. Чтобы воплотить идею в жизнь, нужен профессионал своего дела – это может быть преподаватель, тренер или группа людей, имеющих богатый опыт работы в образовании, владеющих предметным материалом, педагогическими методами, знающих закономерности и принципы проектирования, обладающих педагогическим чутьем. На основе образовательных программ можно проектировать индивидуальные программы, учебники, уроки, задания, научные направления в педагогической и методической деятельности, внеклассные занятия, практическую и экспериментальную деятельность, индивидуальные планы, профессиональную работу тренера, тьютора, преподавателя и др.

Проект – это реалистический замысел, подлежащий осуществлению в будущем. Он содержит в себе рациональное обоснование и конкретный способ своей практической осуществимости.

Проектирование является процессом, самостоятельной творческой деятельностью, чей путь ведет к эвристическому моделированию и конструированию образовательного пространства.

Алгоритм формирования личности состоит из нескольких этапов:

- 1) этап, формирующий знания, умения, навыки;
- 2) этап приобретения опыта и развития компетенций;
- 3) этап компетентности.

Профессиональная компетентность педагога – совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности (рис. 1).

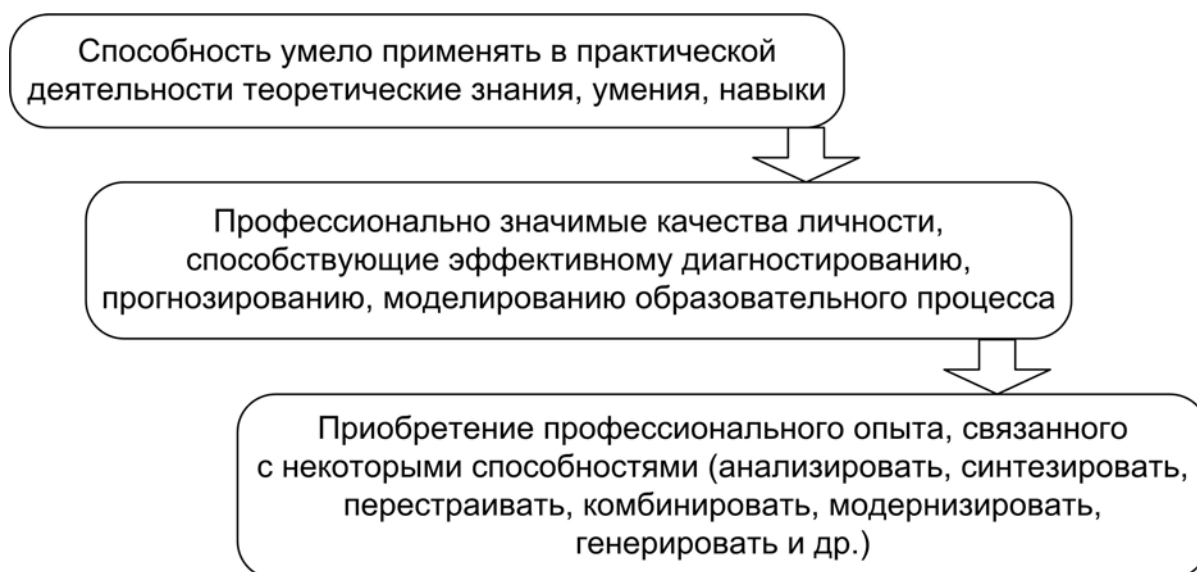


Рис. 1. Профессиональные компетенции по проектированию

Профессиональные компетенции необходимо постоянно развивать и совершенствовать. Идущий в ногу со временем педагог будет услышан, а его деятельность востребована.

1.2. Основные понятия проектировочной деятельности

Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – замысел в виде прообраза объекта, процесс реализации нашего воображения, представление и описание несуществующего объекта в определенных условиях, в рамках установленного времени, с учетом определенных ресурсов, которые являются необходимостью для общества в практических целях. Описание конкретной ситуации должно быть усовершенствовано и представлены конкретные шаги по ее реализации. Необходимой методологической базой для изучения основ проектирования являются работы ученых В. С. Безруковой, В. П. Беспалько, М. П. Горчаковой-Сибирской, Л. И. Гурье, Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесниковой, В. Е. Радионова, Ю. Г. Татури и многих других исследователей. Подготовке будущих педагогов к осуществлению проектной деятельности посвящены работы П. Н. Пестрякова, В. Е. Радионова: на исследованиях этих ученых основывается современное проектирование – тип деятельности, универсальный и самостоятельный в интеллектуальном, социокультурном и психолого-педагогическом отношениях, на-

правленный на создание реальных объектов и/или эффектов с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими, психолого-педагогическими и потребительскими качествами. Главное, как мы считаем, это умение вовремя выдавать эффективную продукцию, объект и предмет изучения, явления.

Как известно, большинство невероятных открытий было сделано человеческим трудом, посредством упорного поиска, предварительного проектирования, различных исследований. Человек тренирует свое воображение, абстрагирует, находит аналогию, трансформирует и перекладывает на практику, ждет оценки со стороны общества. Первыми изобретателями, показавшими на что способно творческое воображение, были Леон Баттиста Альберти, Леонардо да Винчи, Никколо Тарталья, Джероламо Кардано, Джон Непер и др.

Содержательная и смысловая основа проектирования – это процесс создания проекта, т. е. прототипа, прообраза предполагаемого объекта, предмета, состояния, воображения, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте, а именно, выход креативного мышления к действительным функциям мышления.

Проектирование можно рассматривать как инновационный вид деятельности, научно-практический метод изучения, управленческую процедуру.

Ключевыми особенностями проекта являются строгие и обоснованные цели, достигаемые одновременно с выполнением ряда технических, экономических, педагогических и других требований, а также наличие внутренних и внешних взаимосвязей – операций, задач и ресурсов, требующих четкой координации при выполнении проекта, что создает возможность представить результат как комплекс взаимосвязанных работ. Помимо этого высокая степень уникальности, несомненная практическая значимость и использование серьезных технологий при осуществлении проекта делают его важным объектом для исследования.

Таким образом, отдельного внимания в процессе проектирования заслуживают последовательные профессиональные действия. Также необходимо учитывать основные компоненты, направленные на получение конкретных результатов в многофункциональном окружении в течение установленного срока и в рамках выделенных ресурсов с привлечением группы людей, обладающих разносторонними навыками и знаниями и работающих под руководством менеджера (ответственного за проект).

Цель проектирования должна быть направлена на те стороны проекта, которые недостаточно разработаны и усугубляют четкость представления конкретного объекта и продукта.

Педагогическое проектирование необходимо рассматривать в четырех приоритетах:

- способности преподносить педагогическую и исследовательскую деятельность в доступной и доказательной форме;
- умении предлагать идеи, выдвигать проблемы, создавать и реализовывать педагогические проекты;
- проявлении специфических способностей развития личности;
- применении инновационных технологий обучения.

Под моделью (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) понимают такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты, характеристики. Процесс построения и использования модели называется **моделированием**. В системном анализе моделирование рассматривается как основной метод научного познания, связанный с усовершенствованием способов получения и фиксации информации об изучаемых объектах, а также с приобретением новых знаний на основе модельных и проектных экспериментов. Сегодня большинство моделей разрабатывается с использованием компьютерной техники, компьютерных технологий или с помощью специальных программ. Моделью и процессом моделирования могут стать педагогическое условие, ситуация, прототип конкретной темы. При построении модели студенты всегда должны исходить из поставленных целей, учитывать только наиболее существенные для их достижения факторы и инструменты. Поэтому любая модель нетождественна объекту-оригиналу, поскольку при ее построении исследователь учитывает лишь важнейшие с его точки зрения факторы, условия, ситуации.

Распространенным предназначением моделей является прогнозирование поведения сложных процессов, явлений, объектов. Следует учитывать, во-первых, что некоторые объекты, предметы и явления вообще не могут быть изучены непосредственным образом, так как сам процесс протекает непредсказуемо и противоречиво. Во-вторых, предназначение моделей состоит в том, что с их помощью выявляются наиболее существенные факторы, формирующие те или иные свойства объекта, поскольку сама модель отражает лишь некоторые основные характеристики исходного объекта,

учет которых необходим при исследовании того или иного процесса или явления. Модель учит правильно управлять объектом путем апробирования различных вариантов управления. Как известно, свойства объекта со временем могут меняться, в этом случае особое значение приобретает процесс диагностирования и прогнозирования состояний данного объекта под действием различных факторов, условий, ситуаций.

Цель моделирования рассматривает, какие стороны оригинала должны быть отражены в модели. В зависимости от цели моделирования существуют разные модели одного и того же объекта.

Моделирование – это метод воспроизведения и исследования определенного фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) или управления им, основанный на представлении объекта с помощью его копии или подобия – модели. Моделирование, как и проектирование, является методом познания окружающего мира, относящимся к общенаучным методам, применяемым как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне познания. Любой метод познания приемлем в работе над проектированием, важно лишь определить педагогическую ситуацию и возможность использования того или иного метода к ней.

Модели могут строиться средствами мышления (абстрактные модели) либо средствами материального мира (реальные модели). Особое место среди абстрактных моделей занимают языковые модели. Неоднозначность и расплывчатость естественного языка, полезные во многих случаях, могут мешать в некоторых видах практики. Тогда создаются более точные (профессиональные) языки, целая иерархия языков. Интересную позицию занимает в моделировании опережающее обучение, развитие креативного мышления, модель формирования soft skills (мягких навыков).

Конструирование в образовании и дидактике является средством углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся. Если моделирование направляет творческое мышление на создание оригинала, то конструирование осмысливает процесс создания модели, познается процесс сооружения и разрабатываются технологии для воплощения уже готового замысла с учетом всех расчетов. В проектировании образовательных программ различают конструирование умственное (система мыслительных операций), графическое (выполнение эскизов, схем, таблиц и др.), межпредметные технологии (моделирование и проектирование об-

разца практического назначения). Все виды конструирования взаимосвязаны как и процессы проектирования, моделирования, конструирования (рис. 2).

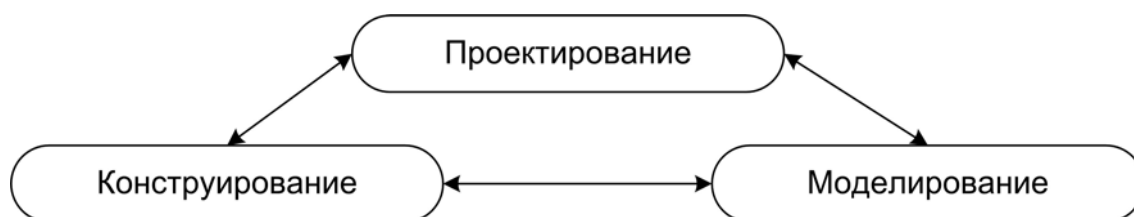


Рис. 2. Взаимосвязь между проектированием, моделированием, конструированием

Взаимодействие проектирования, моделирования и конструирования дает прочную основу для исследовательской деятельности в различных областях науки, формирует перспективы развития того или иного объекта или явления в будущем.

1.3. Основные понятия педагогического проектирования

Педагогическое проектирование как функция любого педагога не менее значима, чем организаторская, исследовательская, творческая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия со студентами) или коммуникативная. Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты. В нашем случае особое внимание необходимо уделять оформлению гипотезы в соответствии с целями и задачами.

Объектами педагогического проектирования могут быть педагогические системы и подсистемы, педагогический процесс, педагогические ситуации, задачи, раскрывающие этапы достижения поставленной цели. Сама педагогическая система является целостным единством всех факторов учебного процесса, способствующих достижению творческой и самостоятельной деятельности студента.

Что касается реализации педагогической системы в проект, то это сложное преобразование, состоящее из необходимых компонентов и факторов. Например, в системы входят люди (педагоги, студенты, родители, педагогические комитеты), материально-технические предметы, интернет-ресурсы, ИТ, учебно-технические ресурсы (УТР), электронные программы (ЭП), выполняющие функции конкретного ресурса. Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет собой образование, системное или циклическое, перемещающее и изменяющее, где отсутствие даже одного из компо-

нентов может привести к нарушению работы данной системы. Поэтому проектная система должна разрабатываться строго по отобранным компонентам, учитывать функции и суть каждого из них, что и будет составлять связующее звено в проектировании.

Основные компоненты при проектировании любого педагогического процесса, явления, объекта включают в себя внешние, внутренние, ситуативные, стратегические факторы, информационно-технические программы (ИТП), способствующие формированию профессиональной подготовки группы, учитывают цели, задачи, функции, подходы, методы, приемы, средства, реализацию, рефлексию, внешнюю среду, предусматривают процесс ожидаемого результата, мониторинга и оценки.

По отношению к разработке и проектированию образовательной программы по гуманитарным дисциплинам появляется необходимость переосмысления вопроса о создаваемых ситуативных условиях для использования педагогического продукта и возможности его применения в образовательной среде в реальном и виртуальном режиме. Сам процесс внедрения педагогического продукта зависит от разработки организационной системы и получения запланированного результата (процесса диагностирования и прогнозирования).

Педагогическая ситуация (ПС) как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса и через него входит в рамки определенной подсистемы.

Следовательно, педагогическая ситуация (естественная или искусственная) является составной частью педагогического процесса, описывающей его предмет, явление в определенное время и в определенном образовательном пространстве.

Как известно, ситуации всегда конкретны. Успешность применения естественных и искусственных ситуаций обусловлена новизной содержания социальных ролей и личностными адаптационными ресурсами. Ситуации создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, могут разрешаться спонтанно. Проектирование педагогической ситуации входит в проектирование самого процесса. Каждая разработанная педагогическая ситуация должна включать в себя основные компоненты проектирования. Хорошо разработанная педагогическая ситуация может стать проектом и включать игровые методики, квесты, дискуссии, а результатом станут поведенческие изменения, опирающиеся на уже имеющиеся индивидуальные, когнитивные, личностные свойства.

Значение педагогических ситуаций огромно. Педагогический опыт под-сказывает, что через них проявляются все достоинства и недостатки педаго-гического процесса и педагогической системы в целом. Каждая педагогиче-ская система несет на себе обучающую и воспитательную нагрузку, иначе предложенная ситуация не может быть рассмотрена с точки зрения педагоги-ки, так как с ее помощью мы реализуем конкретные дидактические и воспита-тельные возможности.

Структура педагогических ситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и обучающиеся) и способы их взаимодей-ствия, реализующиеся с учетом степени их воспитанности и обученности, что и формирует педагогическую ситуацию. Педагогическая ситуация мо-жет возникнуть стихийно или предварительно проектироваться, особенно в сфере РКИ. В основном стихийно возникшие педагогические ситуации разрешаются обоснованно, с предварительным проектированием выхода в об-разовательную среду.

Выделяют три этапа (ступени) проектирования:

I этап – моделирование;

II этап – проектирование;

III этап – конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) связано с кре-ативным мышлением, направленным на разработку целей (общей идеи), соз-дание педагогических систем, процессов или ситуаций, основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) подразумева-ет, что креативное мышление концентрирует хаотические мысли и приво-дит их к единому представлению, что способствует дальнейшей разработ-ке, видению созданной модели и доведению ее до уровня практического ис-пользования, т. е. создания уникального продукта для реализации в прак-тическом образовательном процессе.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это даль-нейшая детализация созданного проекта, где четкое представление образо-вательного продукта, его конкретное видение предлагается для использо-вания в образовательной среде (в образовательной ситуации в определен-ных жизненных обстоятельствах с реальными участниками).

Формы педагогического проектирования – это документы, в которых описываются создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций и получение конкретного педагогического продукта. Во всех исследованиях проектирование рассматривается как особый род самостоятельной и творческой деятельности, связанной с ценностным переосмыслением и выстраиванием потребностей, продиктованных обществом. «Проектирование – выражение особого человеческого отношения к действительности и с действительностью как универсумом, космосом, природой, сообществом, благодаря потенциалам которых человек способен творить, в пределах которых и как часть которых он может принимать ответственные решения» [41, с. 52].

В соответствии с нашим пониманием, педагогическое проектирование как самостоятельная уникальная профессиональная деятельность имеет разнообразные возможности для развития субъектов образовательных систем, для актуализации и обогащения творческих потенциалов, для современных преобразований образовательных систем и влияния на обогащение социокультурной среды, межкультурной коммуникации, лингвострановедения, лингвистики, дидактики и прочих других. В нашем случае важно сохранить креативность в процессе педагогического проектирования, который должен исходить из реальных потребностей и в стремлении к преобразованиям с опорой на предшествующие достижения всех субъектов образовательной системы и системы как целостного самоорганизующегося организма. Представление инновационных подходов и внедрение в жизненную деятельность должно исходить из духовных, интеллектуальных и материальных ресурсов на основе достижений педагогической науки и лучших образцов педагогической практики.

Практическая ориентация проектирования должна быть направлена на разработку новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности, например, предметом проектирования могут стать образцы будущих программ, учебников, занятий, заданий, внеклассные занятия, практическая и экспериментальная деятельность, индивидуальные планы, профессиональная работа тренера и преподавателя, студента и т. д.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что в смысловом и содержательном отношении понятия «педагогическое проектирование» и «проектирование в образовании» различаются. Как отмечает И. А. Колесникова, «проектирование в образовании затрагивает многие образовательные сферы: экономику, право, менеджмент и др. Однако в русле инновацион-

ной педагогики любое действие по изменению образовательных систем соотносится с педагогическими ценностями и смыслами и ориентируется на человека. В силу этого проектирование в образовании также может выполнять педагогические функции» [17, с. 88].

Педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике. Студентам необходимо обратить внимание на процесс перехода из теоретических идей в практику.

Алгоритм проектирования состоит из последующих компонентов: идея – проблема – тема. Тема включает в себя цели, задачи, объект и предмет. Цели бывают долгосрочные и краткосрочные, а также мини-цели для конкретной ситуации. Задачи имеют более развернутую систему и включают следующие компоненты: содержание – этапы – методы – приемы – подходы – результаты – ожидаемый продукт.

В развернутой системе мы получаем полное исследование, познание продукта и абсолютное его восприятие на практике (рис. 3).



Рис. 3. Алгоритм педагогического проектирования

В процессе проектирования каждая отобранная группа должна предусмотреть в алгоритме последовательность *процессов*: процессы планирования, процессы организации исполнения, процессы завершения, процессы мониторинга, процессы корректировки.

Таким образом, основные функции проектной деятельности: исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая, нормирующая. Для проектирования характерна конструктивность, т. е. нацеленность на получение практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих научно-педагогической деятельности. Проектная деятельность может быть использована в разных качествах [13]:

- а) как педагогическое средство (формирование корпоративной культуры в рамках обучающей организации);

- б) средство обучения и воспитания (выполнение учебных проектов);

- в) процедура в контексте другой деятельности (управление образованием);

- г) как форма инновационного развития того или иного педагогического объекта (системы, процесса, явления).

Теоретический анализ по изучаемой проблематике показал, что взгляды на проектную деятельность эволюционируют. На основе исследования ряда работ ученых в области проектной педагогической деятельности (В. Е. Радионова, А. Л. Денисовой, Эль Луны, Г. С. Альтшуллера, И. А. Колесниковой, Е. С. Полат, А. С. Обухова и др.) и исходя из личного опыта, было установлено, что многие ученые придерживаются стабильной последовательности осуществления проекта. Однако необходимо заметить, что никакой проект, если считать его творческим явлением, нельзя осуществлять по строго разработанным инструкциям. Проект – это живой организм, нужный обществу, его надо понимать и интуитивно чувствовать. На самом деле существует базовая основа проектирования, меняющаяся в зависимости от содержания и структуры проекта. Вся творческая и самостоятельная проектная деятельность заключается в том, чтобы студенты сами определяли тематику, проблему, необходимость тех или иных компонентов, составляющих циклическую систему в проекте. Структура, разработанная нами, является характерной для проектирования в сфере РКИ и может служить моделью для воплощения замыслов в этой сфере.

1.4. Общие принципы проектирования образовательных программ

Цели образования – это своего рода проект, требующий проведения интеллектуальной исследовательской работы по формированию и структурированию содержания и форм, соответствующих учебной деятельности. Однако необходимо проследить, чтобы поставленные цели в проектировании оказались достижимыми и востребованными, иначе содержание и структура образовательных программ не будут соответствовать действительности.

Образовательные программы по РКИ должны реализовывать общие принципы, принятые за основу академической педагогической общественностью. Нами переработаны некоторые принципы, приемлемые в работе над проектом по РКИ. Предлагаем учитывать следующие из них:

1. *Принцип студентоцентрированности образовательного процесса* предполагает переориентацию образовательного процесса с «входных» показателей (сроки обучения, содержание образовательного процесса, цели, сформулированные для вуза и преподавателя) на «выходные» параметры (компетенции и результаты образования). Он непосредственно связан с личностно-деятельностным и личностно ориентированным подходами. В обучении русскому языку как иностранному этот принцип оказывается очень актуальным, поскольку освоение языка всегда носит сугубо индивидуальный характер, даже если студент обучается в группе.

Владение языком только в некоторых случаях предполагает воспроизведение полученных знаний в готовой форме, данной преподавателем заранее. В преимущественном же большинстве случаев осуществление коммуникации на языке носит личностный и индивидуальный характер и выражается не только в декодировании информации, реализующей прежде всего аналитический тип мышления, но и в кодировании языкового запроса, что демонстрирует прогностический тип мышления.

Освоение неродного языка (скорость, успешность и устойчивость) связано с наличием у обучающегося развитых общих, языковых и лингвистических компетенций. Чем в меньшей степени у студента развиты языковые навыки, тем сложнее обучать его неродному языку и тем в большей степени освоение неродного языка сводится к заучиванию готовых высказываний и в минимальной степени проявляется вариативность речи. В данном

случае можно утверждать, что обучающийся не сможет достичь высоких уровней владения языком.

Общие (универсальные) компетенции определяются следующими умениями:

1) умение логически мыслить и совершать умственные операции (анализ и синтез), лежащие в основе таких речевых процессов, как декодирование и кодирование речи, а также в основе языковой активности обучающегося – анализ и осмысление изучаемого языкового материала, а в дальнейшем языковая интерполяция и экстраполяция, позволяющие воспринимать языковые знания и переводить внешние языковые знания во внутреннее в процессе интериоризации;

2) осуществление операций сравнения, сопоставления, противопоставления и проведения аналогии, поскольку понимание и проведение языковой аналогии лежит в основе обучения иностранному языку (выявление сходств и различий с родным языком и языком посредником);

3) способность критически мыслить, позволяющая осуществлять самостоятельную работу, в том числе внеаудиторную;

4) умение осуществлять прогноз, в том числе языковой, и в результате интерполяции осуществлять выход за пределы изучаемого материала и полученных в аудитории знаний, т. е. самостоятельно формировать речь, характеризующуюся авторским стилем;

5) умение решать сложные профессиональные задачи, не заданные образовательными алгоритмами и не подчиняющиеся им, что говорит о способности студента решать сложные языковые и речевые задачи, выходящие за пределы алгоритмизации образовательного процесса.

Под языковой компетенцией следует понимать владение родным языком и (или) языком-посредником, знание которых необходимо для овладения неродным языком. Ограниченное и усеченное владение родным языком не позволит обучающемуся выйти на высокие уровни овладения изучаемым языком независимо от того, насколько большими или небольшими являются расхождения между этими языками.

Под лингвистической компетенцией подразумеваются навыки, приобретаемые обучающимся в области лингвистики, – терминология, основные принципы и языковые модели. Незнание или непонимание этих основных моментов может привести к условно-усеченной, неполной, неустойчивой и прерывающейся интериоризации нового языкового материала. Например,

непонимание обучающимся того, что в разных языках могут быть реализованы как прямой, так и не прямой порядок слов, приводит к непониманию субъектно-объектных отношений в высказывании, а отсутствие различий между частями речи (в арабском языке выделяются три части речи: имя, глагол, частица, а остальные – вспомогательные части речи) приводит к нарушению функционально-семантических ролей слов в предложении, что вызывает трудности понимания структуры русского предложения. Знание и понимание лингвистической терминологии в данном случае способствует формированию у студента правильной и чистой речи на русском языке.

Из всего вышесказанного можно вывести положение о невозможности формирования групп студентов, обладающих одинаковыми или хотя бы в большой степени приближенными общими языковыми и лингвистическими компетенциями, которые помогли бы всем студентам в аудитории разобраться в языковом материале, обработать полученную новую информацию, понять новый языковой материал, сделать анализ и усвоить его. Зачастую бывает так, что студент в состоянии понять объясняемый ему материал, но делая речевой запрос на изучаемом языке, обращается к своему родному языку или языку-посреднику, повторяя их лексико-семантическую и грамматическую логику и принцип развертывания высказывания, даже несмотря на то, что новый языковой материал был преподавателем заявлен, объяснен и даже отработан в аудитории. Все это приводит к тому, что такие показатели, как сроки обучения и цели, сформулированные для вуза и преподавателя, отходят на второй план.

Последовательная реализация этого принципа означает определенное изменение парадигмы преподавания (обучения), где все большее значение приобретают методы, центрированные на студенте и его способности учиться, смещая акценты с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность студента). Однако принцип студентоцентрированности, подчеркивающий важность компетенций и результатов обучения, никоим образом не противоречит фундаментальности и универсальности образовательного процесса. Напротив, совмещение системного подхода к образованию (разработка стратегии представления языкового материала и его преподавания) со структурным (разработкой тактических методов и ходов, имеющих прикладную направленность) делают обучение русскому языку как иностранному восприимчивым по отношению к новой

концепции образовательного процесса. И если раньше речь шла в большей степени о мотивированности студента и его личностных инициативах, то сейчас становится понятно, что мотивированность и активные инициативы личности, являясь базовыми и фундаментальными принципами образовательного процесса, далеко не всегда могут обеспечить и гарантировать успешность освоения студентом любой дисциплины в целом и неродного языка в частности.

2. *Принцип преемственности образовательного процесса* следует рассматривать как инструмент страхования рисков, поскольку любые изменения, проводимые в социальных системах вообще, а в образовательном процессе в особенности, наиболее целесообразно осуществлять не революционным, а эволюционным путем. При этом важен выбор параметров, сохраняющихся и реформирующихся. С этой точки зрения можно оценить изменения, осуществляемые в формате компетентностного подхода:

- опыт разработки и реализации образовательного процесса на основе квалификационных характеристик специалиста является предпосылкой к эволюционному переходу на компетентностную модель обучения;
- сохранение в новом формате традиционных, привычных для отечественной высшей школы терминов «знать, уметь, владеть» (компетенция рассматривается как сложное структурное образование, в которое входят знания и умения делать что-либо на требуемом уровне и личностные характеристики, значимые для определенных направлений подготовки);
- накопленный опыт разработки и использования в образовательном процессе деятельностных контрольно-оценочных средств для облегчения перехода оценивания компетенций как результатов образования.

При подобных изменениях компетентностно-ориентированная основная образовательная программа может выступать средством преодоления разрывов между фундаментальностью и прагматичностью, между традиционными и инновационными образовательными технологиями, между обучением и самообучением, огромными объемами информации и ограниченностью обучения во времени.

3. *Принцип результативности образовательного процесса* связан с реализацией цели образования. Цели, как известно, определяют результаты (и наоборот). Если в недавнем прошлом образование было нацелено на формирование знаний у выпускников, которые они потом могли бы применять в собственной трудовой деятельности, то в на-

стоящее время происходит переориентация со знаниевой (когда результат образования – знания) парадигмы на компетентностную (когда результат образования – компетенция), а трудоустраиваемость и успешность выпускников остаются неохваченными критериями образовательного процесса.

В этом отношении в области проектирования ОП по РКИ следует учитывать, что вплоть до настоящего времени целью обучающихся русскому языку как иностранному являлось достижение ими того или иного уровня владения языком (по общепринятой российской классификации это деление всей системы на шесть уровней: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый сертификационные уровни) и способствовало реализации знаниевого подхода в образовательной парадигме, что обусловлено разработкой оценочных средств, позволяющих оценить и охарактеризовать знания, полученные студентами. Однако этот подход предполагает, особенно на элементарном и базовом уровнях, репродуктивность полученных языковых знаний в рамках узко заданных алгоритмов обучения, а экзамены, подтверждающие элементарный и базовый уровень владения русским языком как иностранным, являются, как известно, стимулирующими факторами, а не реальной оценкой владения русским языком. Знаниевый подход базируется на заучивании и запоминании языкового материала, а не на его глубоком осмыслении, в результате чего обучающийся не может выйти за пределы заданных обучением алгоритмов. То же самое реализовано и на первом сертификационном уровне, поэтому знаний, полученных на этом уровне обучения, студенту не хватит для обучения профессии на русском языке: речь слишком разнообразна, и для ее продуцирования и восприятия необходимо иметь навык выхода за пределы данных в аудитории алгоритмов.

4. *Принцип командообразования.* Любое проектирование предполагает работу команды, т.е. особого взаимодействия людей в группе, эффективно реализовывающей свой профессиональный, интеллектуальный и творческий потенциал в соответствии с поставленными целями.

5. *Принцип постепенности* реализуется в возможности корректировать и поэтапно адаптировать проектирование образовательного процесса к реализации компетентностного подхода в вузе.

6. *Принцип сопряженности* обеспечивает поддержание взаимосвязи и координированности не только всех элементов образовательной программы, но и сопряжение внутри таких элементов программы, как резуль-

таты обучения (целевая установка), образовательные технологии (инструмент достижения этих целей), оценочные средства (факт подтверждения качества достигаемых результатов). Принцип сопряженности оперирует таким понятием, как «сцепление», т. е. способ соединения различных действий, процессов, при которых реализация одного процесса влияет на эффективность других. Сцепление предполагает координацию процессов, а качественное управление им может быть серьезным источником более высоких показателей деятельности или конкурентного преимущества.

Обозначенные принципы образовательных программ могут быть приняты в качестве основополагающих как для разработчиков компетентностно-ориентированных образовательных программ по русскому языку как иностранному, так и для разработчиков методологических подходов, применяемых при проектировании образовательных программ [5].

Учитываются и такие дополнительные принципы:

- **Принцип человеческих приоритетов** ориентируется на человека – участника подсистем, процессов или ситуаций.

Основные постулаты:

1. Подчиняйте проектируемые педагогические системы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих студентов.

2. Не навязывайте студентам выполнение своих проектов, обсудите вместе проект, при необходимости замените другим (другими).

3. Ставьте себя на место студента и мысленно представляйте его поведение, чувства, возникающие под влиянием создаваемой для него системы, процесса или ситуации.

- **Принцип саморазвития** проектируемых систем, процессов, ситуаций означает их динамичность, гибкость, способность по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Основной постулат: предложите несколько вариантов проекта, обсудите предложенный проект со студентом. Учитывайте его интересы и возможности.

В педагогике, дидактике можно выявить множество направлений образовательных проектов и проектировать только определенные учебные фрагменты. Для этого нужно уметь видеть актуальность поставленной проблемы, определять цели, предвидеть шаги реализации и понимать, насколько это осуществимо. Исследование любого проекта, будь то какой-либо индивидуальный план, дипломная работа, пособие, монография, сценарий, урок, методиче-

ский материал, должно быть самостоятельным, а подход – творческим и оригинальным. Педагог в разработке проекта может стать консультантом или даже менеджером, так как располагает достаточной профессиональной информацией о современных академических положениях, методах, средствах, формах, владеет разнообразным предметным содержанием, направляя, помогая студентам расти, познавать окружающую среду, приобретать восприятие оригинала, наблюдать за процессами изменений, делать открытия, создавать необходимые учебные продукты и обосновывать их востребованность [13, 16].

1.5. Проектирование и соотношение понятий «проектный», «проектировочный» применительно к педагогической сфере

В дидактической и методической литературе можно встретить различные модификации, определяющие контекст педагогического проектирования. На первый взгляд, сориентироваться в выборе трудно, так как многочисленные смысловые оттенки требуют особой четкости в выборе слов, которыми участники проектирования пользуются при описании своей деятельности.

Как известно, слово «проектный» образуется от слова «проект» и служит указанием на определяемый предмет, тему, задание, систему упражнений, осуществляемых в рамках проекта, или фиксирует его статус. Например, проектный замысел, проектная документация, проектный подход, проектное мышление, проектная культура.

Термин «проективный» образуется от понятия «проекция» – процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой. Так, например, в сфере РКИ в рамках проектирования речь может идти о способностях человеческого сознания воспринимать и переносить образы на другие свойства или явления, т. е. изменять или проецировать образ, свойство, явление, существующие в сознании проектировщика, на другую ситуацию в другой реальности. Проективность в данном случае выступает как личностное свойство, актуализирующееся с помощью определенных методик или процедур (проективное сознание, проективная методика, проективный тест, проектный кейс, проектные игры).

Что касается понятия «проектировочный», то оно указывает на принадлежность к проектированию как особому виду деятельности. Проектировочный этап – процесс, в котором используются возможности проектирования.

Проектировочные умения позволяют осуществлять именно проектную деятельность, суть которой заключается в самостоятельном и творческом процессе:

- видеть новую проблему в традиционной ситуации;
- учитывать аналоги при решении задач, разработке кейсов;
- комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новых проблем;
- отбрасывать все известное и создавать принципиально новые подходы;
- отказываться от старых стереотипов в мышлении и деятельности;
- быстро переходить из одного вида деятельности в другую;
- совершенствовать стиль работы, методы и приемы педагогической деятельности.

Необходимо обратить внимание на такое понятие, как «проектный метод», раскрывающий и представляющий многообразие технологических возможностей в образовании. С одной стороны, его можно рассматривать как метод обучения, направленный на развитие творческих и познавательных процессов, критического мышления, умения самостоятельно получать знания и применять их в практической деятельности, ориентироваться в информационном пространстве. Метод ориентирован на самостоятельную работу (индивидуальную, парную или групповую), выполнение которой ограничено временным отрезком. С другой стороны, метод проектов как форма творческой и самостоятельной деятельности обучающихся может быть соотнесен с другими единичными методами, например, исследовательским, поисковым, экспериментальным, дискуссионным, лабораторным. Педагогический и проектный замыслы здесь развиваются параллельно. И в том, и в другом случае педагогические действия направлены:

- на мотивацию познания процесса;
- обогащение форм процесса обучения;
- формирование проектного и креативного типа мышления;
- формирование структурного подхода исследования;
- изменение образовательной парадигмы проекта в целом;
- на познавательную и практическую значимость результатов, полученных по итогам реализации проекта.

Когда мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Проект – это самостоя-

тельно планируемая и реализуемая работа студента, где интеллектуально-эмоциональный контекст, содержание, структура рассматриваются в другой компетентностной деятельности. Метод проектов расширяет использование спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, четко ориентированных на практический результат, значимый для обучающихся. Применение дидактических методов в проектировании позволяет трансформировать методы и фиксировать новую технологию.

Проектная дидактика обеспечивает личностно ориентированное воспитание и обучение, так как вбирает в себя и другие современные технологии, такие, например, как технология сотрудничества (cooperative learning), технология проектного метода (design method), проблемного обучения (problem learning), квест-технология (quest technologies), технология развития креативного мышления (development of creative learning).

В дидактическом плане метод проектирования в сфере РКИ способствует развитию активного самостоятельного мышления, фантазии, креативности, помогает не просто запоминать и воспроизводить, а применять знания на практике, самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации. Кроме того, у студентов появляется возможность показать свои организаторские способности, скрытые таланты, необходимые в профессионально-педагогической деятельности.

Проективная дидактика по РКИ в основном опирается на проектную мотивацию, на применение и развитие способностей студентов, на умение перерабатывать и фиксировать проблему.

В работах А. А. Евтюгиной, Т. В. Худышкиной отмечается важность проектирования в эстетическом воспитании человека с целью сохранения ценностей в обществе [13]. Вполне можно согласиться, что на современном этапе образования, где проектированию уделяется большое внимание, социальный заказ должен выступать в роли не только нормативной модели личности, но и как своеобразный педагогический подход, уделяющий внимание авторской позиции в жизни, поддерживающий его самостоятельность и взросление.

Проективное образование преимущественно по отношению к развивающему и проблемному. Однако интегрируясь с возможностями проектирования, оно делает следующий шаг на пути преобразования обучения нового типа, ориентируя обучающихся на формирование собственного взгляда не только на мир и окружающую действительность, но и непосредственно

на содержание своего обучения. Образование трактуется в данном случае как проектирование человеком собственной жизнедеятельности, а сфера образования является областью социальной жизни, где создаются условия для такого проектирования [15]. Смысл проективного образования не столько в передаче обучающимся опыта прошлого, сколько в расширении их собственного опыта, необходимого для личностного и общекультурного роста. При этом важно, чтобы педагог помогал ученику сопоставлять его личный образовательный результат с имеющимися культурными аналогами. Проживая в собственном творчестве специально организованные образовательные ситуации, ученик воспроизводит культурные образцы жизни и деятельности, тем самым развивая свой внутренний мир, умственные возможности и способности [15].

Терминологическое словосочетание «продуктивное проективное образование» объединяет по смыслу два сопрягающихся момента: проект и продуктивность. Многолетняя практика показала, что проектная деятельность оказывается продуктивной во многих случаях: в обучении различных категорий населения, в исследовании и преобразовании педагогической действительности и развитии людей, находящихся в образовательном пространстве, в межкультурном взаимодействии. В силу этого проективное образование мыслится как форма непрерывного образования. Г. Л. Ильин подчеркивает, что проективное оно не потому, что использует проект как приоритетный метод обучения, а потому, что само является средством создания и реализации проектов, заключающих в себе не просто учебный, но жизненный смысл [15]. Цель продуктивного проектного образования – предоставить студентам возможность самостоятельно познавать окружающую действительность, позволить исследовать неизведанное, предлагать идеи, находить пути решения, создавать образовательную продукцию по всем предметам. Формой достижения этой цели являются так называемые пилот-проекты по предмету, где обучающиеся создают и осваивают новые образовательные продукты. В этом случае они могут определять индивидуальный смысл занятий по предмету, ставить новые интересные цели, проектировать этапы собственной познавательной деятельности, отбирать темы, контролировать и оценивать свою работу.

Продуктивное образование исходит от нетрадиционного обучения – это процесс поиска и попытка преодоления стереотипов в содержании образования, являющихся одной из главных проблем современной школы, вуза. Продуктивность подразумевает получение профессионально-педагогического

образовательного продукта с помощью проектирования и внедрения в практику, эффективность достигается с применением навыков hard skills и soft skills. Задача переориентации образования через обучение заключается в умении построения моделей и их проектирования, осуществляющихся с помощью психолого-педагогической модели и проектирования образовательных программ, охватывая каждую тему, проблему, ситуацию и исследуя ее намного шире, интереснее. Наибольшей продуктивности и эффективности способствует также умение работать в тесном сотрудничестве студентов и преподавателей, специалистов и ученых в работе над проектами в рамках моделирования, конструирования, проектирования и исследования.

Продуктивное обучение – это образовательный процесс, приводящий к развитию роли личности в обществе одновременно с изменениями в самом обществе, реализуемый действиями группового образовательного опыта, каждое из которых ориентировано на получение нужного продукта (рис. 4).



Рис. 4. Составные компоненты продуктивности обучения

Продуктивность и эффективность образования зависят от успешного прохождения разных этапов программ обучения и проектирования каждого этапа в отдельности.

1.6. Соотношение понятий «диагностирование», «прогнозирование» в проектировании

Проектировочная деятельность тесно связана с понятиями «диагностирование» и «прогнозирование». Как и в любом исследовании, исследуемая проблема вначале диагностируется, выясняются недостатки и неточности, вызывающие затруднения, т. е. интерференцию. Сам процесс диагностики в педагогическом процессе включает в себя три этапа: измерение, анализ и принятие решения.

Оптимальное диагностирование с помощью эксперимента предполагает поиск и обнаружение интерференции. В профессионально-педагогической сфере – диагностику области знаний, охватывающую теорию, методы, средства, приемы, подходы, содержание, структуру, функцию, объект, явление, механизмы, ситуации, условия. Диагностирование в профессионально-педагогической деятельности необходимо проводить экспериментальным методом в лабораторных условиях, так как проводя диагностику в экспериментальных группах, мы подтверждаем педагогический диагноз изменяющейся парадигмы, измеряем ее на прочность. После проведения анализа и получения конкретных результатов в области конкретной проблемы можем переходить к прогнозированию.

Прогнозирование является разновидностью научного предвидения, специальным исследованием перспектив какого-либо явления, вероятностным научным суждением о чем-либо в будущем. Различают поисковое прогнозирование, цель которого – поиск перспективных проблем, подлежащих решению, и нормативное, сводящееся к определению возможных путей решения проблем с ориентацией на заданные критерии.

Проектирование и прогнозирование имеют общие цели и ориентацию на достижение результатов. Однако проектирование требует большей строгости и ответственности, поскольку осуществляется для дальнейшего контроля и отчетности за организацию проекта. Часто результаты прогноза могут не соответствовать реальности. В этой ситуации результаты прогноза и наличие результатов эксперимента дают возможность исправить техническую часть проектирования.

Надо помнить, что проектирование как суждение о перспективах и инновациях допускает определенное варьирование в выводах. Взаимо-

влияние проектирования и прогнозирования дает основание считать, что при проектировании исследовательская деятельность является базой для возможного выявления новых источников прогнозирования. Прогнозирование как обязательная мыслительная процедура используется в проектировании для формирования обоснованного суждения о перспективах, возможных состояниях того или иного объекта или явления в будущем.

Диагностирование и прогнозирование дают основание правильно подойти к решению вопроса. Проектируя дальнейшую работу, понимаем, что определенные детали, компоненты, элементы нуждаются в корректировке, в процессе которой на основе диагностирования и прогнозирования разрабатываются детали, компоненты, элементы проектируемого объекта, а при проектировании уже создается система взаимосвязей этих элементов, таким образом разрабатывается и формируется проект. Социальная значимость диагностирования и прогнозирования в профессионально-педагогической деятельности больше распространяется на образовательную и социальную сферу, где они несут нагрузку на выявление, детализацию, разработку и установление социальных и педагогических связей.

Исходя из разных аналогий, диагностирование и прогнозирование в свою очередь помогают моделировать отдельные объекты. Конечно, педагогический опыт и чутье играют главенствующую роль.

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – это искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления).

Модель может быть материальной (предметной) и идеальной.

Материальная модель воспроизводит геометрические (в масштабе), физические, динамические, функциональные характеристики объекта (например, модель архитектурного сооружения, самолета).

Идеальная модель – описательное или знаковое представление объекта. Например, математическая модель, физическая модель.

Моделирование широко используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых еще нет в реальности или они по каким-то причинам недоступны. Модель позволяет оперировать ими, определяя устойчивые свойства, выделять от-

дельные сущностные аспекты проектируемых объектов, явлений и процессов и подвергать их более подробному логическому анализу.

В рамках проектирования модель (ПМ) позволяет:

- создать продукт, проектировать образы объектов или явлений;
- развивать генерацию идей;
- описывать реальные процессы будущей деятельности;
- наблюдать опережающий эффект;
- экспериментировать на практике;
- анализировать и сравнивать возможные результаты;
- предлагать всевозможные варианты решения проблем.

В круг проектных процедур входит создание моделей будущих объектов, процессов и явлений, поэтому моделирование можно считать частью проектирования. Таким образом, проектирование имеет много общего с другими видами интеллектуальной деятельности, что позволяет органично применять их методы для реализации проектных целей (рис. 5). В основании процесса лежит алгоритм, пошаговое выполнение которого учитывает все условия, определяющие качество выполненной работы.



Рис. 5. Реализация проектных целей

Данный алгоритм реализации проектных целей универсален, эффективен с точки зрения решения разных задач и оптимизации рабочих процессов.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите основные аспекты педагогического проектирования.
2. Как проходит процесс моделирования, проектирования, конструирования до определения проекта?
3. В чем состоит основное содержание педагогического проектирования?
4. В чем отличие в понятиях «проектный» и «проектировочный»?
5. В каких ситуациях и в каких видах проектов мы можем применить эти понятия?
6. Как проходит процесс диагностирования и прогнозирования?
7. Составьте схему процесса диагностирования и прогнозирования. В чем суть этих понятий в процессе проектирования?

Творческие задания

1. Выделите из первой главы «Теоретические основы проектирования образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного» ключевые термины, компоненты, отражающие сущность понятия «проектирование системы образования».
2. Опишите ваши ассоциативные представления о понятиях «проект – проектирование», «модель – моделирование», «конструкция – конструирование». Имеет ли значение последовательное применение этих понятий? В чем разница?
3. Раскройте суть принципов проектирования. Покажите аналогии принципов.
4. Спроектируйте процессы диагностирования и прогнозирования образовательных программ в сфере РКИ.
5. Составьте схему и опишите связь между предложенными компонентами.
6. Составьте алгоритм решения каждого компонента педагогического проектирования.

Глава 2. ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

2.1. Формирование креативного мышления в процессе проектирования

Креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

В последнее время в образовательной системе часто обращаются к проблеме формирования креативного мышления. И это неслучайно, так как в современных условиях спрос на творческую и конкурентоспособную личность чрезвычайно велик, и будет только возрастать. Поэтому ориентация профессионально-педагогического образования на всестороннее стимулирование креативно-творческого развития конкурентоспособной личности не вызывает сомнений.

Одна из главных задач системы образования – воспитание креативно мыслящих специалистов, обладающих высоким творческим потенциалом.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующее дополнение логического предиката определения креативности: это творческий потенциал, способный соединить два обычных объекта необычным способом. Предлагаемое нами определение побуждает к различным новообразованиям, сформировавшимся в процессе проектирования, и заключается в следующем: креативность рассматривается как мышление продуктивное, создающее нечто принципиально новое, выходящее за пределы сложившейся системы знаний. Основными свойствами креативности можно назвать беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, которые определяют его содержание и структуру.

Как правило, преподаватели университетов отдают предпочтение интеллектуальным особенностям личности, ориентируясь более на ее знания и возможности усвоения, чем на креативные способности (интуицию, воображение, ассоциации, абстрагирование, генерацию) и желание самостоятельно реализовать свои возможности. Разработка проектов – одна из многочисленных возможностей студентов применять свой креативный потенциал.

С одной стороны, креативное мышление – это процесс создания чего-то инновационного и претворения его в жизнь, а с другой – это генерация идей. Часто слышим выражение: «Он мыслит нестандартно». Мы знаем более 20 способов мыслить нестандартно [20, с. 12; 24]. Креативно мыслить – это значит принимать неочевидные решения, находить альтернативные варианты, отталкиваясь от всех существующих, лавировать в постоянном хаосе мысли и придумывать оригинальные подходы, решения, развязки, ситуации и, наконец, ассоциативные связи. Вымышленная, абстрактная, перевоплощенная деятельность ведет к генерации идей. Поэтому компетенция «креативное мышление» = компетенция «умение генерировать идеи» [22, с. 41].

Мы часто спрашиваем себя, но как это сделать, как найти нестандартное решение? Для этого надо оперативно перенести свои мысли на бумагу и перейти на такой уровень мышления, которого трудно достичь в течение всего рабочего дня. Ни одна идея, ни одна мысль не должны быть оставлены без внимания. Эта техника позволяет классифицировать возможности и варианты, находить решения из разных ситуаций, разрабатывать идеи и строить проекты на будущее.

Существует много способов и признанных методик, развивающих креативное мышление, но основой для этого так или иначе всегда выступают навыки, которые вполне возможно «прокачать» каждому (рис. 6).

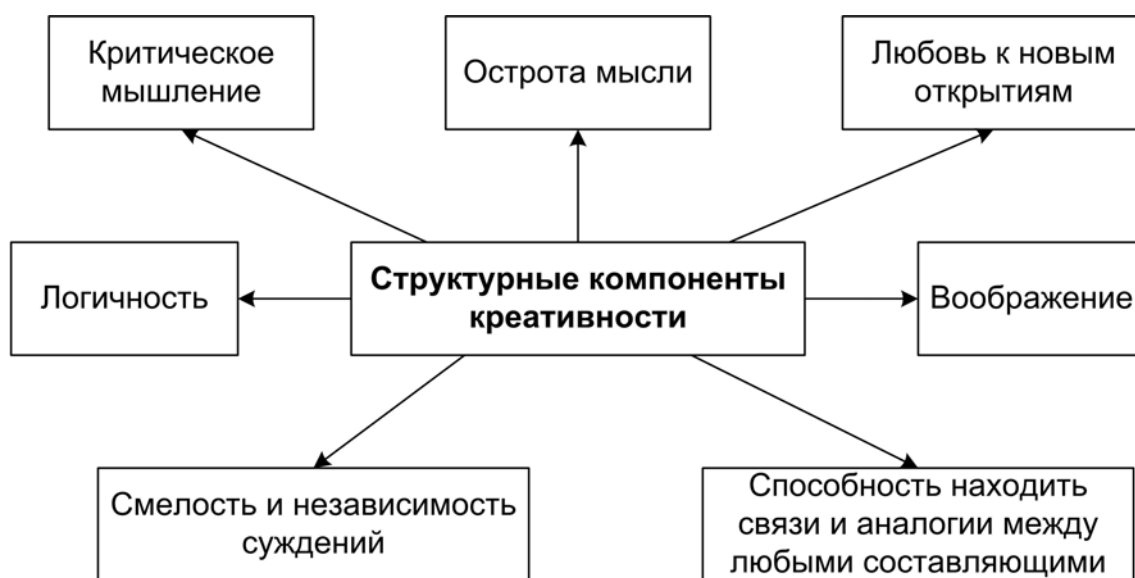


Рис. 6. Основы креативного мышления

Сама по себе генерация не является самоцелью, она существует на стыке с критическим мышлением (умением оценивать идеи), коллаборативностью (умением придумывать в команде), образным мышлением (умением визуализировать идеи), умением сконцентрировать сумму идей, комбинировать и представлять оригинальное, нестандартное, визуальное восприятие и т. д.

Проектирование – одна из лучших форм развития креативного мышления и хороший способ генерации идей, в процессе которого концентрируются все хаотические мысли и приводят интуицию к новому решению проблемы. В книге «Креативность: используй нестандартные решения каждый день» Майкл Атавар советует обращать внимание на любую мелочь. Он отмечает, что идей вокруг много, но мало кто замечает те мелочи, крошечные частицы, связи, которые впоследствии могут срастись в единую развитую структуру. И главное, как автор отмечает, – креативность рождается не из обязанностей, дисциплины, дедлайнов, а из игры, возможностей и случайностей [5, с. 30].

Креативность как компетенция становится все более востребованной, так как человек находится в постоянном поиске решения сложных задач по созданию новых технологий, продуктов, необходимых образовательному процессу. Нестандартные ситуации, быстро меняющаяся окружающая среда требуют быстрых инновационных решений. Студенты ждут актуальной и реальной поддержки для применения своих знаний и навыков в конкретной ситуации, в работе, в жизни. Они постоянно чувствуют нехватку практического применения своих теоретических знаний. Необходимо отметить, что опыт и практика имеют большое значение, но иногда даже академические знания и опыт работы не спасают. Не всегда требования и желания могут совпасть, не всегда проработанный, готовый проект может быть принят, даже если он хорош. Писатель Эль Луна в своей книге «Между надо и хочу» подчеркивает, что в жизни каждый имеет свой путь. Найти его и следовать ему – это самое правильное решение. Каждый выбранный процесс должен переходить из внешнего мира на внутренний [22, с. 71]. Поэтому, как нам думается, креативность – это необъективная реальность, только личное восприятие. Восприимчивость окружающего мира в исследуемом русле не всем дается, и не все могут создать продукт, необходимый образованию и социуму, поэтому у одних идеи воплощаются в жизнь, а у других остаются на бумаге.

Поиск востребованного объекта, явления, продукта в образовании приводит к исследованиям и проектированию. Каждый университет должен создать и предложить нестандартное решение, обсудить важность разработанного образовательного продукта и тем самым повысить мотивацию студентов и преподавателей. Мы должны учитывать, что идеи приходят по-разному: постоянно, совершенно случайно и даже мгновенно и также может мгновенно улетучиться, если не зафиксировать ее во время лекции, беседы, дискуссии, обсуждения. Эта рожденная идея – личное восприятие, видение, представление, оригинальная интерпретация сквозь объектив внутреннего мира.

Каждый предметник стремится представлять материал как базу мыслительной деятельности, нуждающейся в экспериментальном подходе. Продвижение креативности должно быть массовым трендом в университетах, и тогда запросы на ее развитие начнут расти на всех факультетах гуманитарного образования. Университеты, создавая условия студентам для сотрудничества с преподавателем в проекте, сделают открытия возможными, и это, конечно, поднимет творческую мотивацию самих студентов, желающих испытать свои потенциальные возможности (рис. 7).

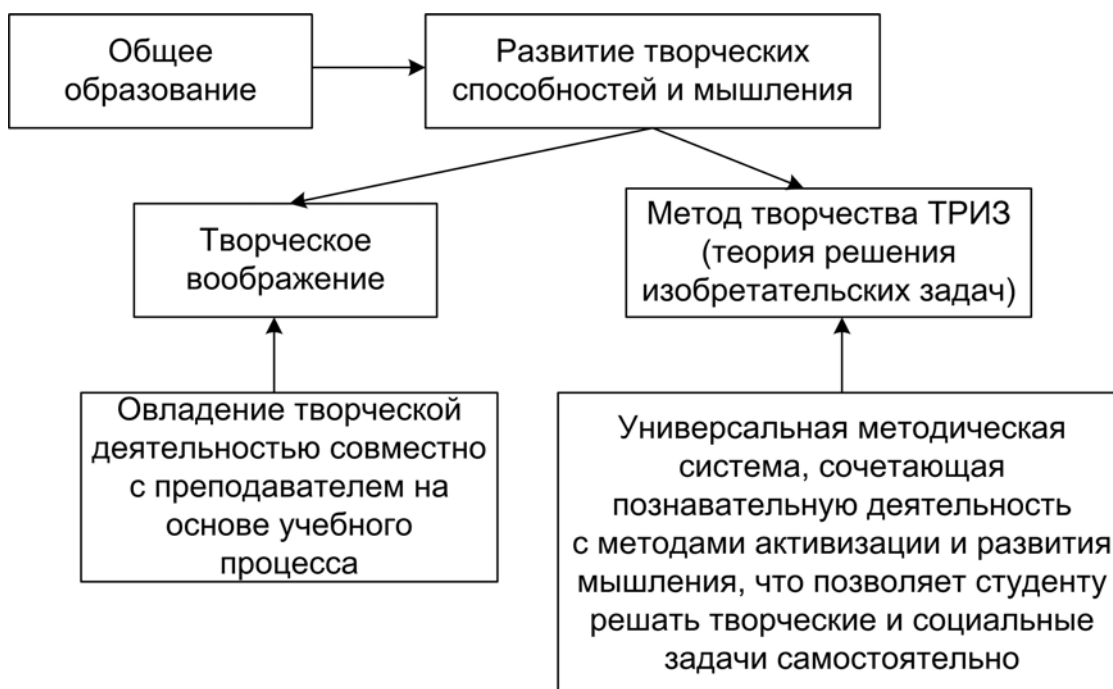


Рис. 7. Развитие креативного мышления

Креативность – качество не врожденное, а приобретенное – это навык, способный развиваться с помощью проектирования, моделирования. Представляя разработанные или измененные объекты, явления, продукты или

процессы, которых еще нет в реальности, студенты продолжают генерировать идеи для создания модели, выделяя отдельные существенные аспекты проектируемых объектов, процессов, явлений по логической структуре.

В Японии студент, чтобы получить отлично, должен представить новый продукт, сделать открытие или преобразовать старый продукт в новую модификацию. Такие студенты получают премии и продолжают работать в профессиональных лабораториях, развивая креативную сферу. Впервые в правительстве Японии создана должность министра по стратегии Cool Japan (японская креативность). Предполагается, что именно образовательные и креативные отрасли должны способствовать возрождению и укреплению позиций Японии на мировой культурной и политической арене. Ученые не смогли обнаружить какой-либо «ген креативности». Как и любой другой навык, он просто требует практики и аналитического суждения.

Безусловно, есть люди, наиболее предрасположенные к креативу и творчеству. Им необходимо вдохновение, а личностям с техническим (логическим) складом ума требуются способы развития креативности.

Как научиться мыслить нестандартно? Как развивать креативность?

Рисование – самый простой способ подключить правое творческое полушарие. Как известно, у большинства людей правая рука – ведущая. Она более активна, чаще используется, выполняет движения быстрее и точнее. Правую руку контролирует левое полушарие мозга. Оно же отвечает за наше аналитическое мышление. А вот воображение, сложные образы и эмоциональный интеллект – прерогатива правого полушария.

Что такое *нестандартное мышление*?

1. Умение смотреть на вещи разными способами, понимая, что любой из таких способов лишь один из множества возможных.
2. Умение уйти от установленного шаблона и создать инновационную модель.

Зачастую повседневная жизнь, работа, дом требуют принятия решений с участием логики, и здесь задействуется левое полушарие. Рисуя, вы активизируете работу правого полушария головного мозга, в нем создаются новые нейронные связи. То есть включаются зоны мозга, не использующиеся в повседневных делах [25, с. 7]. Кстати, многие выдающиеся люди повышали свою креативность с помощью рисования. Рисование активизирует определенные неврологические процессы, и на человека может

найти озарение, могут появиться удачные идеи. Хотя мы считаем, что построение логической структуры в проектировании – это трудоемкий процесс, но он преодолим, так как его уровень определяется коэффициентом творческого интеллекта, который принято обозначать как CQ (Creativity Quotient). Считается, что он не связан с IQ, но также вполне поддается развитию и тренировке. Начать активно генерировать свежие идеи и воплощать их в жизнь можно с помощью ряда простых упражнений: наблюдать и делать записи в тетради, расширять границы познания и опыта. Запомнить, что новое не рождается на пустом, нужны ассоциативные связи. Изучать, экспериментировать, анализировать, прогнозировать, создавать педагогические ситуации, среду, атмосферу, находить связи между объектами и явлениями – все это пропускать через свой внутренний мир, через свое реальное видение. Постоянно тренировать наблюдательность, замечать маленькие незначительные элементы, на их основе разработать логическую структуру, на первый взгляд кажущуюся странной, и идти дальше: найти нестандартное решение, изучить алгоритм генерации идеи и провести эксперимент (не бояться рисков, использовать метод проб и ошибок) [20, с. 124].

Известный пример Стива Джобса: он говорил, что быть креативным – значит искать и находить связи между различными вещами. Именно поэтому, отвечая на вопрос «Как же вы это придумали?», многие люди затрудняются с ответом; оказывается, они просто заметили эту связь.

2.2. Опережающее обучение в процессе проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного

Ускоренные темпы развития современного общества выдвигают требования применять инновационные подходы в образовании, технологии, выдвигать накопленные педагогические идеи, разработанные алгоритмы, нестандартные решения, способствующие зарождению конкурентоспособных продуктов. Постоянный поиск эффективных путей обучения не ограничивается корректировкой содержательного компонента конкретных дисциплин. Существуют разнообразные резервы педагогического и психологического эффекта обучения: проектирование, опережающее обучение. Теоретические предпосылки опережающего обучения мы встречаем у уче-

ных Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Дистерверга, Л. В. Занкова, Э. В. Ильенкова, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской, И. Г. Песталоцци, С. Л. Рубинштейна, К. Д. Ушинского, Д. Б. Эльконина. Большая часть исследования ориентирована на уточнение содержания технологии опережающего обучения и методические установки. На современном этапе идея воплощения данной проблемы, на наш взгляд, должна рассматриваться как метод исследования, определяющий и формирующий необходимые компетенции для работы над проектированием, особенно когда речь заходит о проектировании и разработке содержания образовательных программ, уроков, методических материалов, учебников. Опережающее обучение – это, с одной стороны, экономия времени в учебном процессе, на уроке, во время закрепления и анализа пройденного материала, воспитание самостоятельности, внимания, умения сосредотачиваться, с другой – опоры и опорные схемы, позволяющие включить каждого студента в активную деятельность на всех уровнях получения образования, довести представление по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков. В работах С. М. Минасян, А. М. Цатуряна можно отметить, что успех образования обусловлен многими факторами, среди которых наиболее важны вопросы, связанные с содержанием учебного курса, методологией обучения, проектированием, генерацией идей, методами, развивающими мыслительную деятельность [26, с. 97; 52, с. 97–98]. Несмотря на существующее большое количество методических работ, посвященных обучению различным дисциплинам, нельзя сказать, что все резервы исчерпаны и не существуют новые идеи, способствующие развитию и совершенствованию методики. В связи с этим, по нашим представлениям, ценными являются те методы обучения, которые относятся не к форме его организации, а к содержанию. Одним из таких методов и видов обучения считается опережающее обучение, являющееся базой исследования и проектирования в сфере РКИ.

Другими словами, опережающее обучение ориентировано на формирование человека, чьи интеллектуальные, личностные качества и способности позволяют продуктивно решать проблемы в условиях неопределенности, прогнозировать результат, нести ответственность за последствия своей деятельности [38, с. 134].

Рассматривая опережающее обучение как системообразующее существенное свойство педагогической системы, необходимо уделять внимание нескольким условиям:

- **содержанию профессионально-педагогического образования**, основанному на предвидении перспективных требований к студенту как субъекту различных видов социальной активности. Стимулирует эффективное самообразование, формирует индивидуальный преобразующий интеллект как способность к оценке последствий принимаемых решений в условиях многовариантности;

- **педагогическим технологиям**, актуализирующим потенциальные возможности личности студента как индивидуальности в процессе конструктивной деятельности в возникающих проблемных ситуациях, требующих переноса способов и видов деятельности в новые условия в процессе научного познания и формирования новых знаний;

- **результативности образования**, определяющей сформированность свободной и ответственной личности, способной к постоянному развитию, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей гуманистическим, мировоззренческим и нравственным сознанием в сочетании в высоком уровне развитого интеллекта, проявляющимся в способности предвидеть развитие событий на основе анализа личных тенденций, находить новые способы разрешения проблем, что определяет возможность предвидения будущего и тем самым расширяет сферу деятельности человека [30, с. 70; 31, с. 163; 34; 49].

В процессе разработки и проектирования образовательных программ особое внимание уделяется содержанию образования, его структурному оформлению. Программное содержание, являющееся объектом проектирования учебного материала, необходимо исследовать опытным путем и корректировать. Программный материал, выявленный на основе опорных единиц учебного содержания для организации опережающего обучения, подлежит усвоению и отмечается как учебный материал с повышенным уровнем сложности. Для разработки и проектирования образовательных программ в сфере РКИ немаловажное значение имеет выбор таких инновационных технологий, как проектирование, метод проектов, проблемное обучение, ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), разные методики решения исследовательских задач и другие возможности, обеспечивающие

развитие интеллектуальных способностей студента и направляющее креативное мышление на сознательный выбор решения проблемных ситуаций, разработку вариативности ситуаций, на формирование различных моделей действия и поведения, оценивание последствий своих действий.

Образовательные программы, учебные материалы должны быть спроектированы на основе содержания и технологий, методических разработок опорных схем, конспектов, таблиц, чертежей, рисунков, основанных на феномене идентификации образа (зрительного, звукового, смыслового) и текста, учитывать коэффициент полезного действия проведенных занятий на основе опережающего образования. До сих пор мы ориентировались на фактор ускорения и углубления изменчивости мира, определивший необходимость изменчивости самого человека, его саморазвитие и футуризацию образовательной системы, т. е. ориентацию образовательного процесса на будущее. Однако есть еще один фактор, существенно влияющий на все стороны человеческой жизнедеятельности. Это информатизация, определяющая новые качественные характеристики образования. В этом случае проектирование образовательных проектов в сфере РКИ, как нам кажется, имеет большое преимущество для быстрого преобразования и переноса образовательного процесса, главным образом, в электронную среду, обеспечивающую эффективное обучение в сфере интерактивности с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе [33, с. 18].

В чем преимущество? При опережающем обучении, в котором изменение стандартов связано с временными характеристиками, нестандартное мышление связано с восприятием нового имплицитного подхода (например, при обучении грамматике без объяснения правил или при обучении видам стилей без правил, а с помощью частотных конструкций). В том и в другом случае делается переход от частного к общему с упором на рефлекссию.

Поскольку формирование профессионально-педагогической компетентности осуществляется через содержание образования, неотъемлемой частью ее становления является развитие предметных компетентностей, формируемых в процессе изучения учебных дисциплин или групп дисциплин, отражающих способность к применению и развитию достигнутых умений и навыков в практической деятельности [42, с. 6]. Можно утверждать, что именно проектирование позволяет самостоятельно реализовывать вышеперечисленные компетенции на практике.

Например, педагоги-новаторы, чтобы видеть перспективу и конечный результат обучения, прибегают к опережающему обучению. С. Н. Лысенкова называет такой подход перспективно-опережающим обучением. В этом контексте нам представляется, что опережающее обучение создает предпосылки для осуществления внутридисциплинарных и междисциплинарных связей при изучении последующих тем [23].

При разработке проектирования образовательных программ в сфере русского языка как иностранного в программу включаются материалы по лингвистике, лингводидактике, страноведению, истории языка. И вместе с тем закон формальной логики диктует отобразить в методическом плане характер соотношения входящих элементов проектирования в сфере РКИ.

2.3. Формирование комплекса твердых, гибких-мягких жизненных навыков (hard skills, soft skills, vital skills) в процессе проектирования

В процессе разработки образовательной программы следует четко представлять, какие знания, умения и навыки необходимы для достижения успеха. Как известно, приобретенные знания тесно связаны с потребностью реализовать их на практике. Встает вопрос, на что необходимо обратить внимание и выдвинуть на первый план, чтобы правильно и с пользой применить свои знания – конечно, это соответствующие умения и навыки.

Умение – это успешный способ выполнения деятельности в новых условиях, сознательное применение имеющихся знаний и навыков для выполнения более сложных действий в различных ситуациях.

Навыки – это частично автоматизированные действия, образующиеся в результате повторения упражнений. Навыки необходимы в любой работе и деятельности человека. В процессе профессионально-педагогической деятельности навыки автоматизируются и в результате перестают нами осознаваться. В проектной деятельности в формировании профессионально-педагогических навыков особенно необходимо учесть такой нюанс: автоматизированные навыки постепенно подвергаются модификации в зависимости от накопления нашего опыта работы, интуиции и сознания.

Таким образом, в современных условиях появляется потребность в формировании необходимых в жизненной практике (vital skills) навыков в сочетании с приобретенными знаниями.

Стратегия развития жизненных навыков – это процесс получения знаний, навыков и формирования поведения, которые позволят молодежи ответственнее относиться к собственной жизни, принимать правильные, здоровые жизненные решения, обладать высокой сопротивляемостью негативным формам давления, минимизировать вредоносные виды поведения.

В образовательном процессе, как правило, внимание уделяется профессиональным навыкам (*hard skills* или жесткие навыки), которым можно научиться, сформировать и которые можно измерить. Профессиональные навыки предусмотрены учебными программами и необходимы для рабочей деятельности, приобретаются во время учебы в школе, колледже и университете. Профессиональные навыки – это академические знания основ по разным дисциплинам (лингвистика, лингводидактика, страноведение), перевод прямой и обратный, разработка проектов, использование различных компьютерных программ в учебных целях. Качество приобретенных профессиональных навыков в процессе обучения можно проверить во время зачета, промежуточного экзамена. Например, профессиональными навыками для переводчика с китайского языка будут теоретические и практические знания языка, осведомленность о китайской культуре, умение пользоваться САТ-системами, делать синхронный перевод, владеть переводческими техниками.

Гибкие, или мягкие, навыки (*soft skills*) – это дополнительные знания, умения и личностные качества, зависящие от характера человека и приобретающиеся с личным опытом. Они не очень сильно зависят от специфики конкретной работы, но помогают строить карьеру, делать работу более интересной, познавательной, исследовательской. Эти навыки нужны в любой сфере деятельности, особенно во время процесса проектирования. Гибкие, или мягкие, навыки относятся к универсальным компетенциям, их не измерить количественными показателями. К *soft skills* могут быть отнесены такие социальные, интеллектуальные и волевые компетенции, как коммуникабельность, инновационность, креативность, способность к самообразованию, умение принимать решения, работать в команде, налаживать контакты, проводить переговоры, распределять время, генерировать идеи, управлять, а также коммуникативные навыки, эмпатия, пунктуальность, уравновешенность, ответственность, принципиальность, организованность и способность к планированию, ориентированность на результат, гибкость и открытость, особенно в межкультурной среде. В профессионально-педа-

гогической деятельности, а именно в работе над проектом необходимо подчеркнуть мягкие навыки, являющиеся наиболее востребованными на начальном этапе работы над проектом (рис. 8).



Рис. 8. Soft skills, востребованные в деловой сфере

В отличие от профессиональных жестких навыков для формирования мягких навыков не существует инструкций – это созидательный, оригинальный, конструктивный, креативный процесс. Человек либо обладает неким качеством от рождения (организованность, ответственность, пунктуальность, гибкость, умение ставить и решать сложные задачи, спокойствие, доброжелательность и пр.), либо приобретает его с опытом на основе профессиональных знаний и умений. И это не всегда удается всем, даже при хороших академических знаниях.

Часто задают вопрос: как развивать hard skills, soft skills? Формирование профессиональных умений и навыков в период обучения зависит от активности самого студента и условий обучающего в университете. Студенту нужно постоянно следить за интересующей его информацией, посещать тренинги, семинары в соответствии с направлением своей профессии, пополнять свои знания, заниматься самообразованием и расширять их в профессиональной деятельности. Желательно дополнительно посещать онлайн-курсы, мастер-классы, тренинги, стажировки, профессиональные семинары и конференции. С гибкими мягкими навыками (soft skills) все обстоит сложнее. Это постоянная работа над собой: поиск слабых мест личностного характера, позитивный настрой и самомотивация, ответственность за личные цели и глобальные цели профессии, работа в команде, навыки решения проблем, умение работать под давлением и тайм-менеджмент, гибкость и разрешение конфликтов.

На начальном этапе в образовательном проектировании неправильно развивать оригинальные конструктивные модели нового педагогического продукта на основе только что достигнутых результатов. Необходимо придерживаться принципа качественного исследования, так как с развитием экономики прогрессируют и образовательные услуги, в связи с чем рождаются новые проблемы, требующие разработки проектов с нестандартными решениями, так как процесс изменений мы наблюдаем почти каждый день. Чем больше изменений в образовательных процессах, тем больше возможностей для проектирования.

В качестве примера можно привести межкультурную коммуникацию и кросс-культурную коммуникацию. Чтобы правильно вести общение в иноязычной среде, необходимо знать культуру страны, правила поведения, значение различных выражений, особенности вербального и невербального интеллектов, воспринимающихся по-разному, в нужные моменты проявлять терпимость и эмпатию. С этой целью следует записаться в дискуссионный клуб или периодически устраивать в университете с однокурсниками круглые столы, обсуждая различные темы, а выявленные проблемные вопросы превращать в проект. Для развития проектного мышления полезно все свои дела воспринимать как проекты – определять цель, разбивать работу на этапы и выставлять последние сроки (deadline date). Необходимо обращать внимание на навыки распределения времени (time management), управление проектами (project management), управление персоналом (personal management), а также наставничество, если проект групповой (group study). Полезно развивать эмоциональный интеллект, основой которого является эмпатия. В педагогической же деятельности важно уметь наблюдать и прислушиваться к своим и чужим эмоциям, следить, как они влияют на вас и на окружающих, на ваше поведение и поступки. И это возможно при постоянном присутствии на разных проектах, семинарах, тренингах.

Современные направления теоретических и методических разработок soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии

Современные высокие темпы научно-технического прогресса и социально-экономического развития ускоряются, и, чтобы поспевать за всеми изменениями, человеку необходимо постоянно развивать компетенции, успешно достигать поставленных целей, грамотно использовать навыки, знания и способности в профессиональной деятельности и быть достойным конкурентом на рынке труда.

Все исследователи так или иначе распределяют навыки на две группы: hard skills (твердые навыки) и soft skills (мягкие навыки). Однако деление компетенций на soft skills и hard skills весьма условно, ведь многие из дисциплин попадают как в блок, формирующий мягкие компетенции, так и в блок, формирующий твердые компетенции. Это связано с самим пониманием термина «компетенция» как социально-трудовой характеристики, совокупности знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств, а также мотивационных характеристик работника, обладающих эмерджентностью, необходимых для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации. Эмерджентность – появление у системы свойств, не присущих ее элементам в отдельности, несводимость свойств системы к сумме свойств ее компонентов. Компетенция, таким образом, является характеристикой потенциального качества, позволяющей описать практически все элементы готовности персонала к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе. Следовательно, в интеграции подходов позиция относительно soft skills и hard skills должна быть основана на определении динамических изменений в наборе потребностей, которые нужны конкурентоспособным работникам на современном рынке труда.

Эта терминология возникла по аналогии с английскими терминами hardware – компьютерное железо и software – программное обеспечение. Вроде бы для успешной работы достаточно обладать некоторым набором узкопрофессиональных навыков, которые специалисты называют твердыми навыками. Но практически всегда высокой оплаты и успешного карьерного роста добиваются не самые лучшие в своей области специалисты, а наоборот, люди, обладающие мягкими навыками.

Как известно, знание – это информация об объективной реальности, зафиксированная в памяти человека и осознанно воспринятая. Навык – это действие, формирующееся благодаря повторению. Это значит, что, обладая навыком, человек, не задумываясь о том, что и как нужно делать, действует «на автомате». Умения отличаются от навыков и в основном базируются на энергичной интеллектуальной деятельности, а также включают в себя процессы мышления. Умение – это готовность самостоятельно и осознанно выполнять различные действия на основе полученных знаний, приобретенных навыков

и жизненного опыта. Значит, *навык* – это способность применять свои знания в реальной ситуации, а *умения* – способность выбирать навыки творчески.

Понятие soft skills (мягкие навыки)

Навыки soft skills важны как на работе, так и в жизни. Основная их часть используется для достижения поставленных целей. И чем выше человек поднимается по карьерной лестнице, тем социальные навыки играют наибольшую роль в жизни, а профессиональные отходят на второстепенный план, поэтому, как известно, 70 % тренингов и различных курсов ориентируются на освоение навыков soft skills. В профессиональной сфере успех человека на 85 % зависит от мягких компетенций и на 15 % от жестких, поэтому частенько на собеседовании просят пройти тесты или задают вопросы, не имеющие практически ничего общего с профессиональными навыками, присущими определенной деятельности. Согласно последним исследованиям, на 93 % усилился интерес работодателей именно к мягким навыкам. Это можно объяснить изменением экономики и развитием информационных технологий. Значимость soft skills подчеркивается современными исследователями. Аналитики World Economic Forum составили прогноз, обозначив десять ключевых компетенций, востребованных в ближайшее время. Согласно прогнозу самой значимой компетенцией будет умение решать сложные задачи. Второй по значимости компетенцией является критическое мышление, а третьей – креативность.

После названных компетенций следуют способности к управлению людьми, навыки координации и взаимодействия, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры и когнитивная гибкость. Отметим, что все вышеперечисленные компетенции относятся к soft skills.

Оксфордский словарь определяет мягкие навыки как личные качества человека, дающие возможность взаимодействовать с другими людьми более эффективно и гармонично. Следовательно, soft skills – это унифицированные навыки и личные качества, повышающие эффективность работы и взаимодействия с другими людьми.

Soft skills – социологический термин, относящийся к эмоциональному интеллекту человека, некий набор личных характеристик, связанных с эффективным взаимодействием с другими людьми:

- это коммуникативные и управленческие таланты: умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации, находить нужный подход к лю-

ням, разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство – в общем, те качества и навыки, которые можно было бы назвать общечеловеческими, а не те, которые присущи людям определенной профессии;

- социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и все те, что могут пригодиться в большинстве жизненных ситуаций, где люди взаимодействуют между собой;

- приобретенные навыки, получаемые человеком через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и используемые им для дальнейшего развития в профессиональной деятельности – вот почему эти навыки так ценятся на рабочем месте, а также при приеме на работу;

- это социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик человека в сфере взаимодействия между людьми, умения грамотно управлять своим временем, убеждать вести переговоры, и других, необходимых для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации.

Несформированные soft skills могут разрушить карьеру любого специалиста, владеющего профессиональными навыками в совершенстве. Как правило, технические навыки всегда ценятся и приветствуются, однако для повышения должности надо обладать навыками взаимодействия с людьми.

Кроме того, чем выше человек поднимается по карьерной лестнице, тем большее количество таких навыков ему необходимо демонстрировать. Достаточно прогнозируемым является экспертное мнение Ф. Д. Лукьянова, отметившего, что soft skills – это эмоциональная компетенция (эмоциональный интеллект), без которой никогда не добиться успеха ни в жизни, ни в работе. Soft skills относятся в основном к жизненным навыкам [21].

Soft skills – компетенции, направленные на развитие навыков, которые подразделяются на четыре направления: принятие решений (помогают самостоятельно, не прибегая к посторонней помощи, управлять любой жизненной ситуацией, лидерство (позволяют сформировать умение отстаивать свое мнение), ведение переговоров (умение проводить беседу, аргументировать свою точку зрения, задавать вопросы и использовать обратную связь), управление (умение работать в команде).

Центральным понятием в этой сфере является понятие «эмоциональный интеллект». Эмоциональный интеллект (EQ) – это определенная группа способностей, приводящих к пониманию как собственных эмоций, так и эмоций окружающих.

Обычно выделяют четыре основные составляющие EQ: самосознание, самоконтроль, социальную чуткость, управление отношениями.

Самосознание включает в себя следующие навыки:

- эмоциональное самосознание (способность прислушиваться к своим внутренним ощущениям при выборе способа поведения);
- точная самооценка (знание своих сильных и слабых сторон);
- уверенность в себе;
- готовность решать трудные задачи.

Самоконтроль включает в себя шесть составляющих:

- обуздание эмоции (контроль своих разрушительных эмоций);
- открытость (искреннее выражение своих чувств и убеждений);
- адаптивность (способность приспосабливаться к изменяющейся ситуации);
- воля к победе (постоянное стремление к совершенствованию);
- инициативность (использование благоприятных возможностей или их создание);
- оптимизм (способность видеть в ситуации возможности, а не угрозы).

Социальная чуткость подразумевает наличие следующих качеств:

- сопереживание (эмпатия – способность почувствовать переживания другого человека);
- деловая осведомленность (понимание движений, тенденций и взаимодействий внутри организации);
- предупредительность (контроль удовлетворенности клиентов и создание в организации климата, ее обеспечивающего).

Управление отношениями включает в себя следующие качества:

- воодушевление (способность увлечь сотрудников привлекательным образом будущего);
- влияние (способность привлечь на свою сторону и добиться поддержки);
- помощь в самосовершенствовании (понимание целей, способностей и недостатков подчиненных, способность дать адекватный совет);
- содействие изменениям (выступление в защиту необходимых преобразований, способность находить способы преодоления препятствий);
- урегулирование конфликтов;
- сотрудничество (вовлечение подчиненных в активное стремление к общим идеалам).

Самосознание отличает эмоциональный интеллект от soft skills. Самоконтроль и социальная чуткость только иногда пересекаются с soft skills, а навыки, входящие в управление отношениями, полностью связаны с soft skills.

Категории навыков по русскому языку как иностранному

Все навыки можно сгруппировать в три категории:

- 1) специальные навыки (hard skills);
- 2) когнитивные способности (аналитическое мышление);
- 3) навыки эмоционального интеллекта.

При обучении языку и осуществлении коммуникации особыми навыками являются:

- четкие цели каждой коммуникации;
- внимательное отношение к своему собеседнику;
- структурирование предоставляемой информации: от проблемы к решению;
- поддержание зрительного контакта с собеседником;
- беседа по принципу диалога: вопрос – ответ – комментарий;
- осмысление точки зрения собеседников и адекватное реагирование на них;
- использование «невидимой» стратегии спора: делать так, чтобы собеседник не замечал процесса переубеждения;
- приведение общения к компромиссным или взаимовыгодным решениям;
- расстановка приоритетов в соответствии с их важностью и срочностью, сосредоточивание усилий на наиболее важном;
- регулярное и системное следование запланированному графику;
- тайм-менеджмент: эффективное использование средств для планирования и распределения времени (ежедневник, outlook или гугл-календарь и пр.);
- работа в команде: прежде чем приступить к работе, нужно предложить коллегам договориться о целях и нормах совместной работы, а также выступить инициатором распределения ролей;
- взятие на себя роли организатора командного взаимодействия: структурирование работы группы, активизирование малоактивных коллег;
- привлечение новых проектов, интересных задач и системный выход из зоны комфорта.

Существуют определенные риски, связанные с развитием soft skills. Однако их можно минимизировать путем предварительного анализа каждой из необходимых компетенций, а также правильной мотивации и постановки четких целей и задач.

Говоря о развитии, обычно подразумевают три направления, в рамках которых оно будет происходить. Чтобы эффективно развиваться, человеку для начала необходимо поработать над установками и картиной мира. Это позволит понять, для чего нужно развивать те или иные компетенции и какие перспективы это откроет в дальнейшем:

- личностные черты;
- картина мира;
- экспертиза в области профессиональных вопросов;
- коммуникативные, лидерские, командные и прочие социально-психологические навыки.

Основным условием обучения soft skills выступает понимание задач и контекста их применения. Как показывает практика, обучение персонала различным навыкам редко приводит к ожидаемым изменениям, если не опирается на ценности и приоритеты.

Понятие hard skills (твердые навыки)

Унифицированные навыки, т. е. soft skills, в отличие от hard skills, требуют последовательной проработки ситуаций, вынуждающих человека принимать самостоятельные решения. Отсюда можно сделать вывод, что использование унифицированных навыков намного сложнее, чем профессиональное владение hard skills:

- знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности и напрямую соответствующие ей (в области обучения русско-му языку как иностранному это прежде всего знание значения слов, умение оперировать алгоритмами объединения слов в высказывания, использование правильной интонации и пр.);
- технические навыки, связанные с выполняемой деятельностью в области формализованных технологий (умение пользоваться словарем и пр.);
- навыки в области формализованных технологий (умение осуществлять перевод с родного языка на русский и наоборот, восприятие чужой речи и пр.).

Отталкиваясь от приведенных выше определений, можно сделать вывод, что hard skills – это способность выполнять определенные задачи, наличие

технических навыков, которые можно продемонстрировать наглядно. Hard skills – это навыки, непосредственно связанные с той деятельностью, которой на данный момент занимается человек. Человек впоследствии доводит свои действия до автоматизма, работая по уже знакомому шаблону. Таким образом, это навыки, помогающие человеку стать профессионалом.

Степень освоения навыков soft skills сложно продемонстрировать и проверить. Следовательно, применение soft skills возможно только при умении использовать различные модели поведения, понимать общие и личные интересы, расставлять приоритеты и делать выбор. Освоение этих навыков направлено на выработку способности видеть и различать множество вариантов ситуации.

Изучение русского языка как неродного занимает много времени и требует формирования как soft skills, так и hard skills. Soft skills связаны с коммуникативными навыками, необходимыми для успешной работы в профессиональной деятельности. Hard skills – это способность выполнять определенного рода задачи, которые можно наглядно продемонстрировать.

В чем отличия hard skills от soft skills?

Во-первых, чтобы преуспевать в освоении профессиональных навыков (hard skills), необходим интеллект (левое полушарие мозга, IQ, логика), для развития мягких навыков (soft skills) требуется эмоциональность (правое полушарие мозга, EQ, эмпатия).

Требования к hard skills остаются неизменными вне зависимости от университетов и образовательных учебных программ. Все зависит от цели, мотивации, сознания, культуры.

Soft skills, наоборот, изменчивы и ситуативны, поэтому в процессе разработки проекта необходимо обращать внимание на педагогические ситуации, как естественные, так и искусственные.

Например, в процессе разработки образовательных программ на первое место выдвигаем профессиональные навыки: хорошее знание предмета и его тонкостей. Выстраиваем актуальность, проблематичность, намечаем объект и предмет изучения, оформляем цели и задачи, выдвигаем гипотезу. Только на второе место выходит работа ученого, методиста, предметника, учитывая даже опыт работы, знания, интуицию.

Правила проектирования образовательной программы будут одинаковы, но, если мы работаем совместно с программистами для электронной

версии, то правила работы над проектом у программиста, лингвиста, педагога и методиста будут различными. Успешность создания проекта зависит от аудитории, типа программы, от процесса работы, целей, задач, поставленной гипотезы, от людских и технических ресурсов, а также от профессиональной подачи материала программистом.

Во-вторых, овладеть профессиональными навыками можно в различных образовательных учреждениях (школы, институты, вузы, образовательные центры, дополнительные курсы). Обычно для них выделяются определенные уровни сложности, по которым можно постепенно подниматься как по лестнице. Например, владение иностранным языком делится на уровни Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate и т. д. Чтобы получить новый уровень, необходимо сдать экзамен. В отличие от профессиональных навыков для освоения гибких, или мягких, навыков не существует поэтапной работы или пошаговых инструкций: человек или обладает какими-либо личностными качествами от рождения (например, спокойным характером, вдумчивостью, любопытством, стремлением к открытиям), или приобретает их с опытом, путем проб и ошибок (например, умение работать в команде).

В-третьих, освоенные профессиональные навыки подтверждаются сертификатами и дипломом, где отмечается его профессиональная направленность. Что касается гибких, или мягких, навыков, то их наличие выявляется на практике в прикладной деятельности. Наилучшим вариантом для студента, где он сможет продемонстрировать свои личностные качества, является самостоятельная творческая работа, где есть потребность в проявлении соответствующих навыков. Или студент может просто представить портфолио, демонстрирующее его успехи.

Для того чтобы педагоги могли отлично выполнять свою работу, им необходимы разные навыки. Работая в школе учителем-предметником, необходимо иметь с одной стороны, набор профессиональных навыков, с другой – оттачивать мягкие, так как работа предполагает тесное общение с людьми. Часто можно встретить отличного предметника, не умеющего работать в команде, доступно доносить информацию, выстраивать тезисы для обсуждения, побуждать студентов к дискуссии. Главная задача преподавателя – направить работу мыслей студента в нужное русло, помочь выявить актуальные стороны проблемы и подсказать решение, используя не-

стандартные подходы, проявляя креативность. Совместная работа студента и преподавателя самая ответственная: доброжелательный настрой, коммуникабельность, заинтересованность, ответственность, вовлеченность, мотивация должны привести к позитивным результатам. Но, к сожалению, встречается и другая ситуация, когда преподаватель все оставляет на усмотрение студента, который в этой ситуации не проиграет, если будет работать над собой и повышать качество работы, а личностные качества (soft skills) ему очень помогут.

Стоит признать, что soft skills – это компетенции будущего. Успешным в научно-педагогической карьере станет преподаватель, активно развивающий свои социальные компетенции и работающий в сотрудничестве с коллегами.

2.4. Методы обучения проектированию преподавания русского языка как иностранного

В настоящее время в гуманитарной сфере большое внимание уделяется разработке различных форм проектирования: мини, моно, коллективное, групповое, индивидуальное, социально-практическое и др. Процесс проектирования представляет долгий и интересный путь, где мысли и идеи изменяются. Они переходят из одного состояния в другое, так как сама жизнь переходит из одной формы в другую. Научиться проектированию можно, с одной стороны, только благодаря хорошим академическим знаниям и богатому жизненному опыту и с другой – имея представление о структуре, компонентах, приоритетах. Разрабатывать проект по какому-то определенному шаблону неправильно, каждый самостоятельно должен найти свой путь. Несмотря на все сложности, возникающие в процессе проектирования, зависящие от ситуации, идеи, проблемы, объекта, от реальности их зарождения и реализации, есть надежные методы обучения проектированию. Как правило, они делятся на три группы по определенным характеристикам и по направлению выполнения функций:

- 1) методы, дающие нестандартные, оригинальные решения;
- 2) методы, связанные с переосмыслением;
- 3) креативные методы проектирования.

Любое проектирование начинается с попытки облечь рожденные мысли, идеи в форму, решить проблему нестандартным и оригинальным

путем. Когда начать – это зависит от готовности студента к трудностям, от уровня теоретической подготовки и от того, насколько четко проложен путь к результату. К быстрому решению приводят стиль работы, развитые навыки, умение формулировать и отстаивать свою точку зрения. Проектная деятельность как метод обучения обеспечивает успешность педагогического процесса, способствует воспитанию и развитию учащихся (рис. 9).



Рис. 9. Методы обучения проектированию

Первая группа методов. Метод «мозговой шторм» является, по сути, методом генерирования идей в сжатые сроки и подразумевает следующие этапы:

- спонтанное изложение каждым участником своих идей в быстром темпе без предварительной критики и обсуждения;
- поочередное обсуждение и оценка каждой идеи, различные интерпретации;
- отбор 2–3 идей, которые могут стать объектом обсуждения для проекта.

Метод *«инверсия»* или, другими словами, проектирование «от противного» заключается в том, что при рассмотрении способов решения проблемы совершается их перестановка, позволяющая получить принципиально новые, порой нестандартные, оригинальные решения.

По своей структуре к методу «мозговой штурм» приближен метод *«генерация идей»*, включающий несколько этапов:

- представление идеи, описание ее структуры и механизма реализации;
- фиксация и трансформация идеи;
- анализ и оценка каждой идеи;
- отбор наиболее интересных и нестандартных идей, соответствующих поставленной цели в проекте, поэтапная реализация.

Поисково-исследовательский метод в проектировании выполняет функции, определяющие приоритеты обучения. К ним относятся:

- функция открытия новых (субъективно новых, неизвестных учащемуся) знаний (установление существенных свойств понятий, выявление математических закономерностей, поиск доказательства математического тезиса и т. п.);
- углубление изучаемых знаний (получение определений, эквивалентных исходному, обобщение изучаемых теорем, нахождение различных доказательств изученных теорем и т. п.);
- систематизация изученных знаний (установление отношений между понятиями, выявление взаимосвязей между теоремами, структурирование учебного материала и т. п.);
- развитие учащегося, превращение его из объекта обучения в субъект управления, формирование самостоятельности в самоуправлении (самообразовании, самореализации);
- функция обучения учащихся способам деятельности, различным приемам научных методов познания.

Поисково-исследовательской метод предполагает прохождение следующих этапов в процессе проектирования:

- мотивация учебной деятельности;
- постановка проблемы исследования, формулирование конечной и промежуточных целей выполнения исследовательского задания;
- анализ имеющейся информации по рассматриваемому вопросу:
 - а) планирование деятельности по выполнению эксперимента (проведение измерений, испытаний, проб и т. д.) с целью получения фактического материала;
 - б) самостоятельное проведение эксперимента;

- в) систематизация и анализ полученного фактического материала;
- г) выдвижение гипотезы;
- д) подтверждение или опровержение гипотезы;
- е) выводы;
- ж) оформление хода выполнения задания и полученных результатов;
- з) обсуждение результатов.

Вторая группа методов проектирования, связанных с переосмыслением представленной цели, задачи, функции, использует такие формы исследования, как наводящая задача-аналогия, изменение формулировки задач, корректировка и учет недостатков, свободное выражение функции.

Метод *«наводящая задача-аналогия»* основан на заимствовании опыта посредством поиска, тщательного анализа достоинств и недостатков, преобразования чужих идей в научной и методической литературе. Данный метод чаще всего используется в работе со школьниками для начального формирования проектировочных умений (например, в работе с младшими школьниками).

Метод *«изменение формулировки задач»* заключается в расширении границ поиска решения актуальной проблемы. Так, например, меняя формулировки структурных составляющих готового и реализованного проекта, можно выявить интересные решения известной проблемы и определить новые направления деятельности.

Метод *«наводящие вопросы»* позволяет упорядочить поиск вариантов решения проблемы. Такими вопросами могут быть:

- Почему данную проблему нужно решать?
- Что нужно сделать, чтобы проблемная ситуация разрешилась?
- Какие средства для этого необходимы?
- Кто мог бы участвовать в проекте? и т. п.

Метод *«корректировка и учет недостатков»* можно применять, если необходимо собрать информацию и составить полный развернутый перечень недостатков, подлежащих корректировке.

Метод *«свободное выражение функции»* направлен на описание всех функций, реализуемых проектным продуктом, и поиск идеального результата в виде макета или модели.

Третья группа методов – это креативные методы проектирования. К ним относятся методы ассоциации, трансформации, перестановки, методы опережающего обучения, аналогии, моделирования, социально-практический метод, метод эвристического моделирования, конструирования.

Метод *ассоциации* связан с извлечением ассоциаций из разных идей по изменению социальной действительности. Применение данного метода в немалой степени способствует развитию образного и ассоциативного мышления учащихся.

Метод *трансформации* – метод использования чужих идей, но при условии изменения структуры, содержания, оформления, представления. Был сформулирован З. Харрисом в начале 50-х гг. XX в., используется в синтаксических структурах предложения, так как основан на выведении сложных синтаксических структур из более простых с помощью небольшого набора правил преобразования (трансформаций).

Метод *перестановки* предполагает перекомпоновку конструктивно-функциональных элементов или их замену. Этот прием получил широкое применение в проектной практике как наиболее простой и дающий неожиданные результаты. В процессе перекомпоновки исходный объект можно довести до гротеска, абсурда и затем обнаружить необычное или даже рациональное решение.

Метод *моделирования* учитывает процесс проектирования объекта и его модели. Данный метод позволяет разрабатывать алгоритм синтеза организационной структуры самого объекта.

Метод *опережающего обучения* дает возможность преподавателю представить краткие основы до того, как он приступит к обучению по представленной программе. Краткие основы могут даваться как тезисы при рассмотрении смежной тематики, так и представлять собой ненавязчивые упоминания, примеры, ассоциации, аналогии, модели. Предполагается, что опережающее обучение эффективно при изучении темы, трудной для восприятия. Опережающее обучение подразумевает развитие мышления учащихся, опережающее их возрастные возможности [22, 51, 52].

Суть метода *анalogии* состоит в использовании уже существующих решений в других областях жизнедеятельности. При использовании этого метода интерпретируется аналог первоначальной заимствованной идеи и постепенно доводится до получения проектного замысла.

Социально-практический метод (термин автора С. М. Минасян) является одним из ключевых методов экспериментального характера в проектировании. С помощью апробации информации, полученной в процессе экспериментальной работы и проделанной на начальном этапе проектирования, можно удостовериться в актуальности решаемой проблемы, объекта. Интервьюирование, тест, вопросы и ответы, наблюдения позволяют выявить

востребованность изучаемой тематики, изменение механизмов, потребности социума, а именно: что, где, когда, при каких обстоятельствах? Выявив определенные потребности общества в образовании, далее можно искать возможности для устранения недостатков в образовательных программах.

Суть метода *эвристического моделирования и конструирования* состоит в том, чтобы первоначальную идею проекта рассмотреть с конца, довести до абсурда, а потом найти в этом хаосе рациональное зерно и вырастить из него основу для моделирования или конструирования.

2.5. Уровни проектной деятельности в методике преподавания русского языка как иностранного

Проектирование образовательных программ в области профессиональной педагогики относится к социальной сфере и осуществляется на разных уровнях. Уровневое понимание проектирования в свое время было проанализировано и предложено Е. И. Машбицем, одним из наиболее глубоких исследователей психологических закономерностей и механизмов обучения. Творчески используя идеи П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других известных психологов, он создал оригинальную концепцию обучения как управления.

В педагогической литературе уровнем проектной деятельности считают такую степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектирования. Как нам кажется, в зависимости от педагогических условий, от поставленной цели и требований к результату, проектируемый продукт может быть выполнен на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях. Интерпретация соотношений уровней проектирования может меняться или переходить из одного положения в другое в зависимости от поставленной цели и условий формирования педагогического продукта.

Итак, *концептуальный* уровень проектирования ориентирован на создание концепции, модели. На основе комплексного анализа и мониторинга выявляются сильные и слабые стороны проекта, творческий и профессиональный потенциал участников проекта, готовность к преобразованиям, намечаются проблемы и ставятся задачи, анализируются возможные преобразования. Конкретизируются и объединяются в систему существующие установки. Концептуальная часть проектирования представляет собой изложение совокупности педагогических идей и принципов, определяю-

щих своеобразную педагогическую политику учреждения, делающую его целостной системой [14].

Следующий уровень – *содержательный*. На этом уровне проектирования предполагается непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (стандарт образовательных программ, программа развития образовательного учреждения).

Технологический уровень проектирования позволяет описать алгоритмические способы действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения ситуации личностно ориентированного обучения, методика коллективного творческого дела).

Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению (определенные дидактические или программные средства, методические разработки отдельных уроков и внеклассных дел, сценарий проведения праздника и др.).

На каждом из указанных уровней проектная деятельность может распространяться либо на объект целиком, либо на его отдельные структурные компоненты и связи между ними. В связи с переходом с одного уровня на другой изменяется охват и значимость объектов проектирования и проектных задач, увеличивается степень требований к их решению, к форме представления продукта (рис. 10).



Рис. 10. Уровни проектирования

Поскольку под проектированием в образовании нередко сегодня понимается любое преобразующее действие, следует сделать оговорку. О проектировании в его специфическом понимании можно говорить, если преобразование педагогической действительности осуществляется на осознанной основе, обусловленной изучением состояния (ситуации, образов), на постоянной пошаговой обратной связи, имеющей рефлексивную природу, предполагает выполнение определенных мыслительных и практических процедур.

Каждый уровень проектной деятельности распространяется на проект в целом и помогает устанавливать структурные связи. Когда мы создаем концептуальную модель, то следующим шагом в проектировании является сопоставление ее образовательных, исследовательских программ и материалов, определение объема информации в учебных целях. Результаты дают нам возможность переходить к следующему, технологическому уровню, где предстоит разработать учебные, индивидуальные планы, технологии, методические разработки. На процессуальном уровне проектирования разрабатываются алгоритмы действия, программные продукты, учебные темы, методические установки.

Таким образом, если рассматривать образовательные программы как один большой проект, нуждающийся в детальном изучении и апробировании, то на различных уровнях проектирования мы обнаружим недостаточно глубоко изученные проблемы и будем искать пути их решения, выявлять отсутствие некоторых связей и устанавливать в них межтематические и межпредметные связи. Для поэтапной реализации проектирования продукта прибегнем к графическому изображению наших действий и тогда доступно опишем нашу модель и создадим модульную программу как образовательный продукт.

2.6. Проектирование и культура проекта

Одним из важных вопросов в процессе проектирования можно считать образование проектной культуры, которую следует рассматривать как процесс формирования личностных качеств студентов и преподавателей, и как процесс организации и реализации самого проекта, и как метод работы в проектировании. Проектная культура состоит из разных характеристик и демонстрирует конкретные действия участников проекта. Характеристики действия, как правило, состоят из следующих элементов:

- объективной стороны, т. е. способа, приема, метода совершения действия;
- субъективной стороны, т. е. отношения субъекта к действию и его результату и самого субъекта, совершающего действия.

Наблюдения показали, что формирование проектной культуры – это сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс самодвижения личности, в котором она проходит обязательные этапы зарождения, реализации, ожидания окончательного результата. В данном процессе как педагог, так и студент приобретают практические и гибкие навыки (soft skills) – ответственность, организованность, находчивость, смелость, инициативность, умение генерировать идеи, креативно мыслить, управлять проектами и временем, вести эффективную коммуникацию – эти умения человека формируются через проектную деятельность. Точнее, вышеуказанные способности, умения и навыки формируются через систему умственных и практических действий в процессе работы над проектированием и являются важной функцией и задачей становления проектной культуры.

Проектная культура предполагает постоянное движение и поиск способов и форм ее формирования. Процесс сложный, поэтапный, направленный на мотивацию субъектов образовательного процесса, на самообразование, самореализацию, саморефлексию.

Помимо движущей силы и поисковой способности необходима интеграция механизмов исследования, оценивание, самоопределение, целеполагание, действие [16, 49]. Согласно О. И. Генисаретскому, «проектная культура в сегодняшнем ее понимании – это и реальность проектируемой среды обитания, и концепция, определяющая направленность проектных усилий, и система ценностей, идеал, питающий самосознание дизайнерского сообщества, его творческий жест в отношении к жизни» [7, с. 2]. Необходимо отметить, что проектная культура студента в процессе проектирования формируется на основе динамических действий, и прежде всего развития внутренних процессов интеллектуального, эмоционального, личностного качества, предполагающих постановку целей для создания проектной культуры. Такой подход подкрепляется ожиданием высокой эффективности профессиональной деятельности будущих педагогических кадров [51, с. 49]. Кроме того, формирование проектной культуры в системе образования является главной составляющей в подготовке высококвалифицированных и востребованных специалистов.

В настоящее время на основе проектной деятельности в рамках проектной культуры сформировались подходы, применяющиеся в педагогической сфере, в проектировании образовательных программ в сфере РКИ.

1. *Проектно-целевой подход* обеспечивает организацию проектирования в соответствии с заданной целью (организация ресурсов под цель).

В рамках этого подхода реализуются целевые проекты. Целевой проект – это совокупность взаимосвязанных подходов, направленных на преобразование определенного объекта из существующего состояния к желательному в течение четко обозначенного периода времени. Целевой проект имеет заказчика. В его лице часто выступают административные (государственные, территориальные) органы или организации, владеющие необходимыми проектными ресурсами. У каждого такого проекта отмечается наличие собственного жизненного цикла, длящегося от постановки проблемы до оценки результатов и завершения проекта в целом.

2. *Проектно-модульный подход* направлен на проектирование с динамичным и вариативным использованием специально созданных функциональных модулей, выступающих как структурные компоненты целостной системы, представляющие возможности для преодоления стереотипа в обучении, обеспечивающие выполнение определенной деятельности или нескольких направлений деятельности. Именно проектно-модульное проектирование позволяет учитывать взаимосвязи управления учебным процессом в целом и самостоятельной работой студентов. Основой для проектирования могут послужить индивидуальные планы, система учебных заданий, комплекс методического обеспечения, система контроля и самоконтроля, обратная связь. Проектно-модульный подход имеет конкретную целевую установку: формирование определенных знаний, умений, навыков, компетенций практической деятельности, формирование функциональной и исполнительной ориентировки на основании содержания проектного модуля. Именно образовательная программа на основе проектно-модульного подхода выступает как средство управления самостоятельной учебно-познавательной и творческой деятельностью студента [26, с. 97]. Для решения сложных задач расширенного диапазона включаются дополнительные специфические ресурсы каждого из модулей. На уровне учреждений в качестве таких модулей могут выступать центры (информационные, методические, научно-исследовательские) или службы образовательных услуг. На уровне методического обеспечения – пакеты документации, исследовательских методик, тестов, программные продукты и др. Проектно-модульный подход позволяет диагностировать образовательные программы. Диагностика предусматривает использование методов педагогического наблюдения, анкетирования студентов и преподавателей, обобщение теоретического и практического опыта в области проектно-модульного состав-

ления образовательных программ, количественного и качественного анализа информации, эксперимента, обработки полученных результатов. Как отмечает П. А. Юцявичене в своей работе «Теория и практика модульного обучения» «...образовательные программы, разработанные на основе проектно-модульного подхода, приводят к тому, что образование становится управляемым, гибким, измеримым» [54, с. 17].

3. *Проектно-программный подход* направлен на реализацию комплекса проектов в рамках единой образовательной программы. Можно описать выявленную проблему формирования проектной культуры педагога или студента на основе разработанного методологического комплекса, направленного на формирование необходимых условий для воспитания личности; на создание развивающей образовательной среды; на изменение целевой ориентации системы образования; на формирование проектной культуры; переход от массовых, коллективных форм обучения к индивидуальным; развитие инновационного моделирования образовательных программ, креативных способностей. Проектно-программный подход в рамках любой образовательной программы должен быть ориентирован на исследование, самостоятельный поиск оптимальных решений задач, создание принципиально новых идей, выявление связей между предметами, темами, историей, правилами, объектами и явлениями.

Контрольные вопросы и задания

1. Что представляет собой креативное мышление?
2. Как проходит процесс развития креативного мышления?
3. Что такое креативность и как ее развивать?
4. В чем заключается динамика креативного мышления?
5. Что такое нестандартное мышление?
6. Как найти нестандартное решение?
7. Какие определения можно дать опережающему обучению?
8. В чем состоит суть опережающего обучения?
9. Как и при каких условиях можно работать методом опережающего обучения?
10. В каких условиях мы применяем soft skills?
11. Как помогают в работе hard skills?
12. Почему в работе над проектированием необходимо применять hard skills и soft skills?

13. Как формируются навыки?
14. Опишите основные методы работы в проектировании.
15. С помощью каких методов можно приступить к разработке проекта?
16. Какие методы помогают найти нестандартные решения?
17. Какие методы относятся к переосмыслению проектной деятельности?
18. Назовите уровни проектирования.
19. В чем заключается проектная деятельность?
20. Что подразумевается под педагогической ситуацией?

Творческие задания

1. Разработайте учебный проект «Управление инновационными проектами». Представьте в виде презентации.
2. Разработайте структуру инновационного процесса в образовательной программе.
3. Представьте тему в сфере РКИ и обоснуйте ее актуальность.
4. По намеченной структуре проекта (определить цели проекта и провести их обоснование; выявить структуру проекта (подцели, основные этапы работы; определить необходимые объемы и источники финансирования; подобрать исполнителей; определить сроки выполнения проекта, составить график его реализации, рассчитать необходимые ресурсы; планировать и учитывать риски; обеспечить контроль выполнения проекта)) показать процесс управления проектом. Разработайте схему, опишите действия.
5. Каким нестандартным решением можно представить интенсивное изучение иностранных языков? Опишите мини-проект.
6. Дайте определения терминам «интуиция», «воображение», «ассоциация», «преобразование», «генерация идей» и опишите, когда на занятии РКИ их можно применить.
7. Зачем нужны soft skills? Опишите ситуации во время урока РКИ, где можно столкнуться с этим навыком.

Глава 3. МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

3.1. Стадии и структура проектирования образовательных программ

Стадии проектирования зависят от того, какую организационно-техническую работу мы предусматриваем в процессе **подготовительного этапа**. На стадии проектирования необходимо обсудить проектные предложения, отметить необходимые организационно-технические вопросы, провести лабораторную экспертизу, разработать предварительную модель работы. Созданная рабочая группа распределяет имеющиеся ресурсы (технические и людские) для осуществления данного проекта, проводит теоретическое исследование по конкретной проблематике, предлагает свои идеи по поводу проектирования. При этом учитываются обязательные составляющие:

- мероприятия (аудиторные, внеаудиторные, лабораторные, экспериментальные, тренинги, семинары, вебинары, обсуждения, дискуссии, исследования);
- форма работы (очная, дистанционная), соответствующие методы работы и контроля (анкетирование, тестирование, интервьюирование, ранжирование, алгоритмы);
- ответственные исполнители (университет, образовательное учреждение, студенческая, преподавательская инициативная группа, индивидуальные личности учреждения);
- перечень необходимых дидактических материалов (учебники, пособия, статьи, проекты, программы, планы, результаты исследования, опыт работы);
- согласование с инициатором проекта (учреждение, инициатива студента, заказчик, проектный институт).

В следующую стадию проектирования, **проектную**, входят обсуждение рабочей группы или индивидуальной личности, актуальность проблемы, ее сильные и слабые стороны, проектирование продукта, возмож-

ное применение в учебном процессе, эффективность продукта, предполагаемые результаты, разработка всевозможных конструкций, модификаций, выявление альтернативного или инновационного варианта. Данная стадия проектирования апробируется во время тренингов, семинаров, вебинаров, обсуждений и дискуссий, проходит предварительную экспертизу.

Последняя, завершающая, стадия проектирования – непосредственно структура, т. е. общая конфигурация проекта, общая характеристика, чертежи, схемы для представления продукта и учет корректировки в процессе реализации проектирования. На что необходимо обратить внимание на этом этапе? Описать возможности применения предложенного продукта в электронных программах или в программе Mirapolis, на базе которой работает профессионально-педагогический университет. Здесь появляются большие возможности в разработке проектов как в самостоятельной, творческой работе студентов, так и на основе сотрудничества между университетами, преподавателями, общественным и государственным (министерствами просвещения, образования) секторами как с заказчиками проекта.

По степени участия людей и ИТ в проектировании выделяют два вида процесса:

- автоматический, когда компьютер выполняет полный объем задач по проектированию;
- автоматизированный, когда «обязанности» распределены между людьми и компьютером в разных пропорциях или каждый выполняет свою намеченную часть.

Поскольку большинство процессов сейчас еще не обходятся без участия специалистов в сфере образования, разработка самого автоматизированного проекта обсуждается с педагогическим персоналом, поясняющим разработчикам характеристики предполагаемого продукта и описывающим суть его применения в проекте. С этой точки зрения автоматизированное проектирование в сотрудничестве с проектировщиками ИТ значительно эффективнее. Это опосредованно выражается и в формировании набора общепринятых стадий и этапов проектирования. Распределение выполнения педагогических и информационных функций должно быть паритетным.

Однако привлечение искусственного интеллекта может вскоре полностью изменить не только содержательные черты проектной деятельности, но и традиционные формальные подходы, включая представления о стадийности проектирования.

Структура и этапы проектирования отражают процесс деятельности, направленный на создание такого первичного описания объекта, продукта, который позволит этот еще несуществующий объект создать в реальности. Описание характеристик предложенного педагогического продукта должно быть достаточным (детальным, подробным, объемлющим), доступным и понятным, чтобы придерживаться общепринятых правил проектирования и представлять с какой целью, где, когда будет применяться этот продукт.

На этапе изучения и описания проекта группа участников собирает всю информацию и сортирует для перехода от исходного описания к итоговому. Тем самым создается пакет материалов для проектирования, соответствующего описанию продукта и возможности его реализации на практике в образовательной программе. Для достижения этой цели проводится комплекс творческих, исследовательских, конструкторских и экспериментальных работ. В этом смысле процесс проектирования можно рассмотреть как определенную последовательность, состоящую из стадий, этапов и процедур. Все эти компоненты взаимосвязаны и зависят от того, какой объект или продукт мы хотим представить и насколько он будет соответствовать нашей гипотезе.

Структура и этапы проектирования при этом будут зависеть от типа представления процесса проектирования, а также от того, какие специфические нормы проектирования характерны для той или иной дисциплины (лингвистической, лингводидактической, психолого-педагогической).

Понятие проектирования, как мы уже выяснили, включает в себя создание первичного описания будущего объекта, продукта. Основание для проектирования данного продукта должно быть подтверждено выраженной необходимостью общества, учреждения (аудитории). Структура проектирования педагогического материала должна исходить из среды поиска, самого исследования, открытия новизны и доступности его применения. Объектом проектирования могут быть педагогические системы, объекты, явления, процессы разной сложности, методика работы с предложенными объектами, явлениями, процессами, воспитанием, формированием личности с ее неограниченными возможностями производить, творить, созидать. Предметом проектирования являются разные педагогические аспекты, различные сферы его изучения, элементы, взаимосвязи и отношения.

Если рассматривать структуру процесса проектирования с момента зарождения идеи, то появление проектной идеи в ее исходном виде следует отнести к категории творческого акта, креативности. Сегодня такая идея пока еще рождается в творческой лаборатории проектировщика, в сознании заказчика или студента, желающего обсудить концепт проекта. Так как мы живем в эпоху информационных технологий, часто опережающих наши мысли, создающих разнообразные информационные программы и оставляющих выбор за учебными учреждениями, то следует подумать и об эффективности их применения в профессионально-педагогической среде и процессе проектирования образовательных программ, где задания, тесты, кейсы загружены в *Mi-garolis* и автоматически выдают результаты работ студентов. Так появляется еще одна возможность проектировать педагогический продукт, необходимый для дистанционного обучения русскому языку как иностранному.

Структура процесса проектирования направлена на переход от идеи к воплощению образа. Начинается процесс с исследования, наблюдения, выявления недостающих потребностей, что становится основой для инициации проектного процесса. На промежуточных стадиях происходят теоретические исследования, принятие проектных решений, распределение задач. В ходе этого возникают различные промежуточные виды описаний, подведение поэтапных итогов в решении того или иного вида задач.

Результатами представленной идеи являются оформленный пакет документации, описание характеристик, формы материального выражения идей, методы, приемы, средства, примененные в процессе проектной деятельности. Напомним, что на этапе развития идеи проектирования выясняются проблема, объект, явление, уточняется тематика исследования. Основным связующим элементом в структуре проектной деятельности остаются графические документы: текстовые описания, схемы, таблицы, чертежи, графики, эскизы. Такой способ передачи информации удерживает статус международного языка в проектной деятельности.

Структура процесса проектирования может состоять из блоков-компонентов, элементов, характеризующих идеи, их трансформации и переходы в материальные объекты, что служит одним из этапов детализации и материализации предполагаемого продукта и вписывается в единую систему.

На каждой стадии проектирования будут преобладать свои формы документации, свой педагогический аппарат, информационная база данных, метод обработки учебного материала, способствующий построению

алгоритмов, совокупность средств (моделей, методов, языков, инструментов), присущих структуре соответствующей образовательной программе.

Подобный подход к объекту проектирования тоже опосредованно влияет на типологию выбора маршрута проектирования и разделение движения по данному маршруту на этапы. В описании процесса применяются такие понятия, как проектное решение, проектная процедура и проектная операция.

Проектное решение – промежуточное или итоговое (конечное) описание будущего объекта, достаточное для создания объекта по имеющимся материалам или (на промежуточной стадии) для определения дальнейшего направления деятельности и возможности фактического перехода к ней.

Проектная процедура – формализованная регламентированная совокупность действий, завершением которых является проектное решение. К процедурам относятся поиск решения, корректировка, контроль, проверка правильности, оптимизация и т. д. В этом смысле проектировочный процесс можно описать как последовательность проектных процедур, в совокупности представляющих собой маршрут проектирования.

Проектная операция – формализованная совокупность действий с неизменным для ряда проектных процедур алгоритмом.

Поскольку данные понятия связаны с осуществлением комплекса действий, последовательность их выполнения тоже можно представить в виде этапного или стадийного процесса. Однако такой взгляд будет только частным отражением общего процесса проектирования, а в общем стадии проектирования представлены в виде перечня, включающего в себя стадии технического задания, технического предложения, эскизного проекта, технического проекта, рабочей документации и сертификации.

Структура педагогического проектирования выращается из идеи – проблемы – темы, где тема рассматривается в конкретной ситуации, а проблема ставится на основании теоретической концепции, далее подключаются такие компоненты, как цель проекта, задачи проекта, объект проектирования, процесс проектирования, программные мероприятия, этапы реализации проекта, технические и людские ресурсы, ожидаемые результаты, учет возможных трудностей и их преодоление, критерии оценки, мониторинг, поддержка партнеров проекта.

Особенно необходимо отметить педагогические трудности (риски), встречающиеся в процессе проектирования, вот некоторые из них:

- плохое знание проектируемого предмета;
- непонимание подлинного контекста предстоящих изменений проектируемого предмета;
- возможность негативного влияния последствий педагогического проектирования на объект преобразований, образовательную среду;
- психологическая и педагогическая неготовность субъектов в проектной деятельности, к ее преобразованиям и кардинальным изменениям.

Таким образом, проектирование – это процесс создания проекта, состоящий из вышеназванных компонентов. Проект – это исследовательский поиск аргументированных конструкций, моделей и доказательств предложенных решений к конкретным ситуациям и целям.

Структура проектирования научных исследований, дипломных работ состоит из следующих компонентов:

- тема исследования актуальна и не имеет разработанного ответа;
- проблема, объект – сфера поиска;
- предмет – это аспект сферы, изучающий явления, элементы, совокупность, связи, отношения;
- цель, задачи, гипотеза – это предположительный ответ на поставленный вопрос, на выявленную проблему, разработанный на основе изучения теоретического и практического состояния проблем;
- теоретическая и практическая новизна, методы исследования – это общетеоретические, теоретические, эмпирические, направляющие;
- введение, содержание, план эксперимента, экспериментальные данные, список литературы, приложения.

3.2. Этапы реализации проектирования

Приступая к разработке любого проекта, необходимо четко представить логику его построения. Надо оговорить сразу, что в процессе работы над этапами реализации проекта разработчикам необходимо обратить внимание на тот факт, что любой рабочий отрезок (этап), который они предусматривают, может быть скорректирован в зависимости от цели и выдвинутой проблемы, т. е. предварительная разработка основных деталей проекта должна быть подробно описана и представлена для обсуждения и анализа для последующего этапа работы над проектом. А для проектной группы

разработчиков педагогического проектирования необходимо учитывать реальные организаторские функции и коммуникативные способности. Надо помнить, что суть педагогического проектирования состоит в создании потенциальных вариантов проекта, оцениваются результаты работы, а объектами педагогического проектирования могут быть педагогические системы, педагогический процесс и педагогические ситуации. Такой сложный вид проектирования реализуется как ряд последовательно следующих друг за другом связей, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к детально описанным конкретным действиям. Эти конкретные действия разделяются на определенные этапы, рассмотрим каждый из них в отдельности:

- **организационный этап.** На этом этапе определяется отбор участников в проект, разрабатываются критерии этого отбора, намечаются аудитории, с которыми будут проводить эксперименты, утверждается рабочий план, распределяется время, отведенное на данную деятельность;

- **стартовый этап** – диагностика социально-образовательных и учебных кейсов, проблемы, концепции, целеполагания, ценностно-смысловое самоопределение, программирование, планирование хода проекта;

- **этап реализации** проекта – последовательное и систематическое выполнение запланированных проектных действий, корректировка процесса проектного действия и его участников, промежуточный контроль, проведение эксперимента и проверка результатов в лабораторных условиях, презентация окончательных результатов работ;

- **рефлексивный этап** – апробация предложенного продукта в конкретной аудитории, проведение экспертизы проекта, рефлексии по поводу предполагаемой гипотезы проекта, его результатов, оценки результативности;

- **постпроектный этап** – прогнозирование дальнейшей работы в педагогической сфере, апробация, распространение результатов от полученной продукции проектной деятельности, выбор вариантов продвижения проекта, внедрение в практику и определение коэффициента полезного действия данного продукта, проведение семинаров, обсуждений, тренингов, вебинаров, конференций.

Каждый из компонентов, включенный в этап реализации проектирования, составляет связующее звено (рис. 11). Если отсутствует это связующее звено между компонентами, то его надо создать. Иначе данные компоненты не представляют систему планирования по конкретной проблемати-

зации, организации, корпорации. Это относится и к проектированию учебной программы, учебной темы, учебной деятельности. В сумме компоненты замысла и реализации составляют рефлексию.

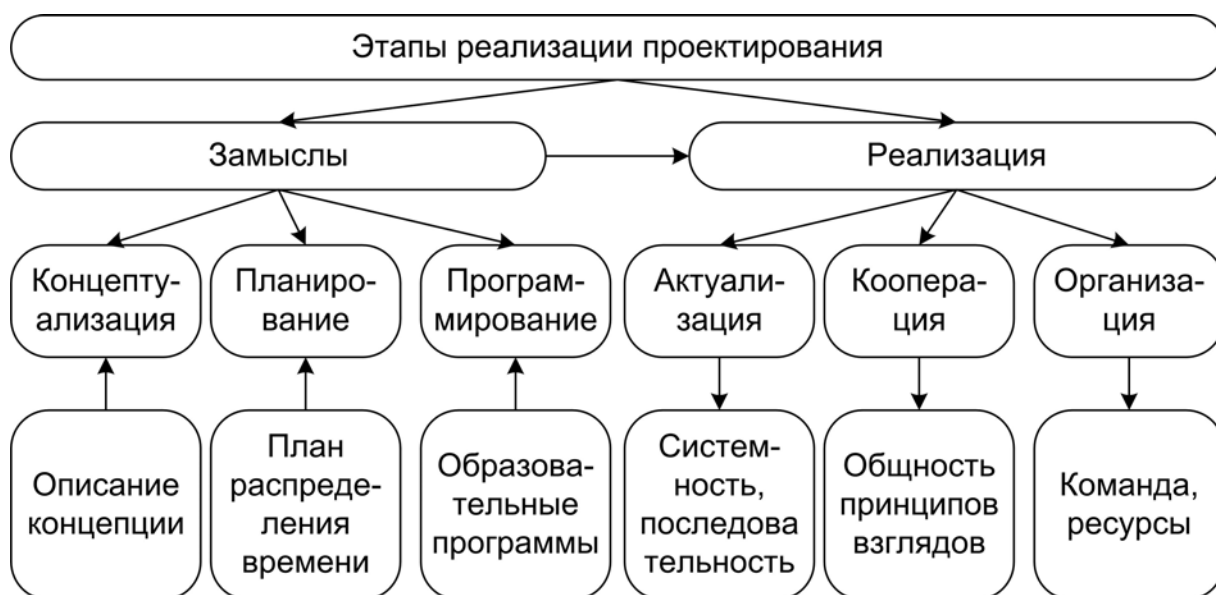


Рис. 11. Этапы реализации проектирования

Теперь перейдем к более подробному рассмотрению назначения названных компонентов.

Концептуализация означает:

- диагностирование и прогнозирование актуальности, проблематичности, выявление неизученных или малоизученных тем, труднодоступных явлений и связей, недостающих компонентов, образующих систему выполнения проекта;
- анализ, сравнение, выработку единого языка общения и коммуникации, конкретизацию и сочетание целей с задачами, определение границы содержания с методами, приемами, средствами, доступными для участника проектирования;
- разработку стратегии проектирования, обладающей общей направленностью на достижение целей; решение поставленных целей путем разработки конструктивных деталей, составляющих будущую модель.

В описание концепции обязательно должны входить следующие пункты:

- описание и ценностно-смысловая оценка проблемного материала;
- ценностные основания проектной деятельности;
- цели проекта с описанием конечного результата;

- совокупность теоретических положений, на основании которых был сформирован замысел проекта;
- подходы, стратегии, принципы проектирования.

Планирование – стратегия, состоящая в преодолении этапов достижения поставленных целей. В этом очень помогает индивидуальный план работы каждого участника с отметками на временном отрезке (день, час, действия, мероприятия). Планы по своему содержанию бывают разные: структурно-содержательные, стратегические, организационные.

Структурно-содержательный план представляет собой краткий перечень содержания, отражающий его объем работы, тематические модели, порядок реализации содержания проектирования.

Стратегический план рассматривает долгосрочные перспективы (особенно, если проект имеет продолжение или рассчитан на два-три года), связанные направленными действиями в процессе работы.

Организационный план предусматривает определенный объем работы, соответствующий содержанию, концепции, порядку реализации, срокам выполнения работы и системе действий по его реализации. Организационный план имеет типовые вопросы, на которые нужно иметь готовый ответ, приступая к работе: что делать? как делать? когда? где? в какое время? в какой последовательности? с кем?

Этапы реализации проектирования сопровождаются определенными компонентами и каждый из них определяет готовность системы к реализации поставленной цели: *актуализации, кооперации, организации*.

Каждый проектный шаг реализуется по плану, намеченной логической структуре, мыслительной деятельности, преобразованию предмета проектирования и всегда сопровождается аргументами и доказательствами, соотнесенными с конкретными заданиями, за которые каждый из участников проекта несет ответственность согласно ранее намеченному плану.

Каждый этап реализации проекта предусматривает прямую и обратную связь с целью установления тесного контакта с участниками на всем отрезке реализации проектирования. Постоянный обмен информацией и опытом работы является важной частью проекта.

Должны быть организованы объективная промежуточная оценка полученных результатов и наличие примерных критериев показателей успешности каждого проектного шага в целях коррекции хода проектирования.

На заключительном этапе проектирования организовывается обобщение результатов экспериментального материала и анализируются поэтапные действия.

Все перечисленные компоненты замысла и реализации проектирования объединяются и рассматриваются в проектной деятельности как рефлексивные составляющие.

На рефлексивном этапе проектирования проводятся анализ и синтез собственного сознания, выстраивается собственный подход, отвечающий за понимание смысла межличностного общения в процессе работы. Рефлексия на выходе из проекта демонстрирует богатый собственный отчет с обращением к себе и к участникам в новом качестве, с высоты приобретенного профессионального опыта в совместной деятельности. Рефлексии подлежат ход проекта и система отношений, сложившаяся в нем.

В итоге мониторинга, экспертизы, оценки проекта рождаются ситуации, позволяющие замечать соответствие или несоответствие полученного продукта по отношению к первоначальному замыслу: можно изменить, уточнить решение о применении проектных материалов или их тиражировании с целью активного внедрения в практику. Пройденные пути реализации проектирования позволяют студенту не только моделировать, имитировать, импровизировать, но и материализовывать свои идеи.

Многие исследователи отводят развитию рефлексии особое место, потому что человек формирует свою личность. В работе Е. Н. Рябышевой «Рефлексия как фактор развития личности» отмечается, что рефлексия формируется при непосредственном участии самой личности, она несет на себе отпечаток качественного многообразия ее психологического мира. Адекватность, истинность представлений о себе устанавливаются на реальных проявлениях личности в деятельности, поведении [44].

Отечественными (С. Л. Рубинштейн) [43] и зарубежными (Дж. Дьюи) исследователями отмечается, что рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к импровизации. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей (способов) охватывает тезаурус, тем больше возможностей для развития обретает личность. Рефлексивные способности формируются теми, кто обеспечивает условия для саморазвития, самореализации, влияя в целом на развитие личности и ее отношения с миром. Дж. Дьюи отмечал, что «мы не учимся на опыте...мы учимся на размышлениях об опыте...» [9].

Таким образом, проектирование в педагогической деятельности должно быть направлено на создание моделей будущих процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности выступают конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы).

Моделирование и проектирование – это взаимное смысловое объединение, этапы помогают распределить и конкретизировать смысловое понимание. Но одно ясно, что проект как система, состоящая из различных необходимых компонентов, является подсистемой модели, и, наоборот, само проектирование может состоять из нескольких небольших моделей, составляющих совокупность компонентов, которые включает теория проектирования. Поэтому содержание самих этапов проектирования может изменяться, благодаря этому существует возможность нахождения нестандартных решений.

3.3. Диагностика педагогических кейсов в методике преподавания русского языка как иностранного

Кейсы в современном образовании и дидактике были впервые применены во время преподавания менеджмента в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями. Термин «кейсы-ситуация» в научной литературе использовался в медицине и правоведении, но в образование он попал позднее, приобрел другой смысл и рассматривался как технология обучения, где студенты должны исследовать ситуацию, описать актуальность, выделить суть проблем, предложить возможные решения и выбрать один из альтернативных. Сегодня есть предложение направить ориентиры образования на подготовку специалистов профессионально-педагогического профиля в совершенно разных областях (педагогика, язык, литература, методика) в русло самостоятельного исследования и проектирования в условиях постоянно меняющихся тенденций и технологий (Changing trends and technologies). Разрабатывая и проектируя кейсовые игровые технологии в области образовательных программ (ОП), мы тем самым придаем новый импульс образовательным и обучающим структурам, т. е. изменения касаются как образовательной практики, так и разработки новых требований к технологиям в области образования.

На сегодняшний день любые образовательные тенденции и технологии должны соответствовать ряду параметров:

- позволять студентам самостоятельно организовывать процесс освоения материала;
- мотивировать студентов к различным видам деятельности;
- подразумевать работу с разными источниками информации, технологиями, учитывая то, что тенденции сейчас быстро меняют свою форму, а полученная информация должна стать средством организации деятельности, а не целью обучения, как было раньше;
- допускать организацию взаимодействия групп;
- предполагать познавательную, поисковую, исследовательскую деятельность в нескольких областях.

И, наконец, деятельность должна представлять собой технологию контекстного обучения, которая позволит решать большое количество профессиональных задач.

Всем этим перечисленным требованиям в наибольшей степени соответствует метод кейсов (case study) в учебном процессе. Метод кейсов, в первую очередь, входит в систему обучения иностранным языкам, затем трансформируется и на другие гуманитарные дисциплины.

3.3.1. Метод кейсов в методике преподавания русского языка как иностранного

Метод кейсов или кейс-метод представляет собой один из способов решения актуальных и сложных проблем, не имеющих четкой структуры и предполагающих применение студентами своего творческого потенциала и креативности. Для него характерно наличие актуальной проблемы или ситуации, действующих лиц, драматической составляющей и необходимости совершать выбор. Наряду с этим в кейс-методе участвуют субъекты, столкнувшиеся с конкретной проблемой или ситуацией в реальной жизни. Следует оговорить, что в процессе разработки кейсов студентам следует учитывать их естественный и искусственный характер.

Основными факторами при составлении кейсов являются следующие [40, с. 261]:

- реально существующие ситуации (естественные), представленные во время учебного процесса;

- ситуации, появившиеся спонтанно;
- ситуации, решающие поставленные задачи и допускающие возможность альтернативных решений.

Кейсы могут включать и детальные составляющие, например:

- развитие истории;
- презентацию результатов;
- сведения о процессе обучения;
- ситуации в области конкретного предмета.

В процессе разработки кейсов для образовательных программ следует учитывать не только форму работы с ними, но и возможности решения поставленных задач согласно представленным параметрам и диагностике возможных причинно-следственных связей, причин изменения одного из параметров и, наоборот, при каких условиях решение может изменить параметр.

В педагогической литературе отмечается несколько источников, составляющих информационную базу для кейсов:

- социальная жизнь со всем обилием трудностей и достоверных фактов;
- образование, определяющее задачи, цели и методы обучения;
- наука, задающая методологические основы и обеспечивающая разнообразие методик;
- литература художественной и публицистической направленности, из которой можно почерпнуть идеи и построить сценарий самого кейса;
- методические, статистические, исторические и другие данные.

Все это делает метод кейсов очень эффективным и удобным в применении на занятиях, тренингах. В условиях проектирования студенты имеют возможность импровизировать с заданиями, делать их игровыми, выносить на площадку дискуссий, разрабатывать структуру работы с модулями кейсов, предлагать новые варианты и их дидактику.

3.3.2. Поэтапное диагностирование обучающих кейсов

В последнее десятилетие в практику педагогического образования активно внедряется метод кейсов, отлично зарекомендовавший себя в подготовке преподавателей иностранных языков, переводчиков, педагогов, организаторов образовательных учреждений. Объектом внимания при этом становится, в первую очередь, дидактический потенциал данного метода при формировании умений и навыков, используемый как в рамках отдельных учеб-

ных дисциплин, так и в подготовке специалистов к решению интегральных, по сути профессиональных, задач (в рамках заданных ситуаций) в разных видах и формах профессионального образования [3, 42, 45, 47]. В последние годы усилился интерес и к определению возможностей метода кейсов в оценке результативности учебной деятельности обучающихся [2].

Данный интерес возрастает и к диагностике кейсов, которую необходимо активизировать, особенно при проектировании образовательных программ по гуманитарным дисциплинам. Правильно организованная диагностика метода кейсов позволяет определить степень сформированности умений, навыков и компетенций на стадии профессионально-педагогической подготовки студентов, моделировать ситуации научного поиска, анализировать и сопоставлять теоретические и прикладные аспекты проблем, выносить на обсуждение результаты исследований, проектов.

Если в процессе проектирования образовательных программ по любой тематике и проблематике, сопровождающихся кейсами, встает вопрос об их эффективности, то в нашей практике мы можем отметить три этапа диагностирования ситуации:

- на первом этапе подробно описывается реальное состояние объекта с учетом конкретных параметров (см. выше);
- на втором этапе в процессе проектирования изучается и определяется объективное состояние объекта с учетом конкретных параметров;
- на третьем этапе проводится сравнение между реальным объектом и объектом, который предлагается в проектировании.

Участники проектирования должны уметь тщательно диагностировать ситуации, чтобы своевременно разработать способы их устранения, а именно, если различия не найдены, то может быть продолжена практическая деятельность с объектом; если же различия удастся зафиксировать, то определяется тип этих различий, намечаются способы и технологии их аннулирования. На этом этапе не ограничиваются возможности диагностирования методом кейсов, а, наоборот, появляются новые возможности для альтернативных вариантов решения проблем в результате сопоставления проектируемых объектов. Способность выявления альтернативы является еще одним этапом диагностики ситуации. Этот этап можно считать качественно новой стадией диагностики, его основной задачей является определение всех вариантов, посредством которых проблема может быть решена. Результатом должна стать выработка нескольких вариантов, детальный разбор которых ускорит дальнейшую работу.

Одновременно обсуждая этапы диагностирования кейсов, студенты вместе с преподавателем могут решить и ряд других задач, например:

- роль мотивации в групповой работе;
- создание атмосферы доверия, способствующей высказываниям и защите учащимися своих позиций;
- организация оценки уровня знаний, умений, навыков учащихся и их точек зрения по различным программным направлениям;
- определение уровня использования ситуаций на практике;
- стимуляция мыслительной работы учащихся;
- поддержка энтузиазма учащихся по поводу разных учебных тем;
- обсуждение и анализ предложенных учебных заданий и упражнений;
- формирование у обучающихся креативного отношения к изучаемому материалу, навыков дедукции и индукции.

В процессе диагностирования необходимо учесть все названные критерии, выявить возможность появления трудностей, учесть эмоциональный и проблемный аспекты кейсов, концентрацию внимания, способы управления эмоциональным состоянием обучающихся.

Следует отметить, что каждый из этапов диагностирования кейсов основывается на проверенных результатах и имеет разные возможности, например:

- представить краткое резюме, основанное на выводах, сделанных в течение занятия;
- обсудить дополнительные вопросы, не затронутые в процессе;
- предоставить новые данные (если диагностика кейса не позволила решить проблему, можно предложить дополнительные данные на тему дальнейшего развития событий, реализованных в кейсе).

В процессе диагностирования необходимо учитывать особенности самих кейсов. На подготовительном этапе следует обратить внимание:

- на выявление фактов и определение характера взаимоотношений обучающихся в процессе применения метода – в ходе реализации проблемы кейса;
- моделирование ситуации, ее начала, развития и завершения;
- определение вопросов, аргументов и контраргументов, доказательства, которые могут появиться в процессе диагностирования (вопросы должны служить указателями верного направления для обучающихся);
- на разработку системы оценивания решения кейса.

Далее следует этап реализации кейсов, где присутствуют все необходимые элементы: действующие лица со всеми характеристиками, включая внутренний мир, переживания, мысли, мотивы и т. д. Может предлагаться и описание ближайшего окружения основных персонажей, а также взаимоотношений между ними. Контекст кейса (деятельный, эмоциональный, социальный, психологический) может включать в себя отвлекающие вопросы и нереальные проблемы.

Нами предусмотрена структура обучающих кейсов, которую следует учитывать при диагностировании и включении в образовательные программы. В нее входят *проблема, головоломка, реальная ситуация, смежная ситуация, сложная задача, игры, квесты, кластеры* (рис. 12).



Рис. 12. Обучающие кейсы

Кейс-кластеры – это объединение нескольких типичных ситуаций или элементов в ситуациях, которые можно рассматривать как самостоятельные ситуации, приводящие к разным решениям.

Кейс-квесты – это ситуативная игра с сюжетной линией, суть которой заключается в решении различных проблем, головоломок, сложных задач, сценариев, она моделирует определенную жизненную ситуацию и условия, полностью погружая участников в игровую реальность с детализированным оформлением пространства и реалистичным сценарием. Участники становятся полноценными персонажами ситуации, где в игровой форме спонтанно развиваются креативное мышление и воображение.

Для того, чтобы компетентно решить предложенные кейсы, необходимо составить план действий, структурировать на отдельные этапы и обозначить границы их решения.

Для этого перед решением кейса необходимо:

- сформулировать ключевые позиции;
- оценить ситуацию;
- определить проблему;
- сформировать вопросы для решения задач;
- наметить необходимый метод анализа.

Сложным моментом в решении кейсов является обобщение всех данных и формирование выводов. Правильные исходные данные оказывают влияние на эффективность. Надо учитывать и тот момент, что не всегда предположение может оказаться актуальным и приемлемым.

Опыт, полученный в процессе диагностирования метода кейсов различными организациями, преподавателями и другими людьми, чья деятельность связана с обучением, показал, что работа с кейсами многократно повышает результативность образовательного процесса, так как позволяет моделировать будущую деятельность обучающихся и формировать положительную мотивацию к освоению материала и получению новой информации в дальнейшем.

Далее можно отметить, что метод кейсов представляет собой развернутую ситуационную задачу с большим количеством сопутствующих данных, где в основе лежит реальное описание, например, образовательного учреждения, его стратегии, аутентичных отчетов и т. д. – целый спектр сопутствующих обстоятельств, где функционирует образование в целом.

3.4. Тайм-менеджмент в проектировании

Одним из важных моментов в процессе реализации проекта и проектирования является тайм-менеджмент. Понятие тайм-менеджмент означает технологию организации человеком своего времени и увеличения эффективности его использования. Если говорить о проектировании, то тайм-менеджмент подразумевает совокупность действий по осознанному контролю над временем, затрачиваемым на определенные виды деятельности, посредством чего можно существенно увеличивать свою продуктивность и результативность в процессе реализации проекта.

Особое внимание при распределении времени необходимо обратить на постановку целей, планирование, делегирование задач и управление ресурсами (техническими и материальными), анализ затрат времени, фиксацию времени, приоритизацию, составление списков (содержательного характера, людских ресурсов, информационно-технологических ресурсов и др.).

Сегодня тайм-менеджмент является необходимой составляющей для любого проекта, так как служит определяющим фактором при расчете масштаба и времени, требуемого для его реализации.

В России об идее использования и распределения времени начали говорить в 20-е гг. XX столетия, ее предложил директор Центрального института труда А. Г. Гастев. Идея А. Г. Гастева стала набирать все больше и больше сторонников и внедряться в разные сферы деятельности людей. Все это привело к тому, что тайм-менеджмент стал самостоятельным направлением, а в 2007 г. в Московской финансово-промышленной академии была создана кафедра тайм-менеджмента.

Управление временем имеет свою структуру, состоящую из нескольких важных процессов (рис. 13).



Рис. 13. Структура тайм-менеджмента

Анализ. Прежде чем приступить к проектированию, необходимо распределить свое время на изучение конкретных тем, разработки которых уже существуют. Следует четко представить, сколько времени необходимо уделить тому или иному делу. Например, в течение недели нужно разобраться, какую часть изученного материала нужно включить в проект и почему.

Разработка и составление стратегий. Исходя из анализа проделанной работы по определенной тематике, уже имеется четкое представление о разработке стратегии. Можно рассчитать, сколько времени на это будет затрачено. Например, два дня, чтобы успеть сверить с предыдущими разработанными стратегиями по данной тематике.

Целеполагание. На этом отрезке времени можно уже приступить к разработке целей, имея хороший анализ материала и разработанную стратегию.

Планирование. Планируя время на реализацию основных дел для проектирования, необходимо обратить внимание на три положения: регулярность, системность, последовательность. Регулярность помогает формировать привычку составлять план и заносить его на бумагу или в электронную форму. Системность подразумевает упорядочение дела, в процессе чего есть возможность что-то исключить или добавить. Систематизация дает возможность постоянно анализировать свои действия и идти от наиболее важного к менее важному, от нуля к основной цели. Последовательность означает, что не стоит одновременно делать несколько дел, неэффективно переходить к новому, не закончив старые дела.

Реализация процесса. Каждое действие должно быть расписано по дням и времени. Нужно отмечать в своем плане, что не удалось успеть, причину, распорядок дел на следующий день или час.

Контроль достижения цели. Контроль действий вырабатывается в процессе разработки плана, но часто бывает и такая ситуация, что продуманный план действий не соответствует действительности. Работа над контролем действий для достижения поставленной цели позволяет корректировать все труднодоступные моменты в работе.

Надо отметить, что управление временным ресурсом позволяет эффективно распоряжаться не только рабочим временем, являющимся основной частью жизни человека, но и свободным временем, используемым человеком для отдыха. Владея своим временем, можно даже из своих выходных сделать мини-отпуск.

Все вместе положительно сказывается на эмоциональном, психическом и физическом здоровье человека, значительно улучшая его жизнь.

На сегодняшний день созданы и успешно функционируют специальные школы по обучению эффективному управлению временем. Стандартное обучение происходит по следующим основным темам:

- Стратегическое планирование.
- Тактическое планирование.

- Оценка личной эффективности.
- Определение личной миссии как эмоционально мотивирующего фактора.
- Определение основных факторов для выработки собственного плана.
- Умение расставлять приоритеты.
- Инструмент Mind Mapping.
- Анализ достигнутого.
- Изучение методик совершенствования процесса достижения целей.
- Обучение основам использования программного обеспечения, разработанного специально для планирования (My LifeOrganized, MS Project, MS Outlook and ect.). Все эти методики должны соответствовать проекту. Например, для гуманитарных наук подходят: умение расставлять приоритеты, стратегическое планирование, тематическое планирование, анализ достигнутого, инструмент Mind Mapping.

Для обучения людей основам грамотного управления временем сегодня проводятся различные тренинги и семинары, разрабатываются программы, курсы, создаются различные интернет-ресурсы, онлайн-тренинги.

В современном мире личное время – это ключевой ресурс человека, зачастую имеющий гораздо более высокую стоимость, чем деньги, поскольку оно, в отличие от них, не может быть накоплено или восстановлено. Именно поэтому умение наилучшим образом использовать свое время и управлять им представляет существенную ценность для любого человека. И важно научиться применять этот навык во всех сферах жизни: на работе, в бизнесе, творчестве, в семейных отношениях, в проектировании и т. д.

Навык управления временем предоставляет человеку огромное количество самых разных преимуществ. Рассмотрим некоторые из них:

- наиболее быстрое достижение своих целей по сравнению с людьми, не обладающими данными навыками;
- способность к выполнению множества различных дел в течение короткого промежутка времени;
- избавление от ощущения постоянной усталости и укрепление своего здоровья;
- отсутствие влияния стрессов и негативных факторов;
- позитивное восприятие окружающего мира и происходящих в нем событий;

- наличие четкого плана;
- ощущение внутренней свободы и возможности выбора;
- способность создавать благоприятные условия и самостоятельно контролировать свою жизнь.

Существует мнение о том, что люди, не знающие как им распределить время, не могут найти ни одной свободной минуты, постоянно чем-то заняты, но вся их занятость не приносит никаких результатов. А люди, способные умело распоряжаться временным ресурсом, всегда могут выделить минуту для чего-то или для кого-то, и все их дела непрерывно продвигаются и достигают успеха. Если вы познакомитесь с особенностями жизни и работы успешных людей, то непременно обнаружите, что все они как один подчеркивают, что время – это ценный актив, которым обладает человек, все они ведут ежедневники, составляют планы, продумывают дальнейшие шаги и занимаются этим постоянно. У них всегда полно идей, а количество выполненных дел просто поражает. Нужно только поставить себе цель научиться качественно использовать свое время.

Существует два важных момента при организации тайм-менеджмента:

- теоретическая база – информация, необходимая при составлении проектирования;
- практическое освоение – применение умений и навыков в работе.

Составление плана действий и его выполнение в соответствии с принципами тайм-менеджмента будет включать несколько этапов:

1. Постановка целей.
2. Расстановка приоритетов.
3. Фиксирование задач.
4. Реализация плана.

Постановка целей. Чтобы эффективно организовать рабочий процесс или целую жизнь, нужно составить список задач и целей, которые необходимы для выполнения. Один из самых эффективных методов постановки задач – SMART. Согласно ему, любая задача должна быть:

- конкретной (Specific);
- измеримой (Measurable);
- достижимой (Attainable);
- актуальной (Relevant);
- ограниченной во времени (Time-based).

Расстановка приоритетов. Как только список задач составлен, нужно разобраться, какие из них следует выполнить в первую очередь – это основа тайм-менеджмента. Для этого можно воспользоваться следующими методами тайм-менеджмента. Например, при распределении приоритетов подойдет правило трех дел, предложенное Крисом Бейли, канадским писателем и консультантом. К. Бейли предлагает каждый день выполнять три самые важные задачи. Сосредоточиться на них и не отвлекать свое внимание на другие, менее важные дела. Данный метод полезен, когда есть ощущение, что накопилось слишком много дел, как основных, так и неосновных, поэтому главные цели ускользают из внимания. Метод трех дел помогает расставлять приоритеты за счет второстепенных задач. Но иногда это вполне оправданно. Кроме того, этот метод подходит людям, которым проще планировать день через дела и задачи, не разбивая его на временные интервалы. Приемлема в проектировании гуманитарных дисциплин и матрица Эйзенхауэра: необходимо записать все дела, распределив их на четыре группы – срочные и важные; срочные, но неважные; несрочные, но важные; несрочные и неважные.

Фиксирование задач – каждое наше действие должно сопровождаться фиксированием задач и соответствовать разработанному плану действий. Для этого используются ежедневники, электронные таблицы в Excel и т. д.

Реализация плана. Как правило, осуществляется строго по намеченным дням и часам. Существуют различные методики реализации плана, согласно которым необходимо неотрывно работать над задачей за намеченное время (можно использовать таймер), затем 5 мин отдохнуть и продолжить. Закончив цикл работ, можно отдохнуть в течение 20–25 мин.

3.5. Виды проектирования образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного

Все виды образовательно-программного проектирования должны быть обоснованы конкретным социальным заказом на определенный объект или продукт. Для этого необходимо четко представить, из чего состоит сам предмет проектирования.

Итак, предметами проектирования могут быть образовательная система, педагогический процесс, содержание образования. Каждый вид основывается на соответствующей ему деятельности (рис. 14).



Рис. 14. Виды образовательно-программного проектирования

Одним из распространенных видов педагогического проектирования является социально-педагогическое проектирование, в процессе работы учитывающие целевые ориентиры, объект преобразования, результат. Целевые ориентиры включают в себя изменение социальной среды и решение социальных проблем педагогическими средствами.

Другим видом образовательного проектирования является психолого-педагогическое проектирование, включающие в процесс своей деятельности целевые ориентиры, объект преобразования и результат. Проектирование и исследования в психолого-педагогическом плане в основном направлены на следующие факторы:

- преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

- условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии, организационные формы, способы самообразования и самореализации;
- создание новых форм организации учебно-воспитательного процесса (УВП);
- результаты используются для модификации способов обучения и воспитания.

Нам необходимо рассмотреть и проектирование образовательных программ, направленное на целевые ориентиры, объекты преобразований и создание образовательного продукта, результаты. Эти компоненты выполняют различные функции в проекте и предусматривают разнообразные подходы, учитывая цели, задачи каждого предмета, поэтому их необходимо включать во все сферы образовательного проектирования.

Что мы будем иметь в этом случае:

- целевые установки направлены на проектирование качества образования, инновационные изменения образовательных систем и институтов;
- объекты преобразований рассматривают систему образования в государстве в целом и в отдельных регионах;
- результаты должны получиться в виде формирования государственно-общественных требований к образованию, учреждения институтов образования, создания образовательных стандартов (например, разработка и проектирование концепции образовательной программы и ее модернизация).

Наиболее приемлемая классификация видов проектирования для гуманитарных дисциплин была предложена Е. С. Полат в работе «Метод проектов на уроках иностранного языка». Можно выделить основные направления проектной деятельности [40, с. 6]:

- поисковая, творческая, исследовательская, ролевая, прикладная деятельность;
- монопроекты, межпредметные виды;
- характер контактов (между вузами, школами, городами, республиками);
- количество участников проекта (индивидуальные, групповые, парные).

Безусловно, на магистерском уровне обучения эффективнее применять предложенный нами проектно-исследовательский вид деятельности. Исследование – это прежде всего научный труд, позволяющий увидеть, как процесс выработки новых академических знаний, умений и навыков ведет к познанию окружающего. Проектирование – это тоже процесс познаватель-

ной деятельности: реализация идеи, ее генерация и получение практического продукта, тогда как исследование является поиском и осмыслением реального. Кроме того, с точки зрения образовательной практики важно, что проектирование и исследование тесно связаны с прогнозированием, а потому могут служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности в процессе обучения, а в процессе разработки проекта дополнять друг друга как научно-теоретическим содержанием, так и применением его в практической деятельности. По мнению А. И. Савенкова, принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование, по сути, – процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний. На интересную мысль наталкивает А. И. Савенков, отмечая, что исследование следует рассматривать как один из основных путей познания, наиболее полно соответствующий природе учащихся и современным задачам обучения. Исследовательскую деятельность автор рассматривает как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [45, с. 241].

Подобной точки зрения придерживается и А. С. Обухов: «Если при проектировании промышляется несуществующее, то в исследовании важно увидеть, внять, проанализировать существующее. Главная цель исследования – установление истины, “того, что есть”, наблюдение за объектом, по возможности без вмешательства в его внутреннюю жизнь» [33, с. 22].

Таким образом, в отличие от исследования, проект и, следовательно, проектирование всегда ориентированы на практику. В процессе реализации проекта человек не просто ищет нечто новое, но решает реальную, серьезно вставшую перед ним проблему. Исследование и проектирование в принципе решают проектно-исследовательскую деятельность через поиск. Основные составляющие для проектирования – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения. Проектирование в плане опыта дает больше возможностей, так как изначально задает предел, глубину решения проблемы, а исследование строится принципиально иначе, допуская бесконечное движение вглубь проблемы.

Таким образом, проектирование и исследование – изначально принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности, в то же время находящиеся во взаимосвязи и дополняющие друг друга в содержательном плане.

Е. С. Полат считает, что важно не отождествлять содержание понятий «проект как результат деятельности» и «проект как метод познавательной деятельности». Работа над проектом и процессом проектирования отличается от метода проектов, т. е. способа организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определенного результата.

«Метод проектов – это способ познавательной деятельности, инструмент познания» [40; 46, с. 84]. Под методом проектов в образовательной практике понимается система обучения, помогающая учащимся приобретать знания и умения в процессе выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий-проектов. Метод проектов является как бы начальным этапом в работе над проектированием, и так или иначе мы сталкиваемся с ним, когда разрабатываем мини-проекты, обсуждаем детали и технологии, предполагаем результаты, предназначенные для проектирования. При этом не нужно забывать отличать метод проектов от проектирования.

Этапы реализации метода проекта европейского варианта немного отличаются от российских, но тоже неплохо работают в процессе проектирования:

- *подготовка*: определение темы и целей проекта;
- *планирование*: определение источников информации, способов сбора и анализа информации, способов представления результатов, установление процедур и критериев оценки результатов и процесса, распределение задач и обязанностей;
- *исследование*: сбор информации, решение промежуточных задач при помощи основных инструментов – интервью, опросов, наблюдений, экспериментов;
- *результаты и (или) выводы*: анализ информации, формулировка выводов;
- *представление или отчет*: определение форм представления результатов (устный или письменный отчет и др.);
- *оценка результатов и процесса*: коллективное обсуждение, самооценка и др.

Это еще раз доказывает, что варианты реализации этапов проекта являются гибкими, зависят от содержания, моделей и структуры проекта.

Требования к применению метода проектов в практике обучения [32, с. 66]:

- наличие значимой исследовательской или творческой проблемы;
- практическая (теоретическая) значимость предполагаемых результатов;
- ориентация на индивидуальную (парную, групповую) самостоятельную деятельность учащихся;
- структурирование содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов.

Умение правильно использовать метод проектов в деятельности помогает обрести и новые нужные навыки, имеющие широкий диапазон применения, способствует реализации любых развивающих и образовательных задач.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие элементы структуры образовательной программы необходимо считать основополагающими?
2. Распишите этапы реализации проекта.
3. Что такое кейс?
4. Как кейсы способствуют процессу разработки проекта по РКИ?
5. Что такое тайм-менеджмент?
6. Как правильно распределять время в проекте?
7. Какие виды проектирования образовательных программ вы знаете?
8. По какой структуре разрабатываются образовательные программы?

Творческие задания

1. Разработайте урок РКИ по проектировочным этапам.
2. Разработайте проект по кейсам для РКИ. Представьте в виде презентации. Обоснуйте их творческую нагрузку.
3. Спроектируйте образовательную программу по языковым направлениям, соблюдая все правила проектирования (например: образовательная программа по китайскому языку для русскоязычной аудитории).
4. Типичные трудности и их преодоление в изучении китайского, корейского, японского языка в русскоговорящей аудитории.

Глава 4. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

4.1. Проектирование образовательных программ в методике преподавания русского языка как иностранного

Содержание образовательных программ является важнейшим компонентом профессионального образования, так как тесно связано с уровнем развития науки, техники, общества. Как было отмечено в первой главе учебно-методического пособия, компетентностный подход определяет требования к результатам образовательных программ, ведет к системным изменениям в процессе профессиональной подготовки, определяет профессиональную задачу. Совокупность профессиональных задач образует ядро наполнения профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональных компетенций и логику построения – содержание образовательных программ по РКИ. Вопрос, какой должна быть структура и содержание программ высшего профессионального образования по РКИ, чтобы формировались компетенции по проектированию, требует совместной работы большого коллектива преподавателей. В процессе проектирования ОП по РКИ необходимо учитывать цель освоения дисциплины, принципы проектирования, подходы, модели проектирования, контекст.

Образование отражает и формирует реальность одновременно, поэтому должно иметь человекоцентрированную и человекоориентированную природу. В любом образовательном процессе человек является отправной точкой, поскольку весь образовательный процесс создается для него. Кроме экологичной среды в обучении, предполагающей специальную организацию пространства, где проходит обучение, необходимо говорить в целом об архитектуре образовательного пространства, позволяющего формировать у обучающихся креативное мышление.

Ориентация на формирование креативного мышления возникла в образовательном процессе в связи с быстрым развитием внешнего мира и появлением спроса на эффективного специалиста, умеющего быстро адаптироваться к изменяющимся профессиональным условиям. Образованный че-

ловец, выполняя свою работу, постоянно сталкивается с новыми вызовами, вынужден решать сложные профессиональные задачи, а это значит, что ему необходимо не только уметь принимать профессиональные решения и воплощать их в жизнь, но и моделировать новые, более эффективные способы решения сложных профессиональных ситуаций самостоятельно. Но это невозможно, если специалист не обладает мобильностью и креативностью мышления и не способен нести ответственность за свои решения.

Сформировать креативное мышление учащихся – задача отнюдь не простая, поскольку предполагает, что человек имеет смелость менять свою реальность и идти к ней самостоятельно. Навык использования креативного мышления развивается долго и формируется на основе логического, аналитического и критического видов мышления, являющихся основными для любого развитого человека. Формирование креативного мышления также предполагает использование классических и развивающих подходов гуманистического образования.

Особое внимание специалистам любых профилей следует обратить на сферу обучения иностранному языку, поскольку изучение языка как родного, так и неродного – это выход за пределы параметров, заданных текстами в рамках той или иной образовательной программы. Язык это не просто среда, где находится человек и куда он погружен, она постоянно меняется, требует от человека расхода адаптационных ресурсов. И в процессе изучения неродного языка задача обучающегося влиться в чуждую ему языковую среду усложняется. Все это связано с тем, что наряду с классическими вариантами освоения языка, базирующимися на анализе изучаемого языкового материала (декодирование устной и письменной речи), следует в большей степени актуализировать вытекающий из анализа другой аспект – синтез, предполагающий самостоятельную деятельность – реализацию внутреннего осмысления и принятия нового языкового материала (в результате интериоризации языковых единиц и алгоритмов изучаемого языка) и продуцирования речи в новых языковых условиях (кодирование). Если анализ – это сугубо логическая операция, успешно формирующаяся в рамках классических методов обучения, то синтез требует иных интеллектуальных затрат. Синтез – это выход за пределы имеющихся параметров, он всегда является прогнозом и, следовательно, может быть верным или неверным. Именно в этом случае необходимо говорить о потребности развития креативного мышления, поскольку только оно позволяет осуществлять

успешный выход за пределы заданных языковых параметров и расширять «горизонт языка» как самого говорящего, так и других людей – участников коммуникации.

Поэтому считаем, что наряду с классическими методами освоения языка необходимо использовать инновационные методы, формирующие у обучающегося навыки, приводящие к общему формированию компетентности в новой профессиональной сфере.

В рамках модернизации высшей школы проходит освоение компетентностного подхода, который рассматривается как своего рода механизм трансформации образовательной модели: от профессионально-квалификационной (традиционной) к компетентностной модели подготовки специалистов.

Являясь принципиально новым явлением, компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие содержание, преподавание, обучение, оценивание, формы организации и технологии обучения, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования, введение ECTS (Европейская система перевода и накопления кредитов) и применение Европейской структуры квалификаций высшего образования.

Расширение понятия «компетенция» как совокупности влияющих на результат обучения факторов (прежде всего психофизиологических, психологических, знаниевых, содержательных, деятельностных) позволило включить в это понятие и сами знания, умения, интеллектуальные и собственно личностные качества субъекта обучения, определив эту совокупность и дифференцировав ее на универсальные (общекультурные), общепрофессиональные и специальные компетенции с их дескрипторами «знать», «уметь», «владеть», «быть способным». В силу этого происходит унификация и абсолютизация понятия «компетенция» и, соответственно, трактовка компетентностного подхода как результативно-целевой основы развития и формирования разноуровневых и разнопорядковых компетенций.

Одной из основных стратегических составляющих компетентностного подхода являются базовые образовательные программы. Однако разработка и реализация общих и предметно-дисциплинарных образовательных программ на компетентностной основе представляют в настоящее время достаточно сложную и многоаспектную проблему современного образования. В том числе и потому, что само понятие «качество образования» приобретает новый смысл. Оно трактуется уже не только как мера полезности,

но и как форма организации учебного процесса, позволяющая реализовать комплекс образовательных программ в вузах как систему, обеспечивающую выполнение требований всех заинтересованных сторон (студентов, их родителей, сотрудников вуза, работодателей, государства).

Такая новая трактовка подтверждается, например, и содержанием доклада Правительства Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования от 2020 года [37]. В этом документе задачи повышения качества деятельности образовательных учреждений ВО связываются с необходимостью перехода от управления образовательными учреждениями к управлению основными образовательными программами. А в качестве управления ООП предлагается организация их экспертизы (мониторинг).

Компетентностный подход в области РКИ является актуальным в силу того, что, во-первых, изучаемый иностранными студентами русский язык является языком их будущей профессии, а во-вторых, эффективное и успешное изучение иностранного языка невозможно, если у обучающегося не сформированы общие компетенции и отсутствует критическое, логическое и аналитическое мышление.

Следовательно, принципы проектирования образовательных программ по русскому языку как иностранному должны базироваться на принципах формирования у обучающихся процессов интериоризации как освоения и принятия ими изучаемого языкового материала (декодирование) и экстериоризации (кодирование), характеризующихся следующими параметрами: успешность, непрерывность, стабильность и долгосрочность.

Именно на этих принципах строится образовательная программа, лежащая в основе учебника по русскому языку, написанного заведующей кафедрой русского языка как иностранного И. М. Некипеловой «Шаг за шагом (русский язык как иностранный)» [29]. Материалы, использованные в учебнике, проходили апробацию с 2006 по 2020 гг., и в настоящее время можно утверждать, что программа в целом реализует разноплановые подходы к обучению русскому языку как неродному, развивающие как логическое, критическое и аналитическое мышление, так и креативное мышление, имеет человекоцентрированный и человекоориентированный подход, а также формирует общечеловеческие, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. С точки зрения проектирования в сфере РКИ интерес представляет пособие Р. А. Кульковой [19], переведенное на китайский, корейский, словацкий языки. В данном пособии по развитию речи собрано большое количество (около тысячи) проблемных ситуаций по 22 темам

общечеловеческого характера: они представлены в виде набора проблемных мини-текстов с изложением разных точек зрения, а также мини-диалогов (также проблемного характера). Материалы пособия гарантируют активное участие всех слушателей в беседе, так как противоположные точки зрения стимулируют мысль учащихся и их речевую активность. Тексты и диалоги можно выбирать в зависимости от темы проектирования.

Особый интерес представляет учебное пособие в 2 частях М. П. Аксеновой «Русский язык по-новому» [2]. Учебник является авторитетным изданием для изучения русского языка как иностранного, неродного или второго родного. В нем строго поэтапно и комплексно разработаны грамматические темы (предложно-падежная система, глагольная система, структура простого и сложного предложения), лексика, интонация, порядок слов, средства связи слов в предложении и др. Каждую грамматическую тему можно моделировать, элементы моделей включить в проектирование.

Достоинствами пособия по сравнению с другими учебниками можно отметить:

- 1) натуральность звучания русского языка всех без исключения текстов и диалогов;
- 2) демонстрацию связи формы и содержания разных языковых единиц (падежей, синтаксических структур и др.);
- 3) демонстрацию системных отношений в языке.

Две части (уроки 1–22) пособия охватывают начальный и средний этапы обучения. Пособие подходит для подготовки к сдаче экзамена на сертификат первого уровня Государственного стандарта Российской Федерации по русскому языку как иностранному. Справочные таблицы-алгоритмы облегчают осмысление и запоминание материала, а также позволяют осуществлять самоконтроль. Авторитетность курса обусловлена серьезностью и глубиной его концепции, поэтому при проектных разработках мы рекомендуем использовать это учебное пособие.

Общие принципы. К общим принципам проектирования и реализации самих ООП, принятым за основу академической педагогической общественностью в рамках инициативы Координационного совета базовых вузов УМО, относятся следующие: принцип студентоцентрированности, принцип преемственности, принцип результативности, принцип командообразования, принцип постепенности, принцип сопряженности и др., представленные нами подробно в первой главе в параграфе «Принципы проектирования образовательных программ в сфере РКИ». Обозна-

ченные выше принципы образовательной программы могут быть приняты в качестве основополагающих как для создателей компетентностно-ориентированных ООП, так и для разработчиков методологических подходов, примененных при проектировании ООП. В этом контексте одной из задач экспертизы становится выявление реальных элементов оценивания и их сопряжения со следующими компонентами ООП:

- компетентностная модель выпускника;
- паспорт и программа формирования компетенций;
- компетентностно-ориентированная часть учебного плана;
- содержательно-логические связи учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практики, НИР, входящих в ООП ВПО (формат таблицы);
- сквозная программа промежуточных комплексных испытаний студентов в вузе на соответствие их подготовки поэтапным ожидаемым результатам образования компетентностно-ориентированной ООП ВПО;
- программы итоговых комплексных испытаний (итоговой государственной аттестации) студентов-выпускников вуза.

Существенным для анализа компетенции (как части экспертизы ООП) является также Tuning project [49], взятый многими вузами в качестве структурной основы компетенций в рамках вузовской ООП.

В Tuning project выделены три группы компетенций, обеспечивающих эффективную работу. Это группы инструментальных, интерперсональных и системных компетенций:

а) компетенция как задаваемое содержание образования (номенклатура умений и способов их формирования);

б) компетенция выступает как набор качеств человека, обеспечивающих эффективность его деятельности. Это такие, например, качества, как ответственность, самостоятельность, рефлексивность, анализ, синтез;

в) компетенция (в строго научном смысле слова, вслед за его толкованием, предложенным Н. Хомским, 1965) – это содержание образования, реализуемое при определенных, в частности, вышеназванных условиях и предпосылках;

г) другими словами, можно представить, что происходит определенная трансформация объективного в субъективное. Невозможность синонимизирования понятий «компетенция» и «компетентность» показывает особую ответственность и сложность как проектирования компетентностей в ООП, так и их формирования в образовательном процессе.

Наличие этих элементов в составе ООП для организации их экспертизы (мониторинга) предусмотрено методическим материалом «Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования» [49]. В данном случае в структуру ООП были введены экспериментальные программные документы интегрирующего, междисциплинарного и сквозного характера, обеспечившие не только целостность, компетентностно-ориентированную направленность и качество реализации ООП, но и ставшие основой для организации как внутривузовской экспертизы, так и внешних экспертов на уровне государственных органов управления образованием.

В 2009–2011 гг. группой экспертов из числа Координационного совета базовых вузов УМО и разработчиков структуры и содержания ООП была проведена общественно-академическая экспертиза вузовских ООП. Ее результаты показали, что на текущий момент большинство вузовских программ не дают полного представления об их компетентностной ориентированности по ряду оснований. Зачастую не отражены компетентностно-ориентированные учебно-методические документы из-за отсутствия в них ряда важнейших компонентов (например, развернутой компетентностной модели выпускника с заданием содержания, структуры каждой компетенции, а также обязательного уровня ее сформированности; компетентностно-формирующей части учебного плана, где бы просматривались содержательно-логические связи учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик; программ промежуточных и итоговых испытаний и т. д.). Не всегда конкретизируется студентоцентрированный подход к образовательному процессу (например, не представлены в качестве образца конкретные разработки по тем или иным активным и интерактивным формам и методам работы; не приведены примеры оценочных средств; не отражены технологии и формы самоорганизации, самоанализа, самоконтроля и самооценки студентов, не получило конкретного отражения методическое сопровождение данного процесса).

Большинство рабочих программ дисциплин в целом носит традиционный характер:

- не соотнесены конечные результаты обучения по дисциплинам и компетенции;

- в содержании многих программ не нашли отражение общекультурные компетенции; в рабочих программах дисциплин не указаны компетенции, на которые «работает» дисциплина, а также не заполнена матрица соотнесения тем;

- не сформулированы требования к «входным» знаниям и умениям студентов, необходимым для освоения дисциплины;

- фрагментарно представлены конкретные вопросы и задания для промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины;

- не конкретизирована самостоятельная работа студентов и методическое обеспечение, необходимое для нее.

Оптимальные алгоритмы. Итоги и выводы данной общественно-академической экспертизы (мониторинга) легли в основу разработки методических основ проведения экспертизы качества реализации, компетентностно-ориентированных основных образовательных программ в высшем образовании. Так, например, определены объекты экспертизы:

- полнота и логика выстраивания структуры и содержания ООП;
- востребованность заложенной в ООП компетентностной модели выпускника;

- соответствие компонентов ООП ее целям;
- отражение компетентностного подхода в программах учебных дисциплин, практик и ИГА (институт государственного администрирования);

- новые образовательные технологии и формы обучения;
- средства и способы оценки компетенций (ФОС);
- эффективное планирование участия работодателей в образовательном процессе и прочее.

Косвенным образом также оценивается состояние внутривузовской нормативно-методической базы.

Алгоритм Tuning

Шаг 1. Подтверждение социального заказа на программу, определение ее профиля.

Шаг 2. Формулировка целей программы и описание результатов обучения.

Шаг 3. Определение универсальных (общих) и профессиональных (предметно-специализированных) компетенций, которые должны быть сформированы при освоении программы.

Шаг 4. Формирование и описание содержания и структуры программы (состав модулей и их объем в кредитных единицах).

Шаг 5. Проверка взаимного соответствия структуры программы, результатов обучения и набора компетенций.

Шаг 6. Определение соответствующих результатам обучения образовательных технологий и методик обучения, оценки формируемых компетенций.

Шаг 7. Создание системы оценки и обеспечение качества обучения.

Учитывая, что одним из объектов экспертизы является полнота и логика выстраивания структуры и содержания ООП, при ее определении эксперты могут руководствоваться методикой построения образовательных программ, выработанной в рамках уже упомянутого международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» [49]. Данная методика позволяет выявить логичность построения ООП, взаимосвязь ее отдельных компонентов, соответствие всех параметров ООП заявленным целям программы и результатам обучения.

В соответствии с приведенным алгоритмом эксперты должны обращать внимание на наличие в структуре ООП дополнительных разделов.

1. Цель ООП – общая характеристика профессиональных и личностных качеств выпускника, пояснение, в каких сферах деятельности и отраслях экономики он будет востребован.

2. Компетенции, формируемые в результате освоения ООП ВПО (в первую очередь, дополнения к перечню компетенций, содержащемуся во ФГОСе).

3. Матрица соответствия структуры учебного плана заявленным в ООП компетенциям.

4. Нормативно-методическое обеспечение образовательных технологий и системы оценки качества освоения обучающимися ООП на уровнях бакалавриата, магистратуры и специалитета – при его наличии в вузе (материалы и рекомендации по проведению текущей и промежуточной аттестации).

5. Требования к итоговой государственной аттестации, в том числе ФГОС.

6. Отражение в ООП взаимоотношений вуза с работодателями.

7. Корректность оформления ООП (наличие титульного листа, обоснования, представленность поясняющих приложений, в том числе в виде отдельных документов, полнота представления программ учебных дисциплин, модулей, практик и прочее).

Кроме того, эксперты могут оценивать:

- корректность и самостоятельность представления вузами профилей подготовки бакалавра и наименований программ подготовки магистра;

- наличие в ООП дополнительных (по отношению к перечням, содержащимся во ФГОС) компетенций, соответствующих специфике профиля обучения или конкретной магистерской программы;

- логичность и последовательность выстраивания компонентов ООП, их соответствие заявленным результатам обучения, полноту и конкретность характеристики профессиональных и личностных качеств выпускника;

- участие работодателей в разработке и реализации ООП;
- открытость ООП для всех участников образовательного процесса;
- доступность компонентов ООП на официальном информационном ресурсе вуза.

Предлагаемый подход по экспертизе содержания и качества подготовки основной образовательной программы предназначен для специалистов, принимающих участие в аттестационных экспертизах вузов, а также может быть использован в качестве составной части вузовского методического комплекса при организации работ по самообследованию [45].

4.2. Проектирование педагогических технологий по преподаванию русского языка как иностранного

Целями проектирования и разработки образовательных программ в области русского языка как иностранного являются:

- освоение процесса проектирования и разработки образовательных программ в области русского языка как иностранного;
- формирование профессиональной позиции в условиях реальной деятельности;
- формирование и реализация профессиональной компетентности в области проектирования и разработки образовательных программ в области русского языка как иностранного.

Задачи:

- формирование умений и навыков проектирования и разработки образовательных программ;
- использование теоретических знаний, практических навыков и умений магистрантов для практической разработки образовательных программ;
- выработка творческого подхода к подобным видам работы, стимулирование потребности в самообразовании.

4.2.1. Компетенции студента в области проектирования преподавания русского языка как иностранного

Студент должен обладать следующими компетенциями:

- осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики;
- проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации;
- разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, создавать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении;
- планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений.

При проектировании магистрант должен:

знать:

1. Основные педагогические принципы и методы работы преподавателя русского языка как иностранного;
2. Методологические и методические принципы построения программ по русскому языку как иностранному (русскому языку как неродному);
3. Психологические и организационные основы, этические и этикетные нормы, необходимые преподавателю в учебной работе, особенно с иностранными гражданами;

уметь:

1. Совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, находить необходимую научную информацию и применять ее в своих исследованиях;
2. Самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые знания и умения и использовать их в практической деятельности;

владеть:

1. Основными понятиями языкознания и навыками проектирования и разработки образовательных программ в области русского языка как иностранного;
2. Приемами и способами сбора научной информации;
3. Навыками критического оценивания имеющейся научной информации для корректного использования ее в своей научной деятельности.

4.2.2. Модули проектирования в методике преподавания русского языка как иностранного

На сегодняшний день все больше внимания уделяется технологии модульного обучения русскому языку как иностранному. Заранее заготовленный модульный шаблон предполагает подробное планирование учебного процесса, повышает темп учебно-познавательной деятельности и, как следствие, эффективность обучения.

В России идеи модульного обучения появились в конце 80-х гг. благодаря трудам литовской ученой П. А. Юцявичене и ее учеников. Цель программы – развивать личность с помощью гибкости содержания обучения, ориентации на ее индивидуальные особенности и уровень базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуально разработанной программе. П. А. Юцявичене, разработавшая принципы модульной технологии, рассматривала модуль как целостный (условно завершенный) фрагмент содержания обучения: «...сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся может работать самостоятельно с предложенной ему индивидуальной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных методических целей. Функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [54].

Модульная программа (МП) состоит из отдельных модулей и разрабатывается каждым преподавателем отдельно в зависимости от предметной направленности. Студент может выбрать любой модуль обучения, руководствуясь собственными потребностями, возникающими в процессе изучения предмета.

Каждый модуль должен иметь свою дидактическую цель, соответствующий объем учебного материала, а это значит:

- в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации;
- даются подробные разъяснения к изучаемым темам;
- созданы условия погружения в информацию (с помощью технических средств обучения (ТСО), рекомендованных литературных источников, методов добывания информации);
- есть теоретические задания и рекомендации к ним;
- содержатся практические задания.

Система модулей составляет программу учебной дисциплины. Число модулей определяется целями обучения и объемом учебного материала, но по рекомендациям специалистов в области модульного обучения учебную дисциплину можно разделять на 10–12 самостоятельных блоков.

В технологии модульного обучения существует три типа модулей:

1) знаниевые модули (для изучения основ науки). Учебно-познавательная деятельность учащихся, направленная на сознательное и прочное усвоение знаний, – сложный многоэтапный процесс, состоящий из восприятия и понимания, запоминания, обобщения и применения знаний. Все компоненты тесно между собой взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Поэтому трудно вычленить отдельные звенья процесса, и на том или ином этапе процесса усвоения может преобладать какой-то компонент. Это зависит и от соответствующих приемов учебной деятельности школьников, и от руководства ею со стороны учителя;

2) операциональные модули (для формирования способов применения знаний в деятельности);

3) смешанные модули (для формирования устойчивых знаний, умений и навыков).

Модульная программа по русскому языку как иностранному по содержанию и характеру является системной, ее цель – разработка конкретных формул для формирования знаний, умений и навыков обучения языку, отбор и организация учебного материала соответственно базовой программе и требованиям методики преподавания.

Примерные варианты модулей.

Модуль I. Данный модуль рассматривает основные понятия педагогического проектирования. Теоретические основы проектирования образовательных программ (ОП). Педагогическая сущность проектирования ОП. Функции и виды проектной деятельности. Уровни педагогического проектирования ОП. Принципы проектной деятельности ОП. Основные соотношения понятий «проектирование», «моделирование», «конструирование». Критическое мышление. Опережающее обучение. Понятия *hard skills*, *soft skills*, *vital skills*.

Модуль II. Механизмы реализации ОП по РКИ. Этапы проектирования ОП по РКИ. Диагностика ситуаций. Выбор формата проектирования ОП по РКИ. Этапы реализации проекта. Рефлексивный этап реализации проекта. Виды проектирования ОП по РКИ. Учебные проекты. Проекты

в системе профессиональной подготовки. Социально-педагогические проекты. Международные проекты.

Модуль III. Основные направления проектирования ОП по РКИ. Проектирование образовательных программ по РКИ. Проектирование педагогических технологий по РКИ (методы работы по формированию hard, soft, vital skills). Проектирование контекста образовательных программ по РКИ. Мониторинг и результаты по проектированию ОП по РКИ. Оценки результатов проектной деятельности.

4.3. Мониторинг в проектной деятельности в сфере русского языка как иностранного

Мониторинг – это систематическое наблюдение за каким-либо социально-педагогическим процессом, оценка его соответствия задаваемым параметрам и целям. Мониторинг осуществляется на основе комплекса средств оперативного наблюдения за состоянием определенного объекта. В связи с этим мониторинг по реализации проекта может рассматриваться как систематическая регистрация и анализ процессов функционирования, взаимодействия и развития, а следовательно, его изменения. Как отмечает А. Н. Майоров, мониторинг – система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и обеспечивающая прогноз его развития [24, с. 20]. На наш взгляд, мониторинг – это не только сбор информации, но и обмен опытом, выявление трудностей, неточностей, проблем торможения процесса, отслеживание динамики проектирования и корректировка. Мониторинг – это своего рода помощь проекту и группе, оказанная со стороны эксперта своевременно.

Задачи мониторинга:

- получить информацию, обратную связь (проблема контроля);
- соотнести реально полученные результаты образовательного процесса с планировавшимися результатами, с целями (проблема оценки);
- получить качественные показатели информации для применения в управлении образовательным процессом.

Положительные стороны мониторинга:

- объективность – результаты отражают реальное состояние дел, субъективный фактор (личностный) минимизирован;
- точность – погрешности не превышают допустимых статистически;

- полнота – источник информации репрезентативен;
- достаточность – объем информации достаточен для принятия управленческого решения;
- структурированность (систематизированность) – с учетом качества источников информации;
- оптимальность обобщения – соответствие уровню задач;
- оперативность – своевременность;
- доступность – возможность и реальность получения.

Сферы применения мониторинга:

- по областям применения: в экологии, биологии, медицине, экономике, бизнесе, в промышленности и образовании;
- по средствам проведения: педагогический, психологический, социологический, медицинский, демографический мониторинг.

По способам сбора информации:

- 1-я группа – непосредственное описание объектов без каких-либо изменений;
- 2-я группа – непосредственное физическое измерение параметров объектов;
- 3-я группа – параметры объекта измеряются с использованием хорошо разработанных и общепринятых критериев или индикаторов;
- 4-я группа – измерение проводится опосредованно, с привлечением технологий научного исследования, с использованием особо оговоренных систем критериев и показателей.

Системы мониторинга в образовании:

- 1-я группа – накопление и структуризация информации (мониторинг законодательной базы управления образованием);
- 2-я группа – мониторинг развития знаний учащихся (модель «цель – результат» и учет характеристик процесса обучения; объект – знания ученика, по которым делаются выводы о ситуации в учебной группе);
- 3-я группа – построены по модели «вход – выход» (в качестве входа – характеристики ученика, на выходе – эффект влияния школы);
- 4-я группа – системы мониторинга на уровне ОУ (попытка оценить эффективность той или иной технологии обучения, выделить факторы, влияющие на качество обучения, найти примеры связи квалификации педагога и результатов преподавания и т. д.).

Виды мониторинга

По целям:

- информационный: предполагает структуризацию, накопление, распространение информации и не предусматривает специально организованного обследования на этапе сбора информации;
- базовый: выявляет проблемы и опасности до того, как они будут осознаны в сфере управления;
- проблемный: позволяет исследовать закономерности процессов, степени опасностей, типологию проблем, известных и насущных с точки зрения управления;
- управленческий: ставит целью отслеживать и оценивать эффективность, последствия и вторичные эффекты принятых решений.

По основаниям экспертизы:

- динамический: основанием для экспертизы служат данные о динамике развития объекта, явления или показателя;
- конкурентный: выбираются результаты идентичного обследования других образовательных систем;
- сравнительный: в качестве основания выступают результаты идентичного обследования одной или двух систем более высокого уровня;
- комплексный: используется несколько оснований для экспертизы;
- безосновной: предметом анализа являются результаты, полученные в одном исследовании. Такой способ не может быть корректным, но существует, порождая массу ошибок и недоразумений.

Различия между мониторингом и исследованием

Обладая признаками эмпирического исследования, мониторинг имеет следующие существенные отличия:

- причина возникновения – отсутствие качественной информации (причина любого научного исследования – осознание недостаточности имеющихся знаний для удовлетворительного описания какого-либо явления);
- его результаты ценны в ограниченный период времени: чем выше динамика развития системы, тем короче период ценности данных;
- научное исследование предполагает минимизацию количества показателей – для мониторинга важен более широкий выбор;
- мониторинг близок к наблюдению – он не предполагает вмешательства в функционирование системы на этапе проведения;
- мониторинг не имеет целью подтверждение или опровержение гипотез, хотя в результате могут быть получены данные, имеющие научную ценность.

Принципы мониторинга:

- объективность информации: процесс мониторинга должен опираться на объективные, максимально формализованные и легко проверяемые данные;
- сравнимость данных: мониторинг предполагает не только констатацию состояния системы, но и изучение ее изменений. Возможность для сравнения появляется только тогда, когда изучается один и тот же объект на основе одинаковых показателей;
- прогностичность: получение данных, позволяющих прогнозировать будущее системы, возможные изменения в путях достижения цели;
- принцип целевого назначения: получение необходимой и достаточной информации, исходя из обозначенной цели деятельности.

Факторы и условия проведения мониторинга:

- качество инструментария: контролируемый фактор; общеметодологические требования к инструменту – валидность, надежность, удобство использования, соответствие целям обследования, корректность статистических процедур, стандартизированность, апробированность и т. д.;
- профессионализм и подготовленность специалистов: контролируемый фактор; процесс измерения разбивается на несколько этапов:
 - создание инструментария,
 - измерения,
 - интерпретация результатов,
 - подготовка рекомендаций для специалистов;
- изменение экспертов в процессе измерения: контролируемый при определенных условиях фактор; причина изменений – научение, появление опыта, согласование позиций, когда мнение одного, более авторитетного эксперта, начинает смещать оценки других;
- статистическая регрессия: искажение результатов в процессе обследования;
- цикличность: неконтролируемый, но учитываемый фактор; социальные процессы имеют ярко выраженный циклический характер, что необходимо учитывать;
- отбор испытуемых: варианты отбора и формирование экспериментальных групп – один из центральных факторов, контроль за которым позволяет не только выровнять оценки, но и решить проблему распространения результатов обследования на более широкую аудиторию;
- статистическая регрессия: искажение результатов в процессе обследования;

- нарушение в информационных потоках: объект измерения может обладать информацией, специальное знакомство с которой при измерении не предполагается, или часть этой информации отсутствует, или владение информацией недостаточно;

- различные мотивации участников в естественных условиях: часто оказывается, что одни и те же действия в ситуациях управления осуществляются с неодинаковыми целями;

- эффект повторного измерения: если какое-то задание уже выполнялось, это скажется на его повторении. Вопрос в том, при каких условиях можно считать такие влияния достаточно малыми с точки зрения их воздействия на конечный результат;

- изменение группы под влиянием отношений окружающих, вызванных экспериментальным влиянием: в экспериментальных условиях люди начинают оценивать свое положение относительно тех, кто в такие условия не попал. Если эти оценки активно поддерживаются окружением, то у представителей группы начинает вырабатываться иная система оценивания;

- групповая фальсификация результатов: респонденты договариваются, какие оценки будут ставить;

- изменение группы в процессе эксперимента: изменения могут иметь как случайный, так и системный характер, могут быть естественными и спровоцированными;

- естественное развитие: в процессе эксперимента происходит естественное развитие как всей группы, так и ее отдельных членов; чем меньше дети, тем динамика их развития больше;

- социально-территориальные особенности групп: выбирая, например, в качестве единицы измерения класс, необходимо учитывать его социально-демографические характеристики, чтобы не получить смещенных оценок и иметь возможности для корректного сравнения;

- разные события для смешанных групп: множественные воздействия в межэкспериментальный период могут вызвать смещение оценок;

- различия во внутренней жизни группы: существуют объективные закономерности жизни группы, связанные с ее морфологией и определяющие качественные изменения, различные в каждом конкретном случае;

- отличия в скорости протекания внутригрупповых процессов: экспериментальное или управленческое воздействие на группы может дать одинаковый эффект, но скорость проявления может быть разной. Существует реальная опасность зафиксировать отсутствие эффекта, хотя он просто еще не проявился;

- условия, вызывающие реакцию на эксперимент: реальные изменения, наблюдаемые в условиях и вне эксперимента, могут оказаться неравнозначными;

- интерференция воздействий: возникает тогда, когда один и тот же испытуемый подвергается различным воздействиям, разнесенным по времени;

- синергизм: в случае совместного проявления некоторых воздействий, одно из которых может иметь естественный, а другое экспериментальный (отслеживаемый) характер, эффект может превзойти предполагаемые и вероятные эффекты каждого из них. Существует опасность восприятия эксперимента как неудавшегося;

- компенсаторность: один эффект может компенсировать другой: два или несколько воздействий, проявляясь одновременно, могут скомпенсировать эффект, вызываемый иными событиями. Например, повышение субъективных оценок уровня удовлетворенности заработной платой при наличии дополнительных возможностей для творчества.

Организационно-правовые основы мониторинга в образовательных учреждениях. Положение о службе мониторинга (задачи, направления, содержание деятельности службы, права и обязанности членов, формы отчета, сроки предоставления) утверждается на педсовете. Создается приказ о составе службы мониторинга на текущий учебный год. Объекты мониторинговой оценки зафиксированы в годовом плане, программе развития, образовательной программе.

Критерии эффективности мониторинга по В. Г. Горбу [8]:

- информация этически выдержана и не нарушает личностных прав субъектов образовательного процесса;

- способствует конкретизации личностных и групповых целей образовательной деятельности ДОУ;

- помогает лучше оценивать уровень профессиональной подготовки и определять наиболее эффективные пути профессионального совершенствования педагогов;

- мотивирует индивида к повышению своего профессионального уровня и стимулирует личностное развитие;

- способствует конструктивному диалогу между участниками образовательной деятельности;

- создает условия для рационального разрешения проблем, возникающих в профессиональной группе;

- носит неагрессивный характер и в достаточной степени доступна всем субъектам образовательного процесса;
- способствует повышению культуры общения;
- информация помогает оценить качество реализации в образовательном процессе требований государственного образовательного стандарта.

4.4. Оценки результатов проектной деятельности

Исходя из задач мониторинга и полученных результатов, необходимо решить важные вопросы, касающиеся оценки результатов проектной деятельности. Кто входит в круг лиц, участвующих в процедуре оценки? Что подлежит экспертизе и оценке? Какие действия должны быть произведены для того, чтобы реально оценить проектную деятельность? Что будет служить критерием оценки результатов проектной деятельности?

Как известно, существует два вида результатов (продуктивный и человеческий). Продуктивный вид результатов – это произведенный проектный продукт (образовательные, дидактические программы, публикации, исследования, проектирование и пр.). К человеческому виду относятся изменения человеческих качеств, свойств, отношений по мере участия в проекте (креативное мышление, воображение, приобретение умений и навыков работы в проекте, формирование коммуникативной культуры и пр.).

Для оценки продуктивного результата обычно выделяют следующие критерии в сфере РКИ:

- полнота реализации проектного замысла;
- соответствие содержанию проекта;
- соответствие культурному аналогу;
- степень новизны;
- социальная (практическая, теоретическая) значимость;
- соответствие потребностям, интересам, возможностям людей, участвующим в сфере распространения проекта, эстетичность.

Для оценки человеческого результата используются следующие критерии:

- удовлетворенность участием в проекте;
- степень освоения процедур проектирования;
- сформированные новые навыки работы в проекте;
- работа в сотрудничестве, сплоченность проектной команды, оценка межличностных связей и неформальных отношений;
- наличие потребности у участников в дальнейшем развитии своего проектного опыта;

- становление социально-педагогического профессионального опыта;
- оценивание промежуточных процедур;
- промежуточные процедуры дают возможность участникам проекта постоянно корректировать ход своих действий;
- формы осуществления промежуточного контроля состоят в работе наблюдателей, аналитиков, экспертов с отчетами по каждому этапу, на семинарах и конференциях.

Интерес в этом отрезке работы представляет процесс оценки (Evaluation). Эксперты проводят систематическое исследование и оценку какого-либо предмета, темы, продукта с намерением выявить дальнейшее развитие его необходимости, полезности, добротности, т. е. качества. Эволюция связана с принципиально позитивной установкой на улучшение выполнения проекта, на помощь, но не на оценку, носит диалогический характер и не связана с санкциями, к которым прибегают только в крайнем случае. Все проверки экспертов должны иметь профессиональный уровень поддержки и способствовать эффективному развитию проекта.

Педагогический мониторинг и результаты оценки проектной деятельности – это процесс выявления недостающих компонентов, влияющих на результат проектирования с помощью диагностики и прогнозирования педагогического процесса, отслеживания его хода, результатов, перспектив развития.

Педагогический мониторинг имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, руководителей образовательного учреждения и органы управления качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений. Частью педагогического мониторинга, развития и обучения в образовательном учреждении является психологический мониторинг.

Содержание или параметры мониторинга определяются целями образовательного (инновационного) процесса, которые могут ставиться через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития учащихся, их учебную деятельность, работу учителя с учащимися. Направленность педагогического мониторинга определяется предметом, целью, задачами, критериями и параметрами, способами, методами, инструментом, результатами и их интерпретацией.

К психологическому мониторингу предъявляются особые требования:

- мониторинг, как и любая диагностика, должен отвечать требованиям объективности и надежности информации, а для этого нужно использовать стандартизованные диагностические методики;

- результаты тестирования следует подвергать математической и статистической обработке;
- психологический мониторинг в том случае выполнит свою функцию, если диагностическая информация будет поступать вовремя, с пояснениями и рекомендациями.

4.5. Введение и разработка студенческого портфолио (электронная и бумажная версия)

Согласно ФГОС и закону об образовании, портфолио студента или папка его личных достижений способствует объективности оценки результатов, достигнутых вузовцем в ходе учебной деятельности [35]. Этот своеобразный презентационный портфель документов может формироваться в бумажном и электронном виде (последний вариант считается более предпочтительным). Если администрацией университета или института выбран электронный формат, то вуз обязан в рамках цифровой информационно-образовательной среды обеспечить технические условия для создания студенческих портфолио, доступных к просмотру и изучению с помощью средств ИКТ. Еще одна функция студенческого портфолио – накопление материала для резюме, с которым выпускник университета будет устраиваться на работу.

По видам проектно-результативной деятельности обучающихся различают учебное, предметное, деловое, языковое портфолио (рис. 15). Языковое портфолио – проект, разработанный под эгидой Совета Европы. В рамках проекта подробно разработаны все этапы работы и формы оценки языковой коммуникации учащихся, выделены уровни языковой компетенции, даны таблицы оценки и самооценки. Преподаватель иностранного языка может мотивировать учащихся при помощи метода языкового портфолио [40, с. 253–254].

Применительно к современным образовательным стандартам, портфолио студента – это файловая папка с документально подтвержденной информацией о личных, общественно значимых и академических достижениях учащегося, продемонстрированных за время освоения вузовской программы. Эти сведения служат одним из инструментов объективного оценивания результатов обучения. Методика особенно эффективна для творческих и прикладных направлений: в последнее время стали прилагать и для специалистов гуманитарных дисциплин, таких, как РКИ, переводоведение, методика, педагогика, психология, литература, языки и т. д. Главная цель создания портфолио – анализ и наглядное представление наибо-

лее важных результатов учебной деятельности студента, демонстрация его культурного и образовательного роста, поэтому его составление начинается с первого курса и продолжается в течение всего времени обучения.

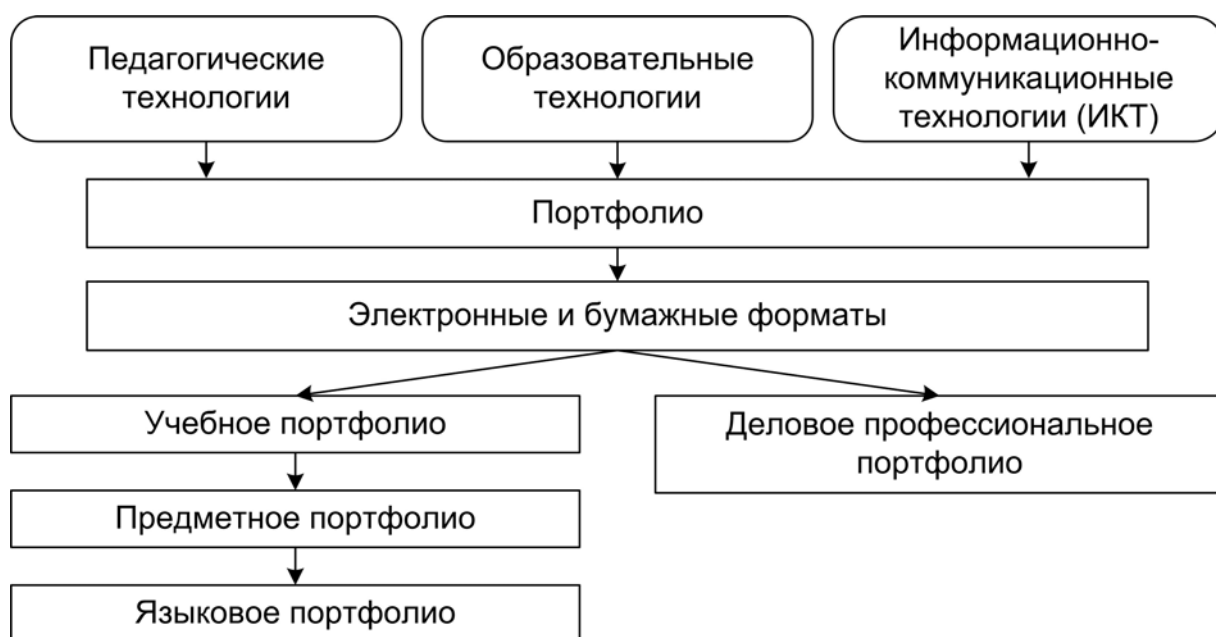


Рис. 15. Портфолио-технология. Виды

Портфолио – инновационная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности (см. рис. 15).

Как оформлять? Обычно студенты ведут портфолио в печатном или электронном виде (если имеется личный сайт студента) с обязательным указанием даты каждой сделанной записи. Фиксация результатов происходит систематически. Сделать портфолио можно самостоятельно, однако необходимо ответственно отнестись к его созданию: структуру следует хорошо продумать и привести в соответствие со стандартами оформления и ведения, если они установлены университетом. Недопустимо наличие серьезных ошибок (стилистических, орфографических). Если согласно локальным нормативным актам формирование электронного портфолио для студента обязательно, то учебное заведение должно предоставлять технические площадки для размещения, но функции по его наполнению возлагаются на студента. Недостоверная информация, внесенная в личную папку, расценивается как подделка документов, что может закончиться отчислением из вуза.

Портфолио может быть оформлено в одном из трех вариантов:

- подборка документов, которые подтверждают достижения (грамоты, дипломы, патенты, справки);

- сборник различных видов работ: творческих, научно-исследовательских и т. д.;

- портфолио-отзыв, где собраны мнения преподавателей, руководителей практики и других официальных лиц об учебной, производственной, общественной деятельности студента.

Часто эти типы объединяются в общее портфолио в электронном варианте, более удобном и практичном в использовании. Для его создания необходимы лишь базовые знания приложения Microsoft Word. Примерная структура включает в себя:

- титульную страницу;
- краткую автобиографию;
- перечень официальных документов (примеры работ, успеваемость, отзывы);
- сведения о профессиональной деятельности (практика на предприятии, мастер-классы);
- отчеты о научно-исследовательской деятельности (олимпиады, конференции, наличие публикаций);
- рассказ о внеурочных мероприятиях (конкурсы, соревнования и пр.);
- данные о дополнительном образовании (секции, курсы, вторая специальность).

Титульный лист для портфолио студента – обложка и первая страница, содержащая основную информацию (Ф.И.О., год рождения, курс, наименование учебного учреждения, специальность, контакты (мобильный телефон, электронный адрес), фотография в верхнем правом углу листа).

На сайтах мы можем встретить различные образцы портфолио, шаблоны для студентов, которыми можно воспользоваться. Но желательно, чтобы университет имел свой шаблон.

Приведем справочную структуру портфолио для студента профессионально-педагогического университета:

- титульный лист;
- автобиография;
- успеваемость: средний балл (или отметки по всем дисциплинам, позиции в вузовском рейтинге, если он составляется);
- производственная практика, мастер-классы;
- вид профессиональной деятельности;
- название университета, факультет, специальность;

- научно-исследовательская работа (указываются название, место и время, руководитель, примечание (наличие грамот, сертификатов));
- разработанные проекты (название, место, год, руководитель, индивидуальная или групповая работа);
- общественная активность (название объединения, виды деятельности, дата, примечание (наличие сертификатов, дипломов));
- дополнительное образование (вид, период получения, подтверждающие документы);
- приложение (резюме, характеристика куратора, рабочие материалы (тексты выступлений, докладов, публикаций и прочее)).

Развитие технологии портфолио можно условно разбить на три этапа: бумажное, электронное, веб-портфолио.

Бумажное портфолио. До недавнего времени всем желающим вести портфолио рекомендовалось собирать в папочке документы, свидетельствующие об основных достижениях и успехах.

Электронное портфолио. По мере развития информационных технологий появилось новое понятие «электронное портфолио». В электронном портфолио хранится информация в цифровом формате.

Добросовестный студент собирает отсканированные документальные подтверждения тематики и содержания курсовых и квалификационной работ, проектов, сертификатов и дипломов, отзывы руководителей, а также результаты личных достижений вне образовательной системы (спорт, танцы, социальная работа и пр.). В некоторых вузах электронное портфолио размещается на официальном сайте. Пока студент учится в вузе, он заполняет портфолио, но при переходе из одного учебного заведения в другое или после его окончания администрация ограничивает или закрывает доступ автора к собственной информации.

Веб-портфолио. Расширение использования сети Интернет во всех сферах человеческой деятельности способствует развитию и совершенствованию функциональных возможностей социальных сетей. Ответом на новые вызовы, следующим закономерным этапом развития технологии портфолио стала его новая форма, получившая название веб-портфолио (webfolio).

Веб-портфолио – это интернет-базируемый ресурс, демонстрирующий успехи и достижения владельца с помощью интернет-технологий и обеспечивающий доступ к ним всем заинтересованным лицам вне зависимости

от места работы или учебы. Ведение веб-портфолио в социальной сети обеспечивает доступ к персональной информации вне зависимости от места работы или учебы, что позволяет избегать ненужных трат времени и усилий для неоднократного сбора и представления одной и той же информации на сайте школы, а потом и вуза. Технология веб-портфолио может быть использована для самых разных целей, в том числе, для профессионального развития и успешного трудоустройства.

Портфолио на базе технологии Веб 2.0 используется не только для систематизации документального подтверждения успехов и достижений в различных областях человеческой деятельности, но и для электронной аутентификации личности и подтверждения профессиональных компетенций. В отечественной и зарубежной образовательной практике для конструирования портфолио используются специализированные социальные сети, предназначенные для ведения непрерывного веб-портфолио (webfolio).

Актуальность создания и ведения веб-портфолио определяется уникальностью функционала специализированной социальной сети для следующих целей:

- хранения в цифровом формате полученных дипломов и сертификатов, грамот, отзывов об уровне компетенций, уровне выполненных рефератов, докладов, исследовательских проектов;
- организации информационной деятельности и информационного взаимодействия пользователей сети, ведения ими блогов, обсуждения актуальных вопросов на форумах.

Новой всероссийской площадкой для создания электронного портфолио учащихся и педагогов стала социальная сеть 4portfolio.ru. Веб-портфолио пользователя этой сети включает в себя три раздела: сайт-портфолио, закрытое от посторонних персональное информационное пространство в «облаке» и социальную сеть. Социальная сеть для ведения веб-портфолио представляет пользователям инструментарий для ведения блогов, написания комментариев, обмена мнениями, участия в форумах, создания сообществ, дистанционного общения педагогов, обучающихся и их родителей, и является не только современной эффективной формой самопрезентации и самооценивания результатов образовательной деятельности студента, но и способствует развитию профессиональной компетентности, повышению конкурентоспособности, приобретению делового опыта.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие основные требования предъявляются к образовательным программам по РКИ?
2. В чем состоит суть проектирования содержания предметных образовательных программ?
3. Назовите основные этапы проектирования структуры и содержания программ по РКИ.
4. Какие педагогические технологии по РКИ учитываются в проектировании?
5. Как проводят мониторинг в образовательной системе?
6. В чем смысл мониторинга, его положительные и отрицательные стороны?
7. Опишите критерии оценок проектной деятельности в РКИ.
8. Как составляются студенческие портфолио?

Творческие задания

1. Разработать структуру проекта «Культурно-образовательные инициативы в образовательных организациях».
2. Напишите заключение эксперта после проведения мониторинга.
3. Спроектируйте новые педагогические технологии по РКИ (можно предложить по аналогии, главное – найти связь между технологиями).
4. Опишите основные методы работы с педагогическими технологиями по РКИ. Как они реализуются в проекте?
5. Разработайте список актуальной тематики по РКИ, где проблема остается нерешенной.

Заключение

Основные этапы проектирования образовательных программ, безусловно, представляют собой сложный междисциплинарный аспект педагогической деятельности, направленный на развитие стратегического, креативного мышления. Педагогическое проектирование рассматривается как инновационная технология, соответствующая требованиям ФГОС.

В пособии определены этапы проектирования, его основные принципы (студентоцентрированность, преемственность образовательного процесса, результативность, командообразование, постепенность, сопряженность) и вспомогательные (человеческие приоритеты, саморазвитие проектируемых систем).

Кроме того, проектная дидактика соответствует принципам личностно ориентированного обучения, сочетая в себе следующие технологии: сотрудничество (cooperative learning), проектный метод (design method), проблемное обучение (problem learning), квест-технология (quest-technologies), развитие креативного мышления (development of creative learning).

Решение проблем в таких сферах, как формирование креативного мышления, hard, soft, vital skills, опережающее обучение, уровни проектирования и проектная культура представлено на основе преодоления психологической инерции и применения метода генерации идей, теории решения изобретательских задач.

Для удобства восприятия методы разделены на группы:

1. Мозговой штурм, инверсия, генерация, поисково-исследовательский.
2. Наводящая задача-аналогия, изменение формулировки задач.
3. Методы ассоциации, трансформации, перестановки, опережающего обучения, аналогии, моделирования, социально-практический, эвристического моделирования, конструирования.

Содержание проектирования образования представлено на следующих уровнях: концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном.

В то же время следует учитывать, что культура проектирования – это сложный процесс, развивающий гибкие навыки (soft skills): ответствен-

ность, инициативность, умение генерировать идеи, креативно мыслить, вести эффективную коммуникацию.

С целью применения теоретических знаний на практике в пособии рассматриваются кейсовая методика, развивающая навыки командной работы, и тайм-менеджмент, способствующий расчету времени при составлении проекта.

Проектирование образовательных программ представлено в конкретной сфере РКИ, рассмотрены педагогические технологии, мониторинг, результаты и оценка проектной деятельности, проектирование студенческого портфолио.

Учебно-методическое пособие включает в себя ряд схем, способствующих наглядному представлению изложенного теоретического материала.

Библиографический список

1. *Азарова, Р. Н.* Основные образовательные программы: проектирование, реализация, экспертиза / Р. Н. Азарова. Текст: электронный // Аккредитация в образовании. 2020. № 6 (122). URL: https://akvobr.ru/oor_proektirovanie_ekspertiza.html.

2. *Аксенова, М. П.* Русский язык по-новому / М. П. Аксенова; под ред. Р. А. Кульковой; 2-изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. Текст: непосредственный.

3. *Алексеева, Е. А.* Инновационные средства оценивания результатов обучения / Е. А. Алексеева, А. В. Щербакова. Текст: непосредственный // Язык, коммуникация и социальная среда. 2017. № 15. С. 151–159.

4. *Антюхов, А. В.* Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / А. В. Антюхов, Н. В. Матяш, Н. В. Фомин. Брянск: Курсив, 2010. 81 с. Текст: непосредственный.

5. *Атавар, М.* Креативность: используй нестандартные решения каждый день / М. Атавар; пер. с англ. Е. Петровой. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 157 с. (Думай иначе). Текст: непосредственный.

6. *Бадаева, Л. И.* Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Лира Ильфатовна Бадаева. Москва, 2005. 20 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-ispolzovanie-metoda-proektov-na-srednem-etape-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-obscheobrazovatelnoy-shkole#ixzz6zTGs5Ug6>. Текст: электронный.

7. *Генисаретский, О. И.* Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна: автореферат диссертации ... доктора искусствоведения / Олег Игоревич Генисаретский. Москва, 1990. 45 с. Текст: непосредственный.

8. *Горб, В. Г.* Критерии эффективности мониторинга / В. Г. Горб; Ин-т междунар. связей. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. 385 с. Текст: непосредственный.

9. *Горишкова, В. В.* Педагогическая философия Джона Дьюи / В. В. Горшкова, Е. А. Митковец. Санкт-Петербург: Петрополис, 2008. 168 с.

10. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. Москва: Просвещение, 1988. 240 с. Текст: непосредственный.

11. *Далингер, В. А.* Поисково-исследовательская деятельность учащихся как основа их развития / В. А. Далингер. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 5. С. 30–31. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=511>.

12. *Денисова, А. Л.* Концептуальные основы проектирования системы непрерывной профессиональной подготовки в условиях многоуровневого образовательного комплекса / А. Л. Денисова, Н. В. Молоткова, Е. Э. Захаржевская. Орел: Орлов. регион. акад. гос. службы, 2005. 328 с. Текст: непосредственный.

13. *Евтюгина, А. А.* Метод проектов в эстетическом воспитании и художественном образовании / А. А. Евтюгина, Т. В. Худышкина. Текст: непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 70–77.

14. *Жиркова, З. С.* Основы педагогического проектирования / З. С. Жиркова. Москва: Академия Естествознания, 2014. 129 с. Текст: непосредственный.

15. *Ильин, Г. Л.* Инновации в образовании / Г. Л. Ильин. Москва: Прометей, 2015. 425 с. Текст: непосредственный.

16. *Кириякова, А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кириякова. Оренбург, 1996. 188 с. Текст: непосредственный.

17. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2007. 288 с. Текст: непосредственный.

18. *Красносельский, С. А.* Основы проектирования / С. А. Красносельский. Москва: DirectMedia, 2014. 232 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232828>. Текст: электронный.

19. *Кулькова, Р. А.* Я хочу тебя спросить...: учебное пособие по развитию речи: продвинутый этап / Р. А. Кулькова. Пекин: Beijing Language and Culture University Press, 2010. 226 с. Текст: непосредственный.

20. *Левин, М.* Гениальность на заказ. Легкий способ поиска нестандартных решений и идей / М. Левин; пер. с англ. О. Мацака. Москва: Манн, Иван и Фербер: Эксмо, 2013. 224 с. Текст: непосредственный.

21. *Лукьянов, Ф. Д.* Твердые и мягкие навыки / Ф. Д. Лукьянов. Новосибирск: Академиздат, 2019. URL: <https://delovoymir.biz/2013/02/19/tverdye-i-myagkie-navyki>. Текст: электронный.

22. *Луна, Э.* Между надо и хочу. Найди свой путь и следуй ему / Э. Луна; пер. с англ. А. Сухановой. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 176 с. Текст: непосредственный.

23. *Лысенкова, С. Н.* Методом опережающего обучения. Книга для учителя. Из опыта работы / С. Н. Лысенкова. Москва: Просвещение, 1988. 193 с. Текст: непосредственный.

24. *Майоров, А. Н.* Мониторинг образования – не цель, а средство / А. Н. Майоров. Текст: электронный // Школьное обозрение. 2002. № 1. URL: <https://pandia.ru/text/77/378/27947.php>.

25. *Микалко, М.* Рисовый штурм и еще 21 способ мыслить нестандартно / М. Микалко; пер. с англ. Л. Царук, С. Комарова. 4-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 416 с. Текст: непосредственный.

26. *Минасян, С. М.* Основные преимущества образовательных программ по проектно-модульному подходу / С. М. Минасян. Текст: непосредственный // Модернизация образования в контексте современных педагогических парадигм: сборник научно-образовательных докладов и статей / Армян. гос. пед. ун-т. Ереван, 2014. С. 97–106.

27. *Морозов, А. В.* Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Акад. проект, 2004. 559 с. Текст: непосредственный.

28. *На пути к сопоставимости программ высшего образования: информационный обзор* / под ред. И. Дюкарева [и др.]. Бильбао: Университет Деусто, 2013. 198 с. URL: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/05/RUSO-Information-Review-Tuning-Rusia-DIG.pdf>. Текст: электронный.

29. *Некипелова, И. М.* Шаг за шагом (русский язык как иностранный): учебник: в 2 частях / И. М. Некипелова. Ижевск: Изд-во Ин-та компьютерных исследований; Регулярная и хаотическая динамика, 2016. Ч. 1. 116 с. Текст: непосредственный.

30. *Новиков, А. М.* Профессиональное образование России: перспективы развития / А. М. Новиков. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем непрерыв. проф. образования, 1997. 253 с. Текст: непосредственный.

31. *Новиков, П. Н.* Опережающее профессиональное образование / П. Н. Новиков, В. М. Зуев. Москва: Изд-во Рос. гос. акад. труда и занятости Мин-ва труда и соц. развития РФ, 2000. 266 с. Текст: непосредственный.

32. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2009. 271 с. Текст: непосредственный.

33. *Обухов, А. С.* Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности / А. С. Обухов. Текст: непосредственный // Исследовательская работа школьников. 2005. № 3. С. 18–38.

34. *Онушкин, В. Г.* Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых; Воронеж: ВОИПКРО, 1995. 232 с. Текст: непосредственный.

35. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>. Текст: электронный.

36. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642 (ред. от 20.05.2022 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/. Текст: электронный.

37. *О реализации* государственной политики в сфере образования: доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации. Москва, 2020. URL: <http://static.government.ru/media/files/TqYc5WPreBUOgYaya15z5siRjBU6sdV0.pdf>. Текст: электронный.

38. *О роли* математики в современной экономической науке / В. М. Гончаренко, И. Е. Денежкина, В. Ю. Попов, А. Б. Шаповал. Текст: непосредственный // Вестник Финансового университета. 2014. № 5 (83). С. 131–136.

39. *Петрикова, А.* Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. Прешов: Изд-во Филос. фак. Преш. ун-та, 2013. 365 с. Текст: непосредственный.

40. *Полат, Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат. Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.

41. *Радионов, В. Е.* Теоретические основы педагогического проектирования: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Виктор Евсеевич Радионов. Санкт-Петербург, 1996. 352 с. Текст: непосредственный.

42. *Розина, Н. М.* Качество подготовки выпускников вузов: теоретико-методологические аспекты / Н. М. Розина, В. М. Зуев. Текст: непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2014. № 3 (15). С. 4–13.

43. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с. Текст: непосредственный.

44. *Рябышева, Е. Н.* Рефлексия как фактор развития личности / Е. Н. Рябышева. Москва: Педагогика, 1989. 485 с. Текст: непосредственный.

45. *Савенков, А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. Москва: Ось-89, 2006. 479 с. Текст: непосредственный.

46. *Современная гимназия: взгляд теоретика и практика* / Б. С. Гершунский, В. В. Кулашкина, В. Л. Моркотун [и др.]; под ред. Е. С. Полат. Москва: ВЛАДОС, 2000. 168 с. Текст: непосредственный.

47. *Темина, С. Ю.* Интеграция системного и ситуационного подходов в процессе применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя / С. Ю. Темина. Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2009. Т. 15, № 3. С. 469–473.

48. *Тигер, П. Д.* Делай то, для чего ты рожден. Путь к успешной карьере через самопознание / П. Д. Тигер, Б. Бэррон-Тигер. Москва: Армада, 1996. 491 с. Текст: непосредственный.

49. *Тихомирова, Н. В.* Управление современным университетом, интегрированным в информационное пространство: концепция, инструменты, методы / Н. В. Тихомирова. Москва: Финансы и статистика, 2009. 264 с. Текст: непосредственный.

50. *Худышкина, Т. В.* Педагогическая эффективность проектного метода в полихудожественном образовании / Т. В. Худышкина, А. А. Евтюгина. Текст: непосредственный // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2015. Вып. 4. С. 257–265.

51. *Цатурян, А. М.* Ассоциативно-опережающие связи и их методологические функции при обучении / А. М. Цатурян, С. М. Минасян. Текст: непосредственный // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2019. Vol. 4, is. 4. P. 79–84.

52. *Цатурян, А. М.* Психолого-педагогические аспекты опережающего обучения / А. М. Цатурян, С. М. Минасян. Текст: непосредственный // Cross Cultural Studies: Education and Science. 2021. Vol. 6, is. 1. P. 95–102.

53. Чернобытов, В. И. Роль проектной культуры в профессиональном становлении педагога / В. И. Чернобытов. Москва: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2002. 49 с. Текст: непосредственный.

54. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с. Текст: непосредственный.

55. *Experience of polyart education of children of different categories Mathematics Education* this link is disabled / T. V. Khudyshkina, A. A. Evtyugina, M. O. Suraeva, L. A. Ilyukhina. 2016. № 11 (8). Text: electronic.

56. *Inspiration from the classroom: A mixed method case study of interdisciplinary sustainability learning in higher education* / S. Noy, R. Patrick, T. Capetola, J. McBurnie. Text: electronic // Australian Journal of Environmental Education. 2017. Vol. 33, is. 2. P. 97–118. <https://doi.org/10.1017/aee.2017.22>.

57. *The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide № 23* / J. E. Thistlethwaite, D. Davies, S. Ekeocha [et al.]. Text: electronic // Medical Teacher. 2012. Vol. 34, is. 6. P. e421–e444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>.

58. *Tuning Educational Structures in Europe*. URL: <http://tuning.unideusto.org>. Text: electronic.

Учебное издание

Евтюгина Алла Александровна
Минасян Светлана Михайловна

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО

Учебно-методическое пособие

Редактор В. А. Соловьева
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 25.10.22. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 9,5. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
