

DOI 10.23859/1994-0637-2020-3-96-13

УДК 378.147.88

© Воронцова А. В., Воронцов Д. Б., Тихомирова Е. В.,
Вишневская О. Н., Козырева Т. В., Карпова Е. М.,
Скворцова М. А., Сутягина Т. В., 2020

Воронцова Анна Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0002-9706-1082
E-mail: annavorontsova@ksu.edu.ru

Vorontsova Anna Valerievna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0002-9706-1082
E-mail: annavorontsova@ksu.edu.ru

Воронцов Дмитрий Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0003-1427-0602
E-mail: d-vorontsov@ksu.edu.ru

Vorontsov Dmitry Borisovich

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0003-1427-0602
E-mail: d-vorontsov@ksu.edu.ru

Тихомирова Елена Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Tikhomirova Elena Viktorovna

PhD in Psychology, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Вишневская Оксана Николаевна

Кандидат психологических наук,
старший преподаватель,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0003-1591-0077
E-mail: cherry14.88@mail.ru

Vishnevskaya Oksana Nikolaevna

PhD in Psychology, Senior Lecturer,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0003-1591-0077
E-mail: cherry14.88@mail.ru

Козырева Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0001-8227-4678
E-mail: tanyakozirewa@yandex.ru

Kozyreva Tatyana Vladimirovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0001-8227-4678
E-mail: tanyakozirewa@yandex.ru

Карпова Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0003-1291-3838
E-mail: elenakarpovva@yandex.ru

Karpova Elena Mikhailovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0003-1291-3838
E-mail: elenakarpovva@yandex.ru

Скворцова Марина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0002-6693-6130
E-mail: dobrutmarina@mail.ru

Skvortsova Marina Alekseevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0002-6693-6130
E-mail: dobrutmarina@mail.ru

Сутягина Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
ORCID 0000-0002-7998-2072
E-mail: t-sutyagina@ksu.edu.ru

Sutyagina Tatyana Vladimirovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
ORCID 0000-0002-7998-2072
E-mail: t-sutyagina@ksu.edu.ru

**«НА ПУТИ К СУБЪЕКТНОСТИ»:
ПРОЕКТНЫЙ ИНТЕНСИВ
В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

**“ON THE WAY TO SUBJECTIVITY”:
PROJECT INTENSIVE COURSE IN THE
ACTIVITY-BASED TRAINING OF
FUTURE TEACHERS**

Аннотация. Статья посвящена представлению опыта создания и проведения проектного интенсива по разработке программы педагогической деятельности с участием студентов бакалавриата направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». В статье обосновывается значимость деятельностного обучения будущих педагогов, определяются сущностные характеристики такой формы деятельностного обучения как проектный интенсив. Авторы описывают содержание интенсива, его цели и задачи, характеризуют деятельность всех участников на каждом из этапов. Особое внимание уделено определению функционала и содержания ролей тьютора, наставника, эксперта в ходе проектного интенсива. Статья содержит методические рекомендации по подготовке, организации деятельности, проведению рефлексии в ходе интенсива, сопровождавшегося диагностикой отношения студентов к проектной деятельности, результаты которой также представлены в исследовании. Авторы завершают статью выводами о потенциалах проектного интенсива в подготовке педагогов, формулируют требования к его содержанию и организации.

Abstract. The article deals with experience in working out and conducting a project-related intensive course on the development of a pedagogical activity program with the participation of undergraduate students in the fields of study “Pedagogical Education” and “Psychological and Pedagogical Education”. The article substantiates the importance of activity-based training of future teachers, defines the essential characteristics related to such form of activity-based learning as a project intensive course. The authors describe the content of the intensive course, its goals and objectives; characterize the activities of all participants at each stage. Particular attention is paid to determining the functionality and content for the roles of a tutor, mentor and expert during the project intensive course. The article includes guidelines for preparing and organizing activities, conducting reflection during an intensive course which is accompanied by a diagnosis of students’ attitudes toward project activities, the results of which are also presented in the article. The authors conclude the article with the potentials of the project intensive course in teacher training and formulate requirements for its content and organization.

Ключевые слова: субъектность, подготовка педагога, модернизация педагогического образования, деятельностное обучение, проектное обучение, проектный интенсив, тьютор, наставник, эксперт

Keywords: subjectivity, teacher training, modernization of teacher education, activity-based training, project-based training, project-intensive course, tutor, mentor, expert

Введение

Современное образование, как и современное общество в целом, характеризуется высоким уровнем изменчивости, недостижимыми ранее темпами преобразований. Социальные институты, образование в частности, оказываются перед вызовами, требующими коренных изменений, полной смены парадигмы, подходов к уже существующей и устоявшейся социальной деятельности. При этом изменениям необходимо внедряться без пауз. Функционирование и «пересборка» часто осуществляются одновременно, что осложняет и затрудняет многие процессы.

Система образования – яркий пример такой «пересборки на ходу». Образовательный процесс идет непрерывно, при этом существенно меняются требования и характеристики образовательной деятельности и образовательных результатов, среды школы, деятельности учителя, используемой методики и средств образования. Открытое образовательное пространство, активно формирующееся сейчас в сети Интернет, становится одновременно партнером и конкурентом традиционной школы. Все чаще звучат слова о значительных изменениях возрастной периодизации, сущностных характеристик разных возрастных периодов, познавательных процессов у современных детей.

Несомненно, высшее педагогическое образование должно не только откликаться на вызовы, стоящие перед современной школой и другими образовательными организациями, но и предвосхищать их. Подготовка учителя, как правило, осуществляется в «длинных» образовательных программах, которые имеют 4–5-летний цикл. Очевидно, что, осуществляя набор студентов на программы педагогического направления сегодня, мы должны готовить специалистов «Школы – 2025». Ключевые характеристики образовательного учреждения ближайшего будущего определяются целым рядом стратегических и программных документов, в том числе национальным проектом «Образование», утвержденным решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г.

Основная часть

Федеральный проект «Учитель будущего», входящий в структуру национального проекта «Образование», акцентирует внимание на характеристиках учителя как субъекта профессиональной и социальной жизни, требованиях к нему как к деятелю, актору, способному осознанно ставить цели и подбирать оптимальные пути их достижения. Это требование не ново. Быть деятелем, лидером – устоявшаяся общественная миссия профессии учителя. С ней связаны многие сбывшиеся и несбывшиеся социальные ожидания. На сегодняшний день субъектность учителя приобретает особое значение в связи с тем, что привычные шаблоны профессиональной деятельности разрушаются. Педагог часто попадает в ситуацию неопределенности, когда

неспособность к принятию самостоятельных решений и их реализации приводит к бездействию, ожиданию указаний, своего рода «профессиональному параличу».

Концепт субъектности активно разрабатывался и разрабатывается в отечественной психологии и связывается с представлениями об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе (Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. К. Осницкий, А. В. Брушлинский и др.). Нами используется понимание субъектности, развитое и предложенное А. К. Осницким: «Данная характеристика позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя»¹. В этой трактовке для нас имеет значение следующее различие: субъект не участник деятельности, движимый внешней мотивацией, а ее инициатор, источник цели и активности по ее достижению.

В этой же работе А. К. Осницкий фиксирует другую важную для нас идею: «...именно в деятельности и через деятельность преимущественно происходит доступное пониманию самого человека овладение средствами управления собственными усилиями и предметной действительностью. К тому же с деятельностью связывают целеполагающий характер активности человека, проявления его субъектности»². Эта идея фигурирует в большинстве исследований субъектности.

В педагогике она преобразовалась в требования к деятельностному характеру образования, в том числе высшего. Деятельностный подход в педагогике, по сути, ориентирован на создание условий для развития у обучающихся субъектного опыта, определяемого И. С. Якиманской как «опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет»³.

Очевидно, что подготовка педагога, ориентированная на стимулирование, развитие и поддержку субъектности должна носить деятельностный характер. Основы деятельностного обучения заложены в работах В. В. Давыдова, П. Г. Нежнова, В. В. Рубцова, Н. А. Поливановой на теоретической базе разработанной А. Н. Леонтьевым теории деятельности.

Э. П. Бакшеева, Н. А. Воронова, М. Г. Худенева представляют логику деятельностного обучения через поэтапное решение следующих задач:

1 шаг. Введение в проблемную ситуацию. Следует задать такую ситуацию, решение которой связано с выявлением обобщенного способа действий.

¹ Осницкий А. К. Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 6.

² Там же. – С. 8.

³ Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 74.

2 шаг. Создание рабочих групп по разработке обобщенного способа действий и критериев его оценки (например, новаторы, консерваторы, эксперты и др.).

3 шаг. Внутригрупповая работа по разработке обобщенного способа действий и критериев его оценки. Здесь у студентов могут возникнуть затруднения, связанные с недостаточным объемом знаний. В таком случае они обращаются за недостающими знаниями к учебным и информативным источникам, к преподавателю.

4 шаг. Публичное обсуждение разработанных критериев оценки обобщенного способа действий происходит в форме групповой дискуссии.

5 шаг. Внутригрупповой анализ причин ошибок (рефлексия способа планирования выхода из проблемной ситуации).

6 шаг. Каждая группа выступает с докладами о причинах ошибок, а затем совместно с экспертами делает вывод о правильности нахождения их причин. Эксперты высказывают гипотезу, почему эти ошибки произошли.

7 шаг. Выводится обобщенный способ разрешения проблемной ситуации. Способ оценки интериоризируется.

8 шаг. Рефлексия занятия¹.

Такая логика организации обучения может облекаться в совершенно различные формы, например: деловая игра, форсайт-сессия, проектная сессия, решение кейсов, практикум, учебное исследование и проч.

В нашем случае использовалась форма проектного интенсива, который был компонентом экспериментальной деятельности по внедрению проектного обучения с использованием средств цифровой образовательной среды. Сущность эксперимента заключается в трансформации традиционной модели обучения в деятельность при широком использовании потенциалов информационно-коммуникационных технологий; цель эксперимента – в создании условий для становления субъектности студента в профессиональной деятельности.

Эксперимент реализуется с января 2020 г. В него включены студенты 1 курса направлений подготовки «Педагогическое образование», уровень бакалавриата, направленность «Начальное образование, организатор детского движения» и «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и социальная педагогика», а также преподаватели. Педагоги выступали в своей традиционной роли, а также становились модераторами, наставниками, тьюторами, консультантами, меняя функционал и роли в различных видах деятельности.

Эксперимент предполагает несколько направлений деятельности:

- формирование компетентностной модели выпускника с выделением компетенций, индикаторов и уровней их освоения на основе показателей, предложенных Университетом Национальной технологической инициативы 2035 (УНТИ 2035);
- подбор инструментария и проведение комплексной диагностики результатов профессионального становления будущих педагогов;

¹ Бакшеева Э. П., Воронова Н. А., Худенева М. Г. Деятельностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 30.03.2020).

- внедрение деятельностной технологии в преподавание ряда дисциплин с разработкой контрольных заданий, фиксирующих освоение компетенции по каждому представленному в модели индикатору и уровню;
- внедрение обучающих интенсивов, которые представляют собой своеобразные и значимые вехи в становлении субъектной позиции студента в отношении будущей профессиональной деятельности;
- разработка и визуализация фрейма компетенций, отражающих продвижение обучающегося в отношении сформированности компетенций по каждому индикатору и уровню.

Проектный интенсив – одна из форм деятельностного группового обучения, предполагающая максимально полное погружение обучающихся в проектную деятельность по решению профессионально-ориентированной проблемы, выходящей за рамки повседневных, привычных задач. Проектный интенсив – это форма, предполагающая локализацию, ограничение деятельности в пространстве и времени.

Целью учебного проектного интенсива является организация условий для формирования и развития универсальных, проектных и профессиональных компетенций участников. В связи с этим проблема, которую необходимо решать, должна лежать в сфере профессиональной подготовки участников и обязательно выходить за рамки освоенных алгоритмов деятельности, чтобы у них появилась необходимость в принятии и реализации новых ролей, актуализации и резкого накопления знаний и опыта на основе осознания дефицита знаний и умений в профессиональной сфере. Учебный эффект проектного интенсива достигается поэтапным решением поставленной задачи. На каждом из этапов происходит оценка результативности деятельности и путей решения проблемы.

Другим необходимым условием для максимального погружения в проектную деятельность является ограничение интенсива во времени и в пространстве, способствующее напряженной совместной работе без влияния дополнительных факторов. В зависимости от периода временного ограничения (1–2 дня, неделя или больше) предусматриваются перерывы, смена деятельности, время активности и отдыха.

Первый проектный интенсив в рамках описываемого эксперимента был направлен на решение обучающимися сложной педагогической задачи. **Основная цель**, поставленная организаторами, – развитие универсальных и профессиональных компетенций студентов посредством вовлечения их в проектную деятельность, связанную с решением профессионально значимых задач, позитивная трансформация отношения к проектной деятельности и включение ее в структуру ведущих видов деятельности студента на уровне индивидуального сознания.

Среди важных задач можно выделить следующие:

- проблематизация обучающихся в отношении собственных компетенций в области решения педагогических задач;
- отделение области «знаемого» / «умеемого» от области «незнаемого» и формирование на этой основе образовательного запроса от обучающихся.

Участниками проектного интенсива были 33 студента 1 курса направлений «Педагогическое образование» (направленность «Начальное образование, организатор детского движения», 19 человек), «Психолого-педагогическое образование» (14 человек). Студенты пришли на интенсив, освоив две дисциплины психолого-

педагогического блока: Общую педагогику и Общую психологию. Следовательно, они владели базовыми категориями педагогики и психологии, умели анализировать явления с психолого-педагогической точки зрения.

Компетенции, формируемые в рамках интенсива, в модели выпускника обоих направлений подготовки закреплены за дисциплиной «Основы проектной деятельности»:

- УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

- ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).

В качестве организаторов в проектом интенсиве участвовали преподаватели и сотрудники университета, а также студенты-старшекурсники. Преподаватели и сотрудники выступали в ролях экспертов (3 человека) и тьюторов (6 человек, по количеству студенческих команд), студенты – в роли наставников (6 человек).

Интенсив был организован во втором семестре обучения (февраль 2020 г.), проходил в течение двух дней и состоял из нескольких условных **этапов**:

- *предварительный этап* включал диагностику отношения обучающихся к проектной деятельности и их готовности к включению в нее;

- *первый этап* был связан с подготовкой, формированием команд и мотивацией обучающихся на совместную деятельность;

- *второй этап* характеризовался погружением студентов в проблемную педагогическую ситуацию, которую им предстояло решать;

- *третий этап* предполагал решение педагогической проблемы и представление результатов. При этом данный этап подразумевал два такта, на первом из которых студенты представили предварительный алгоритм действий для исключения характерных ошибок, а на втором дорабатывали программу действий и представляли экспертам ее окончательный вариант;

- *завершающий этап* включал рефлексивное опосредование деятельности обучающимися, проведение второго диагностического среза отношения студентов к проектной деятельности и их готовности к включению в нее.

Рассмотрим **содержание интенсива** подробнее, исключив диагностику обучающихся и ее результаты, которые будут представлены ниже.

Перед началом мероприятия было решено несколько организационных задач, связанных с подготовкой пространства: оно должно быть просторным, но локализованным. Нами был выбран закрытый холл на первом этаже корпуса Института педагогики и психологии. В помещении было оборудовано 6 рабочих зон для проектных команд и зона отдыха. Нам требовалось также несколько смежных аудиторий, где проводилась маршрутная игра и куда команды могли удалиться для отдельной работы с экспертами. Для проведения проектного интенсива также было подготовлено оборудование: комплект мультимедийной техники, ноутбуки для каждой проектной команды, разнообразные канцелярские принадлежности (ватманы, маркеры, стикеры и т. д.).

Первый день интенсива был рассчитан на 6 рабочих часов с одним перерывом. Непосредственная работа начиналась с вводного слова экспертов с целью мотивации команд на деятельность и определения основных характеристик и значимости проектирования в деятельности педагога.

Проектный интенсив предполагал активную командную работу. Формирование команд, определение тьюторов и наставников происходило случайным образом – жеребьевкой. Команды получились смешанные (из двух направлений подготовки) и состояли из 5–6 студентов каждая. В каждой команде был наставник из числа специально подготовленных студентов-старшекурсников и тьютор из числа преподавателей.

1 такт. *Маршрутная игра*, предполагающая прохождение командами нескольких станций, каждая из которых требовала коллективного обсуждения задачи и принятия решения. На станциях группу сопровождали тьютор и наставник.

Педагогическая задача этапа состояла в знакомстве и сплочении проектной команды, формировании адекватных ожиданий от интенсива, готовности к совместной работе. Средствами решения поставленных задач стали комплекс тренинговых упражнений – упражнение «Мы», аппаратная методика «Арка», графические методики распределения ролей в коллективе. Все участники активно и с большим энтузиазмом проходили задания, трудностей и проблем не возникало.

2 такт. *Представление кейса*. На этом этапе работы студенты получали кейс, который состоял в подробном описании проблемной педагогической ситуации с большим количеством участников. Ситуация характеризовалась множественностью педагогических проблем и высокой вариативностью ее решения.

Педагогической задачей этапа было погружение участников в пространство профессионально-ориентированной ситуации. Цель, озвученная студентам, – нарисовать, схематически представить ситуацию.

Эта цель могла быть достигнута после проведения анализа ситуации, выявления ее основных компонентов, действующих лиц, связей между ними. Студенты при этом испытывали серьезные затруднения. Многим из них стала очевидна нехватка аналитических умений или сложность их применения к профессиональной ситуации. На этом такте потребовалась существенная помощь наставников. Экспертирование проводилось на рабочих местах. Эксперт подходил к группе, знакомился со схемой, выявлял успешные и проблемные места, ставил вопросы, стимулирующие дальнейшую проработку кейса.

3 такт. *Определение проблемы*. На данном этапе работы перед командами стояла задача на основе схематического представления педагогической ситуации определить и сформулировать ее главную проблему.

Целью этого такта стало формирование умения участников интенсива выявлять и формулировать педагогические проблемы, а также взаимосвязи между проблемами, определяя причины и следствия.

Мы предлагали решать поставленную перед студентами задачу путем анализа педагогической ситуации по методике «Дерево проблем».

Этап определения проблемы вызывал значительные затруднения у команд. Участники с трудом смогли определить и конкретизировать проблему, выявить причины и следствия. На этом такте потребовалась активная помощь экспертов. Каж-

дый из экспертов педагогического интенсива старался наводящими вопросами подтолкнуть команду к обоснованной, логичной и конструктивной формулировке проблемы. «Для кого это проблема?», «Какому именно функционированию / деятельности препятствует эта проблема?», «Можем ли мы повлиять на эту проблему?», «Все остальные проблемы порождаются этой?» – вопросы такого типа лежали в основе работы наставников. Завершением работы над формулировкой проблемы стала презентация дерева проблем. Эксперты задавали вопросы, подталкивающие команды к уточнению проблемы и ее правильной формулировке.

4 такт. *Определение цели.* Перед командами была поставлена задача на основе сформулированной проблемы определить цель педагогического проекта с использованием методики SMART-анализа цели. Работа начиналась с вводного слова экспертов, цель которого состояла в уточнении понятия и необходимых характеристик цели.

На этом этапе мы работали над формированием умения постановки цели как идеального результата будущей деятельности и фрагментации цели проекта на отдельные промежуточные действия (задачи), обеспечивающие достижение желаемого.

Основные затруднения проектантов на данном такте заключались в несоответствии сформулированной цели и проблемы. Часто представленная группой цель не отвечала критериям SMART-анализа, например, была не измерима, неконкретна, не определена во времени.

Эксперты работали с целью в командах; публичная презентация на этом такте не проводилась. После работы с экспертами участники имели возможность изменить цель.

5 такт. *Построение событийной модели педагогического проекта.* Этот такт предполагал построение событийной модели проекта и ее схематическое представление с указанием конкретных событий и мероприятий.

Педагогическая задача состояла в формировании умения подбирать адекватный и эффективный инструментарий для достижения поставленной цели.

Процесс работы команд над построением событийной модели проекта сопровождался трудностями: многие команды не смогли конкретизировать события проекта, часто предложенные участниками мероприятия, никак не могли повлиять на решение проблемы.

На презентации и защите событийной модели эксперты совместно с участниками конкретизировали и уточняли заявленные командой события, задавали вопросы на выявление их необходимости и достаточности для достижения поставленной педагогической цели.

Второй день интенсива был рассчитан на 4 рабочих часа. Непосредственная работа начиналась с вводного слова экспертов с целью мотивации команд к деятельности, заключавшейся в переработке проблемы, цели и событийной модели в рамках педагогического проекта с учетом ошибок первого дня.

6 такт. *Формулировка новой проблемы педагогического проекта / доработка вчерашнего варианта.* Второй установкой на работу стала возможность выбора формы защиты проекта – интенсивная и требовательная или легкая, щадящая. С педагогической точки зрения этим мы пытались, с одной стороны, обеспечить ком-

фортный выход из интенсива, с другой стороны, дать возможность командам для развития на основе конструктивной критики.

Деятельность команд начиналась с формулировки проблемы и цели педагогической ситуации, затем участники переходили к построению событийной модели и схематическому ее представлению. Вся работа команд сопровождалась экспертами.

Необходимо отметить, что большинство команд-участниц достаточно успешно завершили второй день интенсива – формулировка проблемы, цели и построение событийной модели видения проекта не вызвали сильных затруднений. Формулировки были конкретные, видение проблемы и цели были достаточно логично представлены и отражены в презентации. Однако нужно отметить, что одна из команд не смогла выйти на эффективное решение проблемы, их событийная модель не отражала пути решения поставленной цели.

Рассмотрим функциональные роли организаторов проектного интенсива.

Роль экспертов была отведена сотрудникам и преподавателям университета (3 человека). Они обладают большим опытом работы в рамках проектной деятельности. Эксперты являются участниками профессионального педагогического сообщества, что позволило быстро найти общий язык с проектными группами, давать обратную связь с точки зрения реальности реализации идеи на практике, делиться опытом и т. д.

Экспертами в рамках проектного интенсива использовались следующие методы работы: наблюдение, анализ проектной и итоговой документации, опрос, провокация, групповые методы обсуждения и принятия решений, групповой диалог, обратная связь, моделирование.

В ходе проектного интенсива экспертами выполнялся ряд функций:

- образовательная (предоставление как теоретической, так и практической информации с целью формирования проектного мышления);
- деятельностная (активизация мыследеятельности проектных команд, создание условий для всестороннего рассмотрения предложенной ситуации);
- информационная (предоставление проектным командам дополнительных материалов, статистики по запросу);
- прогностическая (демонстрация проектным командам возможных вариантов развития ситуации после принятия ими решений, обсуждение сценариев достижения);
- психологическая (поддержка общей благоприятной рабочей атмосферы).

Роль и позиция экспертов в рамках проектного интенсива изменялась, следуя динамике развития деятельности. Их работу можно условно разделить на несколько направлений:

1. Работа с проектной ситуацией, которая включает в себя:

- анализ педагогической ситуации. На данном этапе эксперты выступали в роли консультанта. Ключевой задачей было помочь проектным группам всесторонне проанализировать имеющиеся данные и расширить их представление о возможных причинах сложившейся педагогической ситуации, а также предоставить больше информации, если проектные группы грамотно сформулировали дополнительные вопросы для экспертов;

– постановку проблемы и выстраивание «дерева целей». На данном этапе эксперты выступали в роли провокатора. Такая позиция была выбрана целенаправленно для проверки проектных команд. Требовалось понять, насколько команды видят истинную проблему, как они могут соотносить причины и следствия, могут ли отстаивать и обосновывать свою точку зрения. Данная позиция продиктована следующим условием: чем грамотнее проектант определит проблему, тем легче в дальнейшем будет определять цели, задачи, механизмы и формы проекта;

– постановку цели. На этом этапе эксперты выступали в роли аналитиков. Их основной задачей было научить проектные команды грамотно формулировать цель и показать взаимосвязь проблемы и цели для того, чтобы проектные команды видели: цель всегда должна быть направлена на решение проблемы.

2. Работа с проектным решением

В рамках данного блока проектные группы разрабатывали и представляли «событийную модель». Эксперты взаимодействовали с группой только во время публичной защиты. Следует отметить, что в процессе публичной защиты задавать уточняющие вопросы могли не только эксперты, но и участники проектных команд. Таким образом, анализируя вопросы проектных команд друг другу по итогам защит «событийных моделей», организаторы проектного интенсива отслеживали динамику формирования проектного мышления у участников. Во время защиты члены команд могли выступать в любой роли, в дальнейшем, на их взгляд, максимально продвигающей проектную группу в реализации проекта.

3. Обратная связь по итогам экспертной работы

По итогам защит эксперты дали обратную связь проектным командам. Стоит отметить, что на данном этапе эксперт должен играть роль «мудреца». Необходимо найти слова поддержки для каждой команды; в каждом проекте найти рациональное зерно, даже если на этой стадии он еще «сыроват»; смягчить, если необходимо, последствия публичных защит. Однако при этом эксперту следует указать на возможные сложности, с которыми команда в дальнейшем может столкнуться в ходе реализации проекта. Основные задачи эксперта на финальном этапе – пробудить желание у участников интенсива реализовывать разработанный проект, а также вселить уверенность в своих силах и задать положительный настрой на дальнейшую деятельность.

Роль тьютора в проектном интенсиве выполняли преподаватели кафедр педагогики и акмеологии личности и психолого-педагогического образования Института педагогики и психологии КГУ. Педагоги имеют достаточный опыт организации и осуществления персонального сопровождения студентов в процессе образовательной и проектной деятельности. Опыт был приобретен в ходе участия в различных видах деятельности, в том числе в проектном интенсиве «Прыжок в будущее», организованном КГУ совместно с УНТИ 2035 в апреле – мае 2019 г.¹

¹ Тихомирова Е. В., Воронцов Д. Б., Сутягина Т. В., Голубев В. В. Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2019. – № 3. – С. 233–238.

О. А. Лаврентьева отмечает, что тьютор одновременно является консультантом, организатором процесса обучения, фасилитатором, вдохновителем, проектировщиком, координатором, коучем¹.

Тьютор не должен навязывать свое мнение, он должен чувствовать и понимать студента, быть готовым обсуждать и слышать, актуализировать проблему и создавать пространство для предстоящей деятельности.

В организуемом интенсиве перед командой тьюторов стояла задача ориентировать студентов на субъектное позиционирование в проектной деятельности. В практической деятельности это реализовывалось через создание благоприятных комфортных условий для осуществления групповой работы, поддержки и сопровождения студентов в решении проектных задач, рефлексии достигнутых результатов и возникающих трудностей, поиска ресурсов для их преодоления.

Первым этапом работы тьюторов можно назвать организацию знакомства с проектной группой, определение ее ресурсного состояния и фиксацию ожиданий, запросов участников интенсива. Перед студентами была поставлена задача предстоящей совместной деятельности: выработать общее максимально эффективное решение предложенной проблемной ситуации, получить первичный опыт проектной деятельности, научиться командной работе.

Решение данных задач осуществлялось тьютором с помощью ряда упражнений и небольших интерактивных форм взаимодействия. Студенты рассказывали о себе, выделяя сильные стороны характера, имеющийся опыт работы и мотивы участия в проектной деятельности. Результатом работы стало формирование чувства команды и создания благоприятного настроения на предстоящую совместную работу.

Далее тьюторы работали с ожиданиями команды, стимулировали формирование общего образа предстоящего результата деятельности. Студенты фиксировали мысли на стикерах, структурировали, группировали их, выделяя общее и специфичное. Кроме того, на этом этапе важно было определить правила командной работы и взаимодействия: слушать и слышать друг друга, уважать личное пространство и временные ресурсы, вносить конструктивную критику, эффективно распределять зоны ответственности и поддерживать друг друга и т. д.

На этапе непосредственной работы с проектом задачей тьютора являлось наблюдение за групповыми процессами, выделение индивидуальных позиций и ролей, включение в групповую работу «выпавших» или «выключенных» студентов, а также создание и сохранение благоприятного психологического климата и настроения на активную и продуктивную деятельность. Фиксация происходящего осуществлялась путем заполнения разработанных карт наблюдения.

Важной задачей тьютора является подведение итогов интенсива посредством организации рефлексии участников проектной команды и восстановления их ресурсного состояния. Студенты должны понять и проанализировать, что они сегодня сделали, что произошло с ними и что изменилось в них, справились ли они с ролью, позицией в группе. Участники интенсива фиксировали свои затруднения и достижения, сравнивали свои ожидания и полученный опыт участия в проектном интенсиве,

¹ Лаврентьева О. А. Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 81–86.

степень вовлеченности и интереса. Кроме того, задачами тьютора на завершающем этапе являлись:

- стимулирование проработки дальнейших действий и направлений развития участников команды, осознания и проговаривания перспектив индивидуального развития;
- актуализация образовательных запросов на основе фиксации дефицитов компетенций и ресурсов профессионального развития, требующих восполнения в будущем.

Деятельность тьютора в проектном интенсиве направлена как на работу с командой, так и на индивидуальное сопровождение каждого ее участника. Тьютор должен обладать высоким уровнем развития инновационной компетентности, адаптивности, эмпатичности, эмоционального и социального интеллекта, быть готовым к изменению стиля взаимодействия со студентами в сторону либерализации, индивидуализации и цифровизации. В ходе работы проектной команды тьютор осуществляет помощь обучающемуся в осознанном выборе, рефлексии возникающих трудностей самообразования, создает условия для индивидуализации процесса обучения.

Роль наставника. На роли наставников проектных групп были приглашены студенты старших курсов Института педагогики и психологии различных направлений подготовки. В их число вошли обучающиеся, не только обладающие практическим опытом участия в разнообразных проектах, но и выступающие организаторами студенческих объединений по реализации социальной деятельности на уровне академической группы, института и университета. Далеко не каждый студент способен быть наставником. При отборе на эту роль необходимо оценить чувство ответственности, целеустремленность, отзывчивость, терпение, чувство такта, владение приемами коммуникации и высокую самоорганизацию. Немаловажной для наставника можно назвать способность увлечь и заинтересовать группу профессиональной задачей и совместной деятельностью.

Основным видом их деятельности в рамках проектного интенсива является сопровождение групповой работы, повышение уровня активности деятельности студентов-первокурсников, проблематизация, интенсификация мыслительной деятельности, помощь в формулировке презентационных текстов на разных этапах проектирования.

Работая с группой в процессе неформальной коммуникации, наставники помогают команде «на равных» размышлять над материалом и делать выводы, искать оптимальный путь решения проектной задачи. Наставнику не следует навязывать своего мнения, он должен способствовать совместному осмыслению материала и принятию решений; помогать расставлять приоритеты и удерживать рамку поставленной задачи, предотвращая трату времени и уклонение от темы.

Всю работу наставника можно условно разделить на три основные части.

Знакомство с группой начинается с момента формирования команд. На этом этапе наставнику необходимо выстроить эффективную коммуникацию с участниками своей команды, распределить роли для последующей работы. Важно, чтобы наставник не закрепил за собой лидерские позиции и команда не ориентировалась на него как на всезнающего старшего помощника, который будет всегда принимать решения и говорить, как надо действовать.

Групповая работа. Начало данного этапа совпадает с процессом погружения студентов в проблемную педагогическую ситуацию, которую им предстоит решать, и длится все оставшееся время проектной сессии. Для наиболее эффективной работы студентам-наставникам рекомендовано предлагать свои варианты решения, если только активность группы падает или студенты находятся в явном «тупике» (при этом не настаивать на своих решениях и мнениях), давать возможность всем участникам высказываться, задавать вопросы «Каково Ваше мнение?», «Все ли согласны с предложенным вариантом?»; при оценивании чужой точки зрения не давать резкой критики и не допускать негативных суждений, а указывать скорее на недостатки предложенных решений с возможными вариантами их устранения, например: «Мне кажется, ваше решение будет более эффективным, если...», «А что если мы посмотрим на эту проблему с другой стороны...», «Давайте представим себе эту ситуацию, как бы Вы лично на это отреагировали...» и др. Кроме того, можно воспользоваться уточняющими вопросами, чтобы убедиться, что все понято правильно (например: «Правильно ли я понимаю, что...»).

Последствие. Этап начинается после окончания проектной сессии. Особенность заключается в том, что он чаще всего реализуется дистанционно. На данном этапе наставнику необходимо поддерживать контакт с командой и способствовать дальнейшему развитию проекта в зависимости от требований, предъявляемых организаторами: доработка формулировок и выводов, оформление презентации проекта и проч.

Следует отметить, что важной составляющей успеха работы наставника-студента является предварительная подготовка старшекурсников к работе. Для этого необходимо:

- познакомить их с этапами проектной сессии, объяснив заранее цель и содержание каждого;
- рассказать о возможных ролях наставника в процессе работы с командой в зависимости от ее состава и умений: супервизия, формальное, ситуационное, неформальное наставничество и т. д.;
- обозначить задачи работы с командой.

На наш взгляд, при организации подготовительной работы со старшекурсниками необходимо дать им ряд важных рекомендаций, на которые стоит обратить внимание в процессе работы наставника, а именно:

а) не брать на себя роль организатора работы группы, а мотивировать ее на работу и включать «выпадающих» участников (с помощью предложения конкретной деятельности (например, фиксировать результаты); хорошо работают вопросы – личные обращения, уточнение мнения и др.);

б) поддерживать благоприятную рабочую атмосферу и доверительные отношения: не допускать агрессивных столкновений; находить слова поддержки (если команда не успешно представила результаты работы) и поощрения (для улучшения эмоционального состояния); при необходимости помогать выстраивать конструктивный диалог с экспертом;

в) наставник не должен отвечать за обеспечение успеха своей команды: важно помнить, что в рамках проектной сессии нет соперничества между командами за правильное решение или за первое место, поэтому в процессе работы он не действу-

ет вместо команды, не дает готовых ответов, не разрабатывает проект самостоятельно.

Интенсив сопровождался исследованием отношения обучающихся к проектной деятельности и их готовности к включению в нее.

Дизайн исследования

1. *На констатирующем этапе исследования* был проведен диагностический срез, позволивший провести анализ отношения студентов-первокурсников, участников интенсива к проектной деятельности, инновациям, достижениям, учебе, будущей профессии и ряду других категорий, связанных с Я-образом, мотивацией, ведущими ценностями (всего 50 понятий). Эмпирическими референтами выступили субъектная инновационность, опыт участия в проектной деятельности до интенсива, уровень субъективной успешности в жизни.

Методический комплекс 1 включает в себя следующие элементы:

А. Полуструктурированную анкету, содержащую 7 вопросов, направленных на самооценку собственной успешности в повседневной жизни и в учебной деятельности, идентификацию ролевой позиции в процессе командного взаимодействия, выявления опыта проектной деятельности.

Б. Модифицированный вариант методики «Цветовые метафоры» И. Соломина (1996)¹.

В. Методику “Altkirt” (модифицированный тест диагностики инновационности субъекта Кертона в авторстве Michael Bobic, Emanuel College, Eric Davis, Robert Cunningham, 1999)².

2. *На формирующем этапе* студенты были включены в проектную деятельность в форме интенсива.

3. *На контрольном этапе исследования* был проведен второй диагностический срез, позволяющий оценить степень сдвига по значимым эмпирическим референтам, которые нашли отражение в следующих категориях: «инновации», «проекты», «развитие», «активность», «сотрудничество», «организаторская деятельность», «команда», «инициатива», «какой я есть». Отдельно респондентам было необходимо оценить степень собственной успешности в процессе интенсива, описать трудности, с которыми они столкнулись, и то, что приобрели в результате участия в данном мероприятии.

Методический комплекс 2 состоит из следующих элементов:

А. Полуструктурированной анкеты, включающей 7 вопросов, направленных на оценку собственной успешности в интенсиве, идентификацию ролевой позиции в процессе командного взаимодействия, определение готовности участия в последующих интенсивах, анализ трудностей и полученных личных результатов.

Б. Модифицированный вариант методики «Цветовые метафоры» И. Соломина (1996), включающий на данном этапе 9 основных понятий.

¹ Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 280 с.

² Bobic M., Davis E., Cunningham R. The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity Issues, Practical // Review of public: Personnel Administration Spring. – 1999. – Vol. 19 (2). – P. 18–31.

Завершающая стадия исследования подразумевала обработку и интерпретацию полученных данных с помощью пакета SPSS Statistics 13 с использованием следующих методов: сравнительного анализа с применением U-критерия Манна-Уитни; корреляционного анализа с учетом г-критерия Спирмена; сравнительного анализа, в основе которого лежит T-критерий Вилкоксона.

Базой исследования выступили 33 студента 1 курса направлений подготовки «Начальное образование» и «Психолого-педагогическое образование» (32 человека женского пола, 1 – мужского, что объясняется спецификой направлений подготовки). Из них 51,5 % без опыта участия в проектной деятельности, 33,3 % принимали участие в проектной деятельности в качестве исполнителей, 15,2 % – в качестве организаторов.

В работе был выдвинут ряд *предположений*:

1) на момент начала обучения в университете у студентов доминирует индифферентное отношение к проектной деятельности, проявляющееся в сопряженности данной категории с нейтрально окрашенными понятиями, не отражающими ведущие ценности личности, мотивы деятельности и специфику личностной идентичности («какой я есть», «каким я хочу быть», «каким меня видят другие»);

2) существует специфика восприятия проектной деятельности и инноваций у студентов с опытом и без опыта проектной деятельности;

3) участие в проектном интенсиве, напрямую связанном с будущей профессиональной деятельностью в силу его субъективной значимости, способствует позитивной трансформации отношения к проектной деятельности и инновациям, ролевой идентификации в процессе командного взаимодействия.

Результаты исследования и их обсуждение

1. На момент начала эксперимента респонденты выразили амбивалентное отношение к проектной деятельности. Выразили готовность и желание участвовать в ней 18 человек, при этом 11 студентов не смогли конкретизировать свой ответ и выбрали вариант «Не знаю», 3 студента выразили неготовность и отсутствие желания. Следует учитывать, что опрос не носил характер анонимного, в связи с чем мы предполагаем наличие эффекта социальной желательности данных позитивных ответов. По уровню субъективной инновационности (качество личности, определяющее, насколько быстро субъект принимает и усваивает инновации по сравнению с другими представителями социальной системы (Кертон, 1987)), студенты первого курса направлений подготовки «Начальное и психолого-педагогическое образование» независимо от опыта участия в проектной деятельности характеризуются средними значениями данного показателя (3,9 балла). Они в большей степени ориентированы не на поиск проблемы, не на процесс, а на результат, склонны к благоразумию и дисциплине, предпочитают работать в рамках установленных правил, используют проверенные методы, нацелены на стабильность отношений и всей системы.

2. Выявлена специфика связи отношения к проектам и к ряду личностно значимых категорий у студентов с опытом и без опыта участия в проектной деятельности до интенсива. Так, у студентов, имеющих опыт участия, понятие «проекты» тесно связано с такими категориями, как «мой авторитет» ($R=0,71$), «мой друг» ($R=0,62$), «ведомость» ($R=0,63$), «достижения» ($R=0,54$) при уровне значимости от 0,01 до 0,05. При этом не выявлено связи с понятиями, отражающими эмоции человека. Мы

приходим к выводу, что студенты, которые в большинстве своем участвовали в проектах в качестве исполнителей, были вовлечены в них друзьями (за «компанию»), при этом осознали значимость участия в проектной деятельности для повышения собственного авторитета и уровня личных достижений. Однако эмоционально данное понятие осталось в нейтральной зоне, что говорит о его низкой субъективной значимости для личностной идентичности молодого человека.

В то же время понятие «достижения», сопряженное с понятием «проекты», в индивидуальном сознании студентов с опытом участия в проектной деятельности также взаимосвязано с четко ограниченным кругом определений, отражающих мотивационную включенность данных респондентов в построение осмысленной траектории жизни: «деятельность» ($R=0,6$), «общение» ($R=0,6$), «мое будущее» ($R=0,6$), «счастье» ($R=0,56$), «успешность» ($R=0,66$) при уровне значимости от 0,01 до 0,05. Интересна обратная связь «достижений» с понятиями «разочарования» ($R=-0,68$) и «деньги» ($R=-0,5$): студенты достаточно оптимистичны, рассматривают достижения как неотъемлемую часть своего счастливого и успешного будущего и не связывают их с прагматичной мотивацией. Достижение ради получения удовольствия, удовлетворения и самореализации становится преобладающим в индивидуальном сознании молодого человека.

У студентов, не имеющих опыта участия в проектной деятельности, понятие «проекты» взаимосвязано всего с двумя полярными понятиями: «управление» ($R=0,48$) и «ведомость» ($R=-0,48$) при уровне значимости 0,05. Такое «туннельное мышление» не позволяет включить данное определение в мотивационно-ценностную систему личности. Занимательно то, что, в свою очередь, категория «достижения» у данных респондентов, наоборот, соотносится с большим количеством понятий, что говорит о ее диффузном восприятии. При этом наиболее тесно взаимосвязанными с ней категориями являются «моя команда» ($R=0,8$), «развлечения» ($R=0,74$), «удовольствие» ($R=0,76$), «моя учеба» ($R=0,76$), «успех» ($R=0,7$), «как меня видят другие» ($R=0,78$), «спокойствие» ($R=0,6$), «мои обязанности» ($R=0,57$), «организаторская деятельность» ($R=0,54$), «моя профессия» ($R=0,57$), «мое настоящее, мое будущее, мое прошлое» ($R=0,6$), «мой авторитет» ($R=0,6$), «поощрение» ($R=0,5$) при уровне значимости 0,01. Таким образом, мы наблюдаем связь достижений с разнонаправленными понятиями (развлечения, мои обязанности, спокойствие, командная работа). Это свидетельствует об отсутствии ясности в видении траектории и ориентиров достижения, уходе от личной ответственности.

3. Значительно выше оценивают собственную успешность в жизни студенты, имеющие опыт участия в проектной деятельности ($U=87$ при уровне значимости 0,04), при этом различий в оценке академической успеваемости не выявлено.

4. Обучающиеся, обладающие опытом участия в проектной деятельности, видят себя в роли организатора, генератора идей и эмоционального лидера в интенсиве. Студенты без опыта проектной деятельности примеряют на себя преимущественно роли исполнителя (9 человек), контролера (2 человека) и координатора (1 человек).

5. В результате проведенного интенсива существенное различие (сдвиг значений) наблюдается по категории «инновации» (уровень значимости 0,04) у 18 респондентов. Инновации и инновационная деятельность, требующая нестандартности мышления, выхода из зоны комфорта, стали восприниматься студентами более позитив-

но. При этом, к сожалению, по остальным важным для нас категориям («проекты», «какой я есть», «активность», «инициатива», «команда», «организаторская деятельность») серьезных сдвигов в отношении не выявлено. Мы объясняем это тем, что интенсив носил однодневный характер, поэтому не позволил добиться более значимой перестройки системы установок и ценностных ориентиров студентов (в силу краткосрочности).

6. После участия в интенсиве понятие «проекты» у студентов стало сопряжено с понятиями «сотрудничество» ($R=0,4$) и «инициатива» ($R=0,46$) при уровне значимости 0,05; «инновации» – с понятием «развитие» ($R=0,5$) при уровне значимости 0,01; «какой я есть» – с понятиями «активность» ($R=0,58$), «инициатива» ($R=0,6$), «команда» ($R=0,4$) при уровне значимости 0,01. Данные результаты согласуются с итогами опроса студентов. Респонденты отметили, что участие в интенсиве способствовало приобретению навыков командного взаимодействия (41 % индикаторов в ответах), публичного выступления (29 % индикаторов), накоплению педагогического опыта (17 %), навыков проектной работы (7 %), раскрепощению (2 %), 4 % опрошенных выделили такие умения, как выявление проблемы, формулирование цели, быстрое нахождение выхода из проблемной ситуации, организованность, рефлексия, способность не поддаваться психологическому давлению и т. д. Следовательно, можно сделать вывод, что студенты отмечают у себя развитие преимущественно soft-компетенций в рамках подобных интенсивов.

7. Итоговый опрос показал, что изменился диапазон ролей, которые смогли взять на себя студенты в ходе интенсива. Например, в роли исполнителей себя увидели всего 6 человек, в роли организатора – 1. В то же время в роли мотиваторов себя позиционировали 3 человека, 9 – в качестве генераторов идей, четверо – в роли эмоциональных лидеров. Достаточно популярными стали роли координатора, контролера, медиатора. При этом средний балл субъективной успешности в принятой позиции по пятибалльной системе – 3,9, что в целом свидетельствует об адекватной самооценке студентов.

8. Готовность и дальше участвовать в подобных интенсивах выразили 56 % студентов.

Выводы по результатам диагностического исследования

На момент начала учебной деятельности в университете студенты направлений подготовки «Педагогическое образование» характеризуются невысоким уровнем развития готовности к переменам, работе в условиях неопределенности, нежеланием выходить из зоны комфорта, но вместе с тем нацелены на работу в команде, достижение личного и общего успеха.

Студенты, изначально имеющие опыт участия в проектной деятельности, более высоко оценивают собственную успешность в жизни и осознают значимость участия в проектной деятельности для повышения своего авторитета и уровня достижений, однако не связывают участие в проектах с развитием собственного Эго. У студентов, которые не имеют опыта участия в проектной деятельности на момент поступления в вуз, более размытое, диффузное представление о проектах, достижениях, личном успехе.

Опыт участия в интенсиве оказывает положительное влияние на восприятие инновационных процессов, осознание необходимости выходить за рамки установлен-

ных правил, искать нестандартные пути решения, получать удовольствие от самого процесса поиска проблемы и ее решения для получения высокого результата. Деятельность в рамках интенсива развивает необходимые для успешности в современном мире soft-компетенции, но при этом пока вызывает амбивалентные эмоции у студентов, что говорит о средней степени готовности обучающихся продолжать работу в данном формате.

Выводы

Подводя итоги, можно сформулировать ряд заключений:

- проектный интенсив является эффективной формой деятельностного обучения и может широко применяться в рамках подготовки педагогов;
- проектный интенсив – это форма, обеспечивающая «концентрированное» педагогическое влияние и требующая значительных ресурсов от участников. Он должен применяться в случае необходимости повысить качество компетенций, сделать значительный рывок вперед, в то время как традиционные формы работы обеспечивают количественное накопление знаний, умений, развитие компетенций, способствуя качественным изменениям;
- задача, поставленная педагогами в рамках интенсива, должна находиться в зоне ближайшего развития студента, она должна быть сложной и требовать применения знаний, умений, компетенций, еще не приобретенных и не сформированных, но имеющих потенциал для появления в ходе проектного интенсива;
- проектный интенсив должен организовываться на материале значимых профессиональных задач, максимально приближенных к реальной педагогической практике. Хорошо, если задача, поставленная перед образовательной организацией, будет иметь реального заказчика проекта или решения;
- необходимо разнообразить задачи, поставленные перед студентами во время мероприятия, формы их выполнения, презентации и оценки результатов;
- проектный интенсив должен сопровождаться педагогами и старшими студентами, выполняющими противоречивые, но взаимодополняющие роли (в нашем случае – тьютор, наставник и эксперт, но по сути – педагоги, обеспечивающие психолого-педагогическое и технологическое сопровождение, а также информирование, консультирование и внешнюю оценку);
- проектный интенсив может значительно повлиять на отношения личности, мотивацию к деятельности, представления о жизненных перспективах, однако для этого его продолжительность должна быть не менее 4–5 дней;
- данное мероприятие способствует повышению уровня компетенций командного взаимодействия, публичного выступления, общения и других универсальных компетенций. Влияние на проектные компетенции в нашем случае было менее выражено;
- проектный интенсив – эффективное средство проблематизации обучающихся и формирования осознанного образовательного запроса, стимулирования мотивации к профессиональному обучению.

Литература

Бакшеева Э. П., Воронова Н. А., Худенева М. Г. Деятельностный подход в профессиональной подготовке будущего педагога // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 30.03.2020).

Лаврентьева О. А. Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 81–86.

Осницкий А. К. Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–20.

Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 280 с.

Тихомирова Е. В., Воронцов Д. Б., Сутягина Т. В., Голубев В. В. Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 3. – С. 233–238.

Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–76.

Bobic M., Davis E., Cunningham R. The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity Issues, Practical // Review of public: Personnel Administration Spring. – 1999. – Vol. 19 (2). – P. 18–31.

References

Baksheeva E. P., Voronova N. A., Khudeneva M. G. Deiatel'nostnyi podkhod v professional'noi podgotovke budushchego pedagoga [An active approach in professional training of the future teacher]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [The Surgut State Pedagogical University Bulletin], 2010, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-pedagoga> (accessed: 30.03.2020).

Laurent'eva O. A. Pedagogicheskie resursy t'iutorskogo soprovozhdeniia magistrantov v vuze [Pedagogical resources of tutor support for master's students in higher education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2017, no. 4, pp. 81–86.

Osnytskii A. K. Problema issledovaniia sub'ektnoi aktivnosti [The problem of studying subjective activity]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1996, no. 1, pp. 5–20.

Solomin I. L. *Sovremennye metody psikhologicheskoi ekspress-dagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniia* [Modern methods of psychological instant diagnosis and professional counseling]. St Petersburg: Rech', 2006. 280 p.

Tikhomirova E. V., Vorontsov D. B., Sutiagina T. V., Golubev V. V. Opyt podgotovki prepodavatelei vysshei shkoly k t'iutorskoi deiatel'nosti [Experience in training high school teachers for tutoring activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, no. 3, pp. 233–238.

Iakimanskaia I. S. Trebovaniia k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitiie shkol'nikov [The requirement for curricula focused on students' personality development]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1994, no. 2, pp. 64–76.

Bobic M., Davis E., Cunningham R. The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity Issues, Practical. *Review of public: Personnel Administration Spring*, 1999, vol. 19 (2), pp. 18–31.

Для цитирования: Воронцова А. В., Воронцов Д. Б., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Козырева Т. В., Карпова Е. М., Скворцова М. А., Сутягина Т. В. «На пути к субъектности»:

проектный интенсив в процессе деятельностного обучения будущего педагога // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3 (96). – С. 145–165. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-13

For citation: Vorontsova A. V., Vorontsov D. B., Tikhomirova E. V., Vishnevskaya O. N., Kozyreva T. V., Karpova E. M., Skvortsova M. A., Sutyagina T. V. “On the way to subjectivity”: project intensive course in the activity-based training of future teachers. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2020, no. 3 (96), pp. 145–165. DOI: 10.23859/1994-0637-2020-3-96-13