Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 378.016:811.161.1

На правах рукописи

БАЙГУНАКОВА АЙНУР СУЛЕЙМЕНОВНА

Проектные методы обучения как средство формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание
степени доктора философии (PhD)

Отечественные научные консультанты:

Бегалиева С.Б., д.пед.наук, профессор,
КазНУ им.аль–Фараби

Джолдасбекова Б.У., д.филол.наук, профессор
КазНУ им.аль–Фараби

Зарубежный научный консультант:
Гао Яньжун, PhD, доцент,
Чжэцзянский университет
иностранных языков Юэсю, Китай

Республика Казахстан
Алматы 2026

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ……. 4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ…….. 5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ……... 7
ВВЕДЕНИЕ..... 8
1 ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
1.1 Профессиональные компетенции: понятие, структура, классификация…… 17
1.2 Требования к профессиональным компетенциям учителей русского языка и литературы в условиях современного образования…….. 37
1.3 Теоретические основы проектного обучения: обзор и современное состояние…… 45
1.4 Проектные методы обучения в контексте компетентностного подхода…… 54
2 МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
2.1 Проектная деятельность как инструмент формирования профессиональных компетенций……. 64
2.2 Разработка модели формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы……. 73
2.3 Создание методического обеспечения проектной деятельности: этапы, задания, диагностические материалы…….. 88
2.4 Подготовка будущих учителей русского языка и литературы к реализации проектного метода обучения с учетом антропологического измерения педагогического процесса…….. 95
3 ОПЫТНО–ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
3.1 Организация и этапы экспериментального исследования……... 108
3.2 Анализ исходного уровня профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы..... 117
3.3 Реализация методической модели в образовательной среде…… 127
3.4 Результаты апробации модели и их анализ……... 139
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 153
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……... 158
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Акт о внедрении НИР в учебный процесс……. 171
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Авторская программа формирования компетенций и методические рекомендации…….. 173

ПРИЛОЖЕНИЕ В. Примеры проектных заданий и упражнений…….. 179
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Анкеты диагностики профессиональных компетенций……... 184
ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Диагностический инструментарий педагогических наблюдений……. 187
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж. Демонстрационные материалы исследования…... 190

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ И ДОКУМЕНТЫ

В настоящей диссертационной работе использованы следующие нормативные документы, регламентирующие вопросы в области образования, цифровизации и филологии:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2022) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747

2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. Утверждена Указом Президента РК от 27.12.2019. № 988// https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988

3. Об утверждении ГОСО (государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования). Приказ Министра науки и высшего образования РК от 20.07.2022. № 2. // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916

4. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248. https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248#z321

5. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031

6. Пресс–служба Министерства просвещения РК, 04.03.2025. (офиц. сайт Министерство просвещения РК) https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/950146?lang=ru

7. О внесении изменения в приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83 «Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогов» Приказ Министра просвещения РК № 31 от 24.02.2025, официальное опубликование – Эталонный бланк НПА РК 27.02.2025 (ссылка: текст приказа с профессиональными стандартами) https://online.zakon.kz/m/app/document?doc_id=37883401&pos=0%3B0%23pos%3D0%3B0

8. Об объявлении Года цифровизации и искусственного интеллекта. Указ президента Республики Казахстан К.К. Токаева

https://www.akorda.kz/ru/ob–obyavlenii–goda–cifrovizacii–i–iskusstvennogo–intellekta–601222

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В диссертации использованы следующие понятия с соответствующими определениями:

Акмеологический подход – это методология, ориентированная на достижение человеком вершин профессионализма, творчества и личностного развития («акме»).

Антропологический подход – это педагогический подход, рассматривающий человека как целостную личность и ставящий его развитие, потребности и индивидуальные особенности в центр образовательного процесса.

Деятельностный подход ориентирован на практическое применение знаний и формирование у обучающихся умений использовать их в профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетенция – способность педагога эффективно взаимодействовать с обучающимися, выстраивать конструктивное общение с ними, обеспечивать обратную связь, а также организовывать индивидуальную, парную или групповую работу.

Компетентностный подход – предполагает освоение теоретических знаний, умение применять их в профессиональной деятельности. В современных реалиях его реализация невозможна без использования электронных образовательных ресурсов, цифровых платформ, мультимедийных средств обучения.

Компетентность – это способность специалиста использовать имеющиеся знания, практический опыт и профессиональные навыки для успешного выполнения деятельности в конкретной сфере.

Компетенция отражает комплекс знаний, умений, навыков, которые обязательны специалисту для результативного и эффективного решения профессиональных задач.

Компоненты профессиональной компетенции представляют собой взаимосвязанные элементы, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности педагога. К их числу можно отнести предметную, методическую, коммуникативную, интегративно–цифровую, проектную и рефлексивную компетенции

Личностно-ориентированный подход предусматривает организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Такой подход позволяет менять содержание, методы, формы и темп обучения, создавая при этом условия для полноценного развития личности каждого учащегося.

Методическая компетенция – умение педагога подбирать методы и технологии преподавания для усовершенствования учебного процесса и реализации поставленных учебных целей.

Рефлексивная компетенция – это способность человека осознавать, сопоставлять и взвешивать собственную деятельность с целью их усовершенствования.

Интегративно-цифровая компетенция – это умение плодотворно и дельно применять цифровые технологии, объединяя знания, навыки и средства из различных сфер.

Проектная компетенция – сочетание знаний, умений и навыков, способствующих решать профессиональные задачи посредством проектного метода, включая создание образовательных проектов.

Проектные методы обучения – это педагогический метод, при коем обучение реализовывается с помощью самостоятельной и совместной деятельности учащихся по созданию и реализации проекта, нацеленного на решение практической или исследовательской задачи.

Профессиональная компетенция педагога – склонность педагога осуществлять специализированные задачи в рамках профессиональной деятельности.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

В настоящей диссертационной работе используются следующие обозначения и сокращения:

Аббревиатура / название	Определение
УДК	Универсальная десятичная классификация
PhD	Doctor of Philosophy
ГОСО	Государственный общеобязательный стандарт образования
КОКСНВО МНВО РК	Комитет по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан
ИКТ	Информационно–коммуникационные технологии
ИИ	Искусственный интеллект
ЗУН	Знания, умения, навыки
ИТ (IT)	Информационные технологии
КГ	Контрольная группа
ЭГ	Экспериментальная группа
Виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальности	Технологии погружения и расширения восприятия. VR полностью заменяет реальный мир искусственным цифровым окружением (через шлемы), а AR накладывает виртуальные объекты на реальное пространство (через камеры смартфонов или очки)

ВВЕДЕНИЕ

Современный период развития образовательной системы в Республике Казахстан определяется увеличением критериев к качеству подготовки будущих педагогов. Глобальные преобразования, цифровизация, искусственный интеллект, нацеленность на различные образовательные подходы делают значимой переосмысление методов и содержания педагогического образования. В фокусе этих изменений находится задача развития профессиональных компетенций, обеспечивающих стремление будущего учителя к осуществлению многогранных профессионально-педагогических задач, продуктивному взаимодействию в образовательной среде, слиянию цифровых и гуманитарных инструментов, а также к постоянному самосовершенствованию.

В обстановке активного усовершенствования образования особое внимание уделяется проектным методам обучения как действенному средству формирования ключевых профессиональных компетенций, в том числе – методической, коммуникативной, интегративно-цифровой, проектной и рефлексивной. Проектная деятельность дает возможность моделировать будущую профессиональную практику, формирует готовность к исследовательскому поиску, креативности, умению работать в команде, продумывать и фиксировать результаты собственной педагогической работы.

На государственном уровне потребность улучшения качества подготовки педагогических кадров подчеркивается в ряде официальных источников. Так, в выступлении Министра просвещения Республики Казахстан, прозвучавшем 4 марта 2025 года, подчеркнуто, что «Качественное образование начинается с сильного педагога. Центр развития педагогической науки позволит системно развивать исследования в этой области и усилить научный потенциал учителей» [1]. Данный тезис получает нормативное подтверждение в Профессиональном стандарте педагога, утвержденном Приказом Министерства просвещения РК № 31, где акцент сделан на «описании профессиональных компетенций педагога в проектировании и осуществлении педагогической деятельности» [2].

Таким образом, и на основополагающем, и на нормативно-правовом уровнях проектная деятельность оценивается как ключевой компонент подготовки современного учителя, способного соответствовать вызовам XXI века, проявлять гибкость мышления, профессиональную мобильность и высокий уровень личностной и социальной ответственности.

Актуальность исследования задана потребностью в поиске и научного подкрепления действенных стратегий формирования профессиональных компетенций будущих учителей на фоне модернизации педагогического образования. Интеграция проектных методов обучения в образовательный процесс высшей школы отвечает требованиям времени, ибо позволяет внедрить учебную и практикоориентированную составляющие, нацеливаться на персонализированные пути профессионального развития и интенсивное участие студентов в образовательную деятельность.

В ситуации динамичного развития цифровых ИИ-технологий и роста роли различных скиллов, педагог нового поколения обязан быть подготовленным как к передаче знаний, так и к организации обучения в интерактивной и междисциплинарной форме. Обладать проектным мышлением и тяготению к профессиональному формированию идентичности. Это чрезвычайно важно для будущих учителей русского языка и литературы, функционирующих в поликультурной и билингвальной образовательной среде. Все это согласуется с важнейшими требованиями государственной образовательной политики и упорядочиванием подготовки конкурентоспособных специалистов по образованию.

Мы уверены, что важность научного понимания возможностей проектных методов обучения как валидного средства формирования профессиональных компетенций задает высокую степень актуальности данного исследования.

Вне зависимости от научных работ, посвященных проектному методу в педагогике, недостаточно изучен вопрос о формировании профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы именно через проектную деятельность. Отдельного исследования заслуживает вопрос о методическом обеспечении проектного подхода, включающего задания, этапы, формы диагностики и сопровождения. Наряду с этим, не представлены модели подготовки, в которых проектная деятельность рассматривается как инструмент формирования системной компетентности, включающей методическую, интегративно-цифровую, коммуникативную, проектную и рефлексивную составляющие.

Объект исследования. Профессиональная подготовка будущих учителей русского языка и литературы в вузе.

Предмет исследования. Формирование профессиональных компетенций у студентов-филологов с помощью проектных методов обучения.

Цель исследования. Разработать и подтвердить эффективность проектных методов обучения как средства формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы.

Гипотеза исследования. Предполагается, что если внедрить в профессиональную подготовку будущих учителей русского языка и литературы авторскую модель, основанную на проектных методах, обеспеченную методическим сопровождением и средствами диагностики, то это будет способствовать эффективному формированию ключевых профессиональных компетенций – методической, коммуникативной, интегративно-цифровой, проектной и рефлексивной.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать сущность и структуру профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы с учетом современных требований к педагогической деятельности и интегративного характера компетенций (методической, коммуникативной, проектной, интегративно-цифровой и рефлексивной).

2. Выявить и проанализировать педагогический потенциал проектных методов обучения как средства формирования профессиональных компетенций будущего педагога-филолога в условиях билингвальной образовательной среды.

3. Разработать и обосновать авторскую методическую модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы на основе проектных методов обучения, содержащую целевой, содержательный, процессуальный, организационный и результативный компоненты.

4. Разработать методическое обеспечение проектной деятельности, включающее этапы, типологию заданий, инструменты диагностики, а также подготовить будущих педагогов к реализации проектного метода в образовательной практике.

5. Осуществить опытно-экспериментальную проверку эффективности разработанной модели и представить рекомендации по внедрению проектных методов обучения в практику подготовки будущих учителей русского языка и литературы.

Методологическую основу исследования составляют:

Компетентностный подход, определяющий содержание подготовки будущего педагога через формирование ключевых профессиональных компетенций, необходимых для успешной реализации педагогической деятельности в современных реалиях.

Деятельностный подход, ориентирующий обучение на активное участие студентов в процессе образования, развитие навыков проектирования, анализа и самостоятельного принятия решений.

Личностно–ориентированный подход, обеспечивающий развитие индивидуальных образовательных траекторий, саморазвитие, профессиональную мотивацию и саморефлексию обучающихся.

Акмеологический подход, направленный на достижение обучающимися высшего уровня профессионализма, устойчивого роста и самоактуализации.

Антропологический подход, позволяющий учитывать ценностно-смысловые установки личности будущего педагога, раскрытие его духовного, культурного и гуманистического потенциала в образовательном процессе.

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные:

– вопросам формирования профессиональных компетенций у будущих учителей (Дж. Равен, В.А. Сластенин, Б.У. Джолдасбекова, С.Б. Бегалиева, Н.В. Кузьмина, К.С. Кудайбергенова, Ш. Таубаева С.С. Кунанбаева, Р. Кошербаев и др.);

– разработке и реализации проектного метода в педагогике (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е.С. Полат, М.А. Чошанов, О.С. Газман, Н.Д. Хмель, С.Б. Бегалиева, К.О. Таттимбетова, А. Жунисбаева и др.);

– дидактическим и методическим аспектам подготовки будущих учителей–филологов (Б.У. Джолдасбекова, Н. Керимбаев, Б. Момынбаев, Т.М. Донченко, Д. Шён, Л. Шульман, Дж. Ричардс и др.);

– компетентностному, деятельностному, личностно-ориентированному акмеологическому, антропологическому подходам в образовании (Л.В. Выготский, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.Б. Шалгимбекова, Н. Нуралиев, Ф. Оразбаева, Р. Сатова, Б. Айтбаева, М. Муканов, Ж. Намазбаева и др.);

– цифровизации образования, проектной и исследовательской деятельности в вузе (Б.У. Джолдасбекова, Э. Эстола, В.В. Семенихин, Б.М. Моменов, Г.Е. Барбосынова и др.).

Методы исследования. В процессе исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов:

– теоретические методы: анализ, синтез, сравнение и систематизация научных источников по теме исследования; моделирование профессиональной подготовки; определение структуры и содержания компетенций.

– практические методы: наблюдение, сбор информации, анкетирование, выполнение диагностических заданий, экспертные оценки, самооценка студентов.

– опытно-экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического исследования.

–математико-статистические методы: количественная обработка и интерпретация полученных результатов, сравнительный анализ, а также визуализация их в виде таблиц и диаграмм.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось последовательно и включало пять последовательных этапов:

I этап – теоретико-аналитический. Идентификация объекта, предмета, цели, гипотезы и задач исследования, скорректирована методологическая основа и научная новизна работы, закреплена база исследования. Изучение научной литературы, анализ понятийного аппарата, выявление структуры и научной классификаций профессиональных компетенций. Рассмотрение требований к учителям русского языка и литературы. Обоснование теоретических основ проектного обучения.

II этап – моделирующий. Разработка методической модели формирования профессиональных компетенций, определение ее целевого, содержательного, процессуального, организационного и результативного компонентов. Подготовка методического обеспечения проектной деятельности.

III этап – подготовительно-практический. Создание условий для подготовки студентов в исполнение проектных методов обучения, введение проектных заданий в учебный процесс, отбор форм и стратегий обучения, сфокусированных на совершенствование ключевых компетенций.

IV этап – опытно-экспериментальный. Проведение педагогического эксперимента, который включал диагностику исходного уровня компетенций, реализацию модели в образовательной среде, анализ динамики показателей в контрольной и экспериментальной группах.

V этап – обобщающий. Количественный и качественный анализ собранных материалов, проверка результатов и формирование выводов.

Мониторинг возможностей применения проектных методов обучения в подготовке будущих учителей русского языка и литературы.

Научная новизна работы.

1. Выявлено определение профессиональной компетентности будущего учителя русского языка и литературы в контексте проектного обучения и билингвальной образовательной среды, выделены пять ключевых компетенций: методическая, коммуникативная, проектная, интегративно-цифровая и рефлексивная.

2. Разработана модель формирования профессиональных компетенций, основанная на интеграции проектного метода с компетентностным, деятельностным, личностно-ориентированным, акмеологическим и антропологическим подходами.

3. Создано методическое обеспечение проектной деятельности, включающее типологию заданий, диагностические инструменты и систему оценки, а также экспериментально подтверждена эффективность модели в образовательной среде КазНУ имени аль-Фараби.

Практическая значимость исследования. Разработанные методические материалы, задания и диагностические инструменты могут быть использованы в образовательном процессе педагогических вузов при подготовке будущих учителей русского языка и литературы.

Описанная модель может быть внедрена в учебные программы высших учебных заведений, а также использована в системе повышения квалификации педагогов.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке спецкурсов, проведении семинаров и практикумов по методике преподавания, педагогике и образовательным технологиям.

Предложенные рекомендации по сопровождению проектной деятельности студентов могут быть полезны преподавателям вузов, методистам, наставникам педагогической практики.

В результате проведенного исследования получены следующие практические результаты:

– разработана авторская модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы через проектные методы обучения. Модель апробирована в условиях педагогического вуза и доказала свою эффективность в формировании методической, коммуникативной, интегративно-цифровой, проектной и рефлексивной компетенций;

– создано методическое обеспечение проектной деятельности, включающее структуру проектного обучения по этапам, типологию заданий (исследовательские, творческие, коммуникативные, методические, цифровые), систему критериев и показателей оценки уровня сформированности компетенций, диагностические инструменты (анкеты, карты наблюдений, самооценочные листы);

– разработаны и внедрены в учебный процесс игровые и кейсовые задания проектного характера, направленные на развитие ключевых профессиональных умений студентов-филологов. Эти задания опираются на реальные педагогические ситуации, билингвальный контекст и стимулируют критическое мышление, рефлексию, творческое взаимодействие и профессиональную самоидентификацию;

– подготовлен набор тематических проектов, адаптированных под образовательную среду казахстанского вуза и специфику подготовки учителей русского языка и литературы. Проекты интегрируют литературное содержание, методику преподавания, цифровые технологии и социокультурные аспекты, что позволяет формировать у студентов целостное представление о педагогической деятельности.

Практические материалы исследования использованы в ходе экспериментальной работы в Казахском национальном университете имени аль-Фараби. Они могут быть адаптированы для образовательных программ бакалавриата, курсов повышения квалификации, практикумов и научных кружков, а также применены в рамках педагогической практики студентов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональные компетенции будущего учителя русского языка и литературы представляют собой интегративное образование, включающее методическую, коммуникативную, проектную, интегративно-цифровую и рефлексивную составляющие, которые предоставляют готовность к самостоятельной и продуктивной педагогической деятельности в условиях актуальной системы образования.

2. Проектные методы обучения владеют высокими педагогическими возможностями в выработке профессиональных компетенций ввиду того, что содействуют активизации мыслительной деятельности студентов, развитию критического мышления, креативности, навыков командной работы и самостоятельного поиска решений в билингвальной среде.

3. Авторская модель формирования профессиональных компетенций, разработанная на основе проектного метода, включает в себя взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, процессуальный, организационный, результативный) и обеспечивает целостность, системность и практическую направленность профессиональной подготовки.

4. Методическое обеспечение проектной деятельности в рамках модели включает разноуровневые задания, этапность реализации, цифровые инструменты и диагностические материалы, что позволяет будущим учителям эффективно применять проектные методы в образовательной практике.

5. Проектные методы обучения являются эффективным средством формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы при реализации разработанной модели. Это подтверждается показателями опытно-экспериментальной работы и статистически значимым повышением уровня сформированности профессиональных компетенций студентов экспериментальной группы.

Целесообразность и объективность исследования опираются на современные достижения психолого-педагогической и методической наук, регулярным использованием взаимосвязанного набора теоретических и практических методов, осуществимых целей и задачам диссертационного исследования. Основательность выводов доказывается результатами опытно-экспериментальной работы по апробации модели и комплекса методических материалов, разработанных для формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы через проектную деятельность.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ключевые результаты научного исследования обсуждались на научно-методических семинарах PhD-докторантов и на заседаниях кафедры русского языка и мировой литературы КазНУ имени аль-Фараби, в период с сентября 2024 года по май 2026 года. В контексте данного исследования опубликовано 9 научных статей, из которых 1 статья индексируется в международных базах Scopus и Web of Science, 3 статьи опубликованы в журналах, рекомендованных КОКСНВО МНВО РК, еще 5 – в материалах международных научно-практических конференций.

Статья в журнале, индексируемом в международной базе данных Scopus:

1. Anthropological Approach to Project Activities for the Professional Identity Formation of a Teacher in a Bilingual Environment // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2025. – № 18(9). – P. 1718–1731.

Статьи в журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан:

1. Проектная деятельность как основа партнерского взаимодействия учителя и ученика в образовательном процессе // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2025. –Т. 86. – № 2. – С. 266–276.
2. Ключевые компетенции учителя русского языка и литературы как основа успешного обучения // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2026. – № 201(1). – С. 268–279. https://doi.org/10.26577/EJPh2011202623
3. Gamification and Interactive Learning in Secondary and Higher Education in Kazakhstan // Higher Education in Kazakhstan. – 2026. – №1(53). – С. 89–105. ISSN 2413–5488

Публикации в материалах международных научно-практических конференций:

1. Роль проектной деятельности в развитии междисциплинарных компетенций у будущих учителей // Взаимодействие науки и общества: язык, инновации, культура: Сборник научных трудов Международного форума, посвященный 90-летию КазНУ имени аль-Фараби –Алматы: КазНУ имени аль–Фараби, 2024. – С. 394-397
2. Перспективы цифровой трансформации проектного обучения в высшей школе Казахстана // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. – № 4(85). – С. 378–391.

3. The Main Aspects of Teacher’s Professional Competence // NJD –iScience. –2025. – №148. –Pp. 50–53.

4. Рассказ «Дождь» Асель Омар в проектном обучении будущих учителей русского языка и литературы // Материалы международной научно-практической конференции «Современная казахстанская проза: ведущие тенденции, новые имена, перспективы изучения». – 2025 г. – Алматы: КазНУ им.аль-Фараби – С. 375 – 381

5. Проектные методы обучения как фактор формирования профессиональной компетенции студентов в условиях цифровой образовательной среды // Материалы международной научно-практической конференции «Digital Humanities в науке и образовании: тенденции и перспективы цифровой трансформации гуманитарного знания». 23–24 апреля 2026 г. – Алматы, Казахстан. – С. 51–54.

Разработанная методическая система была апробирована в Казахском национальном университете имени аль-Фараби. Опытно-экспериментальная работа проводилась в процессе учебной подготовки студентов-филологов. Работа ориентировалась на развитие ключевых компонентов профессиональной компетентности: методической, проектной, коммуникативной, интегративно–цифровой и рефлексивной. Эффективность предложенной системы подтверждена официальными актами внедрения результатов научно–методической деятельности, что свидетельствует о её практической значимости и потенциале для применения в системе высшего педагогического образования.

Структура и объем диссертации. Диссертация изложена на 190 страницах компьютерного текста и включает в себя введение, три раздела, заключение, список использованных источников и приложений. Текст сопровождается таблицами, диаграммами, диагностическими материалами и методическими разработками, отражающими ход и результаты педагогического эксперимента.

Во введении выявлена актуальность исследования, определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи. Также описаны методологические и теоретические основы, методы и этапы исследования. Отдельно показаны научная новизна, практическая значимость и положения, выносимые на защиту.

В первом разделе «Теоретико-методологические основы формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы» рассмотрены теоретические и методологические основы формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы, проанализированы подходы к пониманию проектного метода в педагогике, обозначены ключевые компетенции.

Во втором разделе «Методическая модель формирования профессиональных компетенций через проектные методы обучения» представлена авторская модель формирования профессиональных компетенций на основе проектной деятельности, раскрыта ее структура, принципы, логика реализации, а также разработано методическое сопровождение: этапы, типология заданий, средства диагностики.

В третьем разделе «Опытно-экспериментальная работа по реализации проектных методов обучения будущих учителей русского языка и литературы» показана опытно-экспериментальная работа, сфокусированная на оценку эффективности модели: изложены этапы эксперимента, описание выборки, сопоставительный анализ результатов, включающий количественную и качественную трактовку.

В заключении сформулированы основные выводы по результатам проведенного исследования и обозначены перспективы дальнейших научных разработок.

Список использованных источников содержит наименования отечественных и зарубежных научных трудов, нормативных документов и публикаций, использованных при разработке диссертации.

Приложения включают диагностические инструменты, листы наблюдений, анкеты, образцы заданий, выдержки из проектных работ студентов и другие материалы, подтверждающие результаты исследования.

1 ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

1.1 Профессиональные компетенции: понятие, структура, классификация

Современное образование ориентировано на подготовку высококвалифицированных профессионалов, обладающих прочными предметными знаниями, а также комплексом профессиональных компетенций, которые гарантируют результативную педагогическую деятельность в обстановке стремительно изменяющейся образовательной среды. На фоне современных направлений в области педагогики и методики преподавания значимой частью подготовки будущего учителя становится развитие его профессиональной компетентности, предполагающий соединение теоретических знаний, практических умений и персональных качеств. Термин «профессиональная компетенция» рассматривается в педагогических, психологических, социологических, философских исследованиях, соответственно, имеет разные трактовки. Его содержание связано с профессионализмом специалиста и показывает степень его готовности выполнять профессиональные задачи в зависимости от современных требований в образовательной системе. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы предполагает целостное рассмотрение, включающий теоретическое осознавание их структуры, классификации и инструментов развития.

В данном подразделе анализируются основополагающие подходы к формулировке профессиональной компетенции. Также рассматривается структура и компоненты профессиональной компетенций, излагается их классификация, которые требуются учителю-словеснику в свете современных образовательных стандартов.

Насчитывается немалое количество определений понятий «компетентность» и «компетенция», при этом нет единого определения, удовлетворяющего всех. В текущую эпоху эти понятия подверглись пристальному вниманию исследователей, что спровоцировало появление различных трактовок, отмечающих многогранность и динамичность термина. Изучающие данный вопрос ученые предлагают различные пояснения этих понятий. Нельзя не отметить, что значительная часть населения, которые применяют их в повседневном общении, не обнаруживают контекстуальных отличий данных понятий. Это объясняется тем, что сегодня в педагогической науке модификация данных понятий приняли определенную непоколебимость и распространенность в применении. Все же терминологические различия существуют.

В таблице ниже Кошербаев Р. в своем диссертационном исследовании показал наиболее важные интерпретации этих терминов, изложенные ведущими исследователями.

Таблица 1– Научные определения термина «компетентность» и «компетенция»

№	Автор	Научная интерпретация
1.	А.Г. Бермус	«Компетентность – системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты».
2.	В.Д. Щадриков	Под компетенцией необходимо понимать круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен. Компетентность – это особенность субъекта деятельности. Благодаря ей личность может решать определенный спектр задач.
3.	М.А.Чошанов	Компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях».
4.	А.М. Аронов	Компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность».
5.	П.Г. Щедровицкий	Компетентность – это атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности.
6.	О.Е. Лебедев	Компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности».
7.	И.А. Зимняя	Компетенция интерпретируется «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально–профессиональной жизнедеятельности человека».
8.	Г. Козберг	Быть компетентным, означает умение мобилизовать в определенной ситуации полученные знания и опыт.
9.	С.С. Кунанбаева	Компетентность – это сложный комплекс характеристик, объединяющий интеллектуально-навыковые составляющие образования и предопределяющий тем самым развитие содержания образования.

На наш взгляд, таблица ярко показывает многостороннюю заинтересованность исследователей и говорит о широкой области научной проблемы.

Толковый словарь русского языка, под редакцией С.И. Ожегова, объясняет понятие «компетентный» как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области, понятие «компетенция» – как круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; круг полномочий, прав [3]. В словаре под редакцией Д.И. Ушакова, «компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [4]. А.В. Хуторский имеет мнение, что компетенция – это «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [5]. В.В. Сериков характеризует компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной

самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире» [6]. В.Н. Введенский подчеркивает то, что часты случаи отождествления понятия «компетентность с понятием «компетенция». По его мнению, компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [7].

В соответствии с представленными трактовками можно выделить следующие ключевые аспекты понятий «компетенция» и «компетентность»:

1. Компетенция как сфера знаний и полномочий:

В словарях Ожегова и Ушакова компетенция устанавливается как круг вопросов, в которых человек осведомлен и имеет полномочия проявлять активность. У А.В. Хуторского компетенция подразумевается как социально заданная норма, определяющая критерии к планированию и деятельности личности.

2. Компетентность как индивидуальные черты:

Подавляющее число исследователей (В.Д. Щадриков, В.В. Сериков, М.А. Чошанов, А.М. Аронов) рассматривают компетентность как особенности натуры или умение, позволяющее результативно использовать знания и навыки в профессиональной деятельности. Компетентность включает готовность к действию (Аронов), способность к самореализации (Сериков), к совершенствованию и применению знаний (Чошанов).

3. Комплексный характер компетентности:

А.Г. Бермус и С.С. Кунанбаева акцентируют внимание на объединительной природе компетентности как соединении личностных, интеллектуальных, технологических и навыковых компонентов.

4. Деятельностный и ситуационный подход:

О.Е. Лебедев и Г. Козберг подчеркивают, что компетентность обнаруживается как умение эффективно функционировать в тех или иных и часто неопределенных ситуациях, активировав при этом имеющийся опыт и знания.

5. Связь с профессиональной деятельностью:

П.Г. Щедровицкий рассматривает компетентность как составляющую подготовки к профессиональной деятельности, что подтверждает ее прикладной и прагматический характер.

6. Разграничение понятий:

В.Н. Введенский, в свою очередь, четко различает понятия: компетенция – это внешне заданный круг полномочий и задач, компетентность – внутренняя способность индивида эти задачи решать.

Из вышеизложенного мы делаем выводы, что компетенция подразумевает круг вопросов и полномочий, примыкающих к профессиональной и социальной деятельности, тогда как компетентность – это внутренняя готовность, способность и индивидуальные качества, гарантирующие продуктивную реализацию компетенции в реальных ситуациях. Компетенция олицетворяет сочетание знаний, умений, полномочий и сознательности, нужных для результативной деятельности в определенной области. Она имеет

амбивалентную природу: с одной стороны, компетенция является внешне заданной социальной или профессиональной нормой, определяющая круг задач и критериев к специалисту, с другой стороны – как насыщенная характеристика. Она содержит определенные знания и навыки, которыми должен быть наделен человек для эффективного выполнения своих функций. Отсюда следует, что компетенция включает как социальные ожидания, так и внутреннее стремление специалиста к их реализации.

Исходя из изложенного, мы считаем, что определились с понятиями компетентности и компетенции, их значением в трудовой деятельности. Теперь исследуем различные интерпретации профессиональной компетенции, которые разъясняют этот термин с точки зрения профессионального роста и требований к специалисту.

Как известно, исследовательским вопросом профессиональной компетенции педагога занимались и занимаются многие зарубежные и отечественные ученые. Например, С.Б. Бегалиева, С.С. Кунанбаева, Л.С. Ващенко, В.М. Введенский, К.О. Таттимбетова, А.С. Жунисбаева, Н.И. Жалдак, Ш. Таубаева, М.В. Корнилова, А. Кусаинов, Н.Г. А.А. Садык, А.В. Хуторской, Ж. Намазбаева, Е.В. Григорьев, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Н.В. Карнаух, С.С. Муцынов, О.С. Р. Кошербаев, В.А. Сластенин, О.М. Шиян и др. Ученые отмечают, что профессиональная компетентность – это характеристика учителя как специалиста, а также основательное, обобщенное персоналистическое образование. Это говорит о его зрелом подходе, большом мастерстве и умении плодотворно работать в обстановке современной образовательной среды, с учетом нестандартных и сложных педагогических ситуации.

Во многих исследованиях заостряется внимание на том, что профессиональная компетентность наделена системным характером и представляет собой сложную, в том числе многосоставную структуру. Каждый ее элемент служит инструментом, чтобы педагог был способен обучать, воспитывать, а также сопровождать формирование личности учащегося, разумно отвечая на современные требования. Компетентность трактуется как целостное единство знаний, навыков и аксиологических установок, задействованных во взаимосвязи.

Современный научно-педагогический дискурс (В.Н. Введенский, З.К. Темиргазина, А. Тесленко, А. Кусаинов, Б. Момынбаев, А.П. Сейтешев, Т.С. Садыков, К.К. Кунантаева К.В. Шапошников и др.) обозначает, что профессиональная компетентность педагога включает параллельно с совокупностью теоретических знаний, практических умений и опыта к тому же систему индивидуальных характеристик. К примеру, стремление к самосовершенствованию, эмоциональная стойкость, сопереживание и обращенность на развитие обучающегося. Работать педагогом – осуществлять особую миссию, предполагающую как освоение профессией, так и полное внутреннее погружение и всестороннюю подготовку.

В. Пелагейченко находит профессионально квалифицированного педагога как специалиста, который результативно решает задачи обучения и воспитания. Он также способствует формированию у выпускников необходимых психологических качеств. Такой педагог доволен своей деятельностью, показывает устойчивые результаты в развитии обучающихся и прекрасно понимает перспективы дальнейшего профессионального роста. Он непрерывно оптимизирует свои знания и навыки, созидательно участвует в развитии профессии и проявляет социальную ответственность [8].

С. В. Иванова рассматривает профессиональную компетентность как умение специалиста с самого начала профессиональной деятельности, соответствовать поставленным государственным стандартам и социальным требованиям профессии. Она выражается в продуктивном выполнении профессиональных задач, а также в наличии необходимых личностных качеств. В этих целях специалист применяет свои знания, умения и навыки, опираясь на накопленный опыт, внутреннюю мотивацию, эмоциональные ресурсы, помимо этого моральные и этические ценности. При этом он должен знать границы личной подготовки и использовать различные дополнительные средства для компенсации нехватающих знаний и умений [9]. Рассматривая проблему профессиональной компетенции педагога, нельзя обойти вниманием работы А.К. Марковой [10], в которых разработаны психологические критерии профессионализма педагога, ключевые стадии и пути их осуществления, примеры психологических показателей учителя на отдельных этапах профессионализма.

Однако наблюдается, что нет единого и однозначного определения «профессиональная компетенция». По мнению В.Н. Введенского, причиной этому является применение в научной среде различных стратегий, таких как личностно–деятельностный, системно–структурный, культурологический и др., которые задают специфику реализуемых учеными научных задач. Современные деятели науки и педагоги по–разному трактуют определение понятия «профессиональная компетентность». Вместе с тем В.Н. Введенский отмечает, что введение термина «профессиональная компетентность» обусловлено тем, что он имеет более широкое содержание и отражает систему характеристик специалиста. В данное понятие автор включает профессиональная готовность, квалификацию, профессионализм, педагогическое мастерство, профессиональную культуру и компетенции [7, с. 85].

Анализ научной литературы, посвященный исследованию профессиональной компетентности педагога, позволяет нам сделать вывод, что данное понятие является поликомпонентной системой. Она включает профессиональные знания, умения и навыки, а также готовность применять их в работе, в сочетании с личностными качествами. В их числе особенно можно выделить креативность, адаптивность, коммуникативные навыки, терпимость, эмоциональное постоянство, эмпатия, стремление к саморазвитию и рефлексии. «Профессиональная компетентность, как и профессионализм, есть целостная характеристика отношений человека к определенной профессиональной

деятельности. Отличия – в объеме характеризуемых отношений. Профессиональная компетентность есть отношение к собственно деятельности, а профессионализм – дополнительно еще и к профессиональному сообществу, и к себе самому. В силу этого профессионализм включает в себя профессиональную компетентность (как свою «техническую» часть – функциональный профессионализм), а также выходящую за ее рамки личностную составляющую (личностный профессионализм)» [11]. Специалист, обладающий профессиональными компетенциями, может результативно строить рабочий процесс, эффективно взаимодействовать с коллегами и партнерами, решать разного рода ситуации, оценивать показатели своей деятельности и работать над их модернизацией. Нельзя оставить без внимания современные требования к специалистам, где профессиональные компетенции это не постоянная подборка характеристик, а динамичная система, ожидающая регулярного обновления, самоусовершенствования и приспосабливания к изменяющимся условиям.

Салапура М.Н. и Богданова Е.А утверждают, что современное инновационно-ориентированное общество выдвигает высокие требования к процессу профессионального образования. Они считают, что социум ожидает подготовки специалистов, обладающих компетентностью, коммуникативными и командными навыками. Эти специалисты должны уметь анализировать информацию с помощью инновационных технологий, принимать обоснованные решения и мгновенно реагировать в нетипичных ситуациях. В этой связи формирование профессиональных компетенций оказывается наиболее актуальной задачей в условиях модернизации образования. Ее преодоление представляется через усовершенствование образовательного процесса в вузе [12]. Но мы хотели бы напомнить, что университетское образование закладывает фундамент, в то время как настоящая профессиональная компетентность вырабатывается в рамках практической деятельности, где специалист сходится с конкретными задачами, требующими определенного подхода в принятиях решений. Формирование профессиональных компетенций начинается в процессе обучения и продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Таким образом, мы считаем, что профессиональные компетенции – это многокомпонентное явление, содержащее знания, навыки, ценности, рефлексивные и поведенческие стороны, которые «оцениваются уровнем сформированности профессионально-педагогических умений» [13]. Они составляют базу профессионализма и дают возможность работнику соответствовать требованиям профессии, в том числе развиваться, адаптироваться, совершенствоваться, что, несомненно, важно на фоне современной профессиональной сферы. Однако для лучшего понимания профессиональной компетентности, мы считаем, нужно проанализировать ее структурное построение, ибо именно через исследование ее компонентов можно установить главные составляющие успешной профессиональной деятельности и пути их развития.

Структура профессиональной компетенции – это система связанных компонентов, которые создают неделимое профессиональное качество личности. Она включает в себя различные элементы, которые в общей сложности поддерживают состоятельность специалиста в его профессиональном сообществе. «Профессиональная компетентность может быть структурирована как системная характеристика, состоящая из различных компонентов» [14]. Прояснение этой структуры способствует выявлению ключевых составляющих профессиональной подготовки и определению систем формирования компетенций в образовательном процессе. На наш взгляд, профессиональные компетенции педагога включают несколько ключевых компонентов, где каждый из которых играет важную роль в его квалифицированном развитии. Эти компоненты взаимосвязаны и в сочетании образовывают целостный образ современного учителя, способного не только передавать знания, но и еще воспитывать личность ученика, раскрывать его творческие возможности, аналитические способности и критическое мышление.

Как мы считаем, важнейшее значение в данной системе играет **когнитивный компонент**, который состоит из совокупности знаний, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности педагога. «Мы выделяем в качестве базового элемента общепрофессиональной компетенции ее когнитивный компонент, обусловленный профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся» [15]. Именно он служит основой для осмысленного и результативного педагогического процесса, давая учителю возможность эффективно решать профессиональные задачи, подстраиваться к преобразованиям образовательной среды и применять инновационные методики обучения. Данный компонент содержит полный диапазон теоретических знаний, которые включают предметную, методическую, психолого–педагогическую и культурологическую проработку. Без сильного когнитивного фундамента педагог не сможет эффективно организовывать образовательный процесс, находить рациональные методы преподавания и адаптироваться к изменяющимся учебным условиям. Когнитивный компонент соединен с процессами познания, восприятия, обработки и осмысления информации. Он содержит запоминание и воспроизведение знаний, а также их анализ, интерпретацию, адаптацию и творческое применение. Современные исследователи (Сластенин В.А., Болотов В.А., Хуторский А.В.) отмечают, что когнитивный компонент профессиональной компетенции педагога должен быть динамичным, актуализируемым и адаптируемым к требованиям новейшей образовательной среды.

По нашим наблюдениям, когнитивный компонент включает несколько важных элементов, каждый из которых играет важную функцию в профессиональной работе педагога. И несомненно, ключевым являются предметные знания, являющие собой основу профессиональной квалификации учителя. Они включают теоретические и практические знания в области обучающего предмета. Для учителя русского языка и литературы это означает

владение языковыми и литературоведческими дисциплинами. Филологическая подготовка охватывает знание лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики, стилистики, фразеологии, орфографии и пунктуации. Учитель должен постигать взаимосвязанность внутри языка, регуляции его функционирования, равно как владеть нормами русского литературного языка. А. Щепилова считает, что при обучении языку важно заострить интерес на усиление когнитивных стратегий понятийного моделирования. Они сводятся к способности подчеркивать специфические свойства, измерять и категоризировать факты, упорядочивать и анализировать языковые явления по различным темам и категориям [16]. Литературоведческая сноровка включает понимание истории русской и мировой литературы, исследование художественных текстов, литературных течений, жанров и стилей. Учитель должен неотъемлемо уметь анализировать литературные тексты, растолковывать их художественные черты, популяризировать авторские идеи и отождествлять произведения с историческим и культурным контекстом. Более того «применение художественной литературы в процессе освоения педагогических дисциплин способствует развитию профессиональной компетентности будущих учителей» [17]. Следовательно, предметные знания дают возможность учителю четко разбираться в содержании дисциплины, искусно упорядочивать учебный материал и представлять его в доступной форме.

На данном этапе следует отметить, что педагогу для результативного взаимоотношения с учащимися нужна психолого–педагогическая подготовка. «Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики» [18]. Педагог должен понимать специфику возраста обучающихся, их познавательные процессы, мотивацию, уровень эмоционального интеллекта. Владение знаниями психологии обучения помогает педагогу подбирать оптимальные методы преподавания, учитывать индивидуальные особенности учеников, выстраивать продуктивное общение. Например, уяснение принципов когнитивного развития (по Пиаже, Выготскому) дает возможность педагогу адаптировать ресурсы принимая во внимание уровни творческого мышления обучающихся. На наш взгляд, педагогическая психология также включает принципы мотивации учащихся. Учитель должен знать, какие причины заинтересовывают мыслительную активность, как сохранять интерес к предмету, какие методы и формы работы в особенности эффективны для разных групп учеников.

Наряду с этим, мы уверены, что современный педагог должен быть наделен широким культурологическим кругозором. Это весьма значительно для педагогов филологических дисциплин, ввиду того что изучение языка и литературы нетерпимо без понимания социокультурного контекста. Культурологические знания филолога содержат историю культуры, философские и нравственные основы образования, межкультурную

коммуникацию и пр. Учитель русского языка и литературы должен объяснять учащимся языковые нормы, показывать их связь с культурными традициями, историей, искусством. Усовершенствование культурологической компетентности позволяет учителю рационализировать у учеников уважение к национальной и мировой культуре, понимание традиций, литературных символов, исторической сохранности. Это особенно важно в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия. По мнению Г. Ж. Даутовой, учитель выступает связующим звеном между миром ребенка и культурно-духовным опытом человечества. Он способствует ученику понять себя и окружающих, осмысливать свою связь с культурой и обществом, взвесить личные возможности и определить перспективы дальнейшего развития. Культура педагога позволяет раскрывать вариативность человеческих ценностей, находить новые культурные смыслы и учитывать исключительность каждого человека [19].

Таким образом, когнитивный компонент профессиональной компетенции педагога содержит предметные, психолого-педагогические и культурологические знания, обязательные для плодотворной педагогической деятельности. Этот компонент является основой профессиональной подготовки педагога. Продуктивное развитие когнитивного компонента возможно только в комбинации с другими составляющими профессиональной компетенции: методической, коммуникативной, личностной. Общим итогом эти элементы образовывают компетентного, профессионально подготовленного педагога, способного качественно выполнять образовательные задачи.

Основополагающую роль в данном процессе играет **операционально-деятельностный (методический) компонент.** Он совмещает умения, навыки и технологии, нужные для эффективного выполнения педагогической деятельности. О. Н. Игна в организации методической компетентности выделяет знания и навыки, владение методологической терминологией. Она также подчеркивает методические умения, аналитическое мышление, дидактические и творческие способности, культуру речи и опыт решения учебных задач [20]. На наш взгляд, методический компонент обуславливает практическое выполнение профессиональных знаний, предоставляя учителю владение методиками преподавания и гибкое адаптирование их к образовательным потребностям учеников, выстраивая при этом оптимальный процесс обучения. Этот компонент контролирует практическое применение знаний, организацию учебного процесса, управление педагогической средой и взаимодействие с обучающимися. Если когнитивный компонент отражает уровень теоретической подготовки учителя, то методический определяет его способность задействовать эти знания на практике. В нынешних реалиях успешный педагог должен не только владеть предметом, но и уметь организовывать учебную деятельность, применять инновационные технологии, управлять классом и приспособить свою работу к потребностям учащихся. Как видим, операционно-деятельностный компонент является ключевым элементом

профессиональной компетенции педагога, обеспечивая реализацию образовательных задач в реальной педагогической практике.

На этом этапе, хотелось бы отметить несколько взаимосвязанных элементов операционно-деятельностного компонента, где каждый, как нам кажется, играет важную роль в организации образовательного процесса.

В первую очередь мы хотели бы выделить методическую подготовку учителя, которая предполагает владение методами, стратегиями, формами и приемами преподавания, которые позволяют плодотворно организовать процесс обучения. Учитель должен уметь разрабатывать учебные программы и тематические планы, готовить конспекты занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также применять разнообразные методики преподавания. Важной частью методической компетентности является умение выбирать и комбинировать педагогические технологии. Учитель должен понимать, когда использовать объяснительно-иллюстративный метод, а когда целесообразнее применять, например, проблемное или проектное обучение. Кроме того, сегодня образовательные критерии предполагают активное использование интерактивных методов, к примеру, групповой работы, дискуссий, дебатов, игровых технологий. Кроме того, методическая компетентность включает составление учебных и тестовых заданий, взвешивание результатов обучения, а также владение диагностическими методами, позволяющие выявлять проблемы в обучении и дорабатывать педагогическую деятельность.

На наш взгляд, следующим по важности элементом операционно-деятельностного компонента является владение цифровыми и интерактивными технологиями. Это подразумевает использование электронных образовательных платформ, проведение дистанционного обучения, применение мультимедийных инструментов (презентации, интерактивные доски, образовательные видеоролики и прочее). Учитель должен не просто уметь работать с цифровыми инструментами, но и внедрять их в учебный процесс. Е. В. Пахомова утверждает, что использование специфических образовательных платформ, игровых методик и технологий развивают критическое мышление, что очень соответствует особенностям восприятия информации детьми поколения Z. Эти инструменты усиливают образовательный интерес, делают процесс образования более интересным и помогают ученикам чувствовать себя успешными [21]. Например, использование онлайн-тестов позволяет мгновенно оценивать знания учащихся, а геймификация способствует повышению стимула. Также важным скиллом технологической компетентности является медиаграмотность – способность анализировать и критически изучать информацию, использовать исключительно достоверные источники, обучать этому навыку учеников. Современный учитель должен уметь работать с различными видами образовательного материала – от традиционных учебников до цифровых сервисов и виртуальных симуляций. Мы думаем, что не менее важным элементом методического компонента является организационная деятельность, которая охватывает широкий спектр задач, связанных с

организацией и управлением образовательным процессом. Н. В. Кузьмина понимает организаторскую часть как комплекс мероприятий по воплощению педагогического замысла, а также как организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса в хронотопе. Такая деятельность организуется на заранее определенных принципах, правилах и требованиях. Она направлена на достижение запланированного педагогического результата [22]. Учитель должен уметь корректно распределять время на уроке, совмещать различные формы работы, следить за дисциплиной и стимулировать учащихся. Умение управлять вниманием класса, вовлекать учащихся в работу и выстраивать производительные коммуникации – важные составляющие профессиональной деятельности учителя. В организационные умения также можно добавить координацию внеклассную работу. Учитель должен уметь координировать мероприятия, кружки, научные конференции, вовлекая учащихся в различную деятельность. Доказано, что это способствует всестороннему развитию учеников и усиливает их интерес к предмету.

По утверждению Н. А. Каюмовой «современное высшее образование нацелено не только на передачу знаний, но и на формирование у студентов ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Важным инструментом достижения этой цели является диагностика знаний, умений и квалификации студентов. Эффективная диагностика позволяет выявить уровень подготовки студентов, определить их сильные и слабые стороны, а также корректировать образовательный процесс» [23]. Как мы понимаем, диагностика знаний и умений учащихся – важная часть рассматриваемого компонента в педагогической деятельности учителя. Педагог должен уметь определять уровень подготовки учащихся, вникать в их успехи и трудности, приспосабливать образовательные стратегии к персональным потребностям. Новейшие технологии делают возможным проведение диагностики в различных форматах, например, тестирование, опросы, наблюдение, анализ письменных работ. Важно не просто собирать данные об успеваемости, но и интерпретировать их, разрабатывая при этом стратегии коррекционной работы. Также педагог должен владеть методами самоанализа, т.е. рефлексии собственной профессиональной деятельности. Исследуя успехи и неудачи своей работы, учитель может усовершенствовать методику преподавания, вырабатывать новые дидактические подходы и настраивать учебные технологии.

Как видно, операционно-деятельностный компонент профессиональной компетенции педагога охватывает методические, технологические, организационные и диагностические умения, необходимые для эффективного выполнения профессиональных задач. Этот компонент определяет уровень профессионального мастерства учителя, его способность адаптироваться к образовательным требованиям и выстраивать продуктивное взаимодействие с учащимися. Этот компонент является важнейшей составляющей профессиональной компетенции педагога, обеспечивая качество

образовательного процесса, его эффективность и соответствие стандартам подготовки.

Однако действенная педагогическая деятельность практически недостижима без эффективного взаимодействия с окружающими, что делает **коммуникативный компонент** неотъемлемой частью профессиональной компетенции. Он состоит из совокупности умений и навыков, необходимых для продуктивного общения с учащимися, коллегами, родителями и администрацией образовательного учреждения, способствуя при этом созданию благоприятной образовательной среды и упрочнению профессиональных связей. Вышеупомянутый компонент сочетает умение педагога выявлять конструктивные и рациональные контакты, управлять учебной коммуникацией, развивать оптимальную образовательную среду и развивать речевую культуру учащихся. «От коммуникативной компетентности педагога зависит благоприятный морально-психологический климат, гуманизм и демократизм общения, результативность установления контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность учителя и учащихся своим трудом» [24].

Современная педагогика признает коммуникацию в числе ключевых факторов успешного обучения. Учитель передает знания, организует образовательный процесс, и старается, чтобы он способствовал активному взаимодействию, формированию мотивации и развитию критического мышления у учащихся. Способность педагога к продуктивному диалогу воздействует на степень активности учеников, качество усвоения знаний и психологическую атмосферу в классе.

Коммуникативная компетентность учителя чрезвычайно важна на фоне современных образовательных технологий, где взаимодействие включает онлайн-коммуникацию, участие в научных дискуссиях, межкультурное общение и медиа взаимодействие, уже выходя за рамки традиционного общения на уроке. В структуре коммуникативного компонента мы решили выделить несколько взаимосвязанных аспектов, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность педагога.

Мы считаем, что педагогическая риторика и культура речи педагога должна соответствовать строгим нормам грамотности, выразительности, логичности и доказательности, так как учитель является носителем речевой культуры. Ведь педагогическая риторика «это область знаний о закономерностях создания и условиях эффективности профессиональной публичной речи педагога. Основная цель педагогической риторики – формирование и развитие языковой личности будущего учителя, осознанно владеющего средствами педагогической коммуникации…» [25]. Культура слова в свете этого оказывается важнейшей частью риторической подготовки педагога, ибо она напрямую оказывает влияние на качество и эффективность его профессионального общения. «Речевая культура служит одним из показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, является средством формирования творческой личности и рассматривается нами в

качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности» [26]. Мы считаем, что речевая компетентность охватывает владение литературной нормой русского языка, умение строить понятные и логичные высказывания, употребление выразительных средств речи, включая интонацию, паузы, мимику, жесты и пр. Также не стоит забывать о способности адаптировать речь в зависимости от уровня подготовки учащихся, владение техникой устного и письменного общения. Педагогическая риторика занимает большое место в образовательном процессе, ибо именно через речь учитель организует обучение, объясняет материал, мотивирует учащихся и направляет их познавательную деятельность. Так как учитель является модератором учебного общения, от его способности руководить коммуникацией зависит результативность образовательного процесса. В этот принцип входят владение стратегиями педагогического взаимодействия (объяснение, аргументация, убеждение, дискуссия), способы организации групповой и парной работы, техники управления вниманием аудитории, разрешение конфликтных ситуаций, предотвращение коммуникативных преград, умение держать порядок через коммуникативные приемы. Учителю необходимо уметь оперативно находить подход к разным ученикам, устранять возможные проблемы в общении и образовывать условия для непринужденного и уважительного диалога. По утверждению Е.А. Климовой, в видах деятельности типа «человек–человек» взаимодействие представляет собой важный элемент, сопровождающий трудовую деятельность. А в педагогической деятельности оно принимает основополагающее значение и превращается в профессионально значимую категорию [27]. Обсуждение методических вопросов, обмен педагогическим опытом, совместная работа над образовательными проектами способствуют повышению квалификации и внедрению новых методик. Педагог должен уметь доказательно обсуждать учебные задачи, участвовать в работе педагогических советов, взаимодействовать с коллегами, ведь коммуникация с ними играет важную роль в профессиональном развитии педагога. И. В. Барабашева связывает благополучность корпоративной коммуникации в педагогическом коллективе с его сплоченностью и поддержанием командного духа кафедры, факультета и вуза. Устремленность преподавателей целям, ценностям и нормам организации образования, а также понимание своей принадлежности к ней, благоприятствует формированию положительного социально-психологического климата. Это необходимо для эффективного взаимодействия и совместной работы [28].

Мы также считаем, что работа с родителями требует особого подхода. Учитель должен уметь аккуратно информировать о достижениях и проблемах учащегося, избегая конфликтных ситуаций. Важно развивать отношения с родителями, привлекать их к образовательному процессу, делать корректные предложения по развитию ребенка. По мнению О. А. Кочергиной, плодотворное взаимодействие педагога и родителей держится на их общем интересе в воспитании, обучении и многостороннем развитии ребенка. Общие усилия должны быть брошены на раскрытие его способностей, развитие персональных

качеств и осуществление условий для результативного формирования личности и дальнейшего самосовершенствования. В то же время, отношения между учителем и родителями не всегда складываются без конфликтов. Педагогу важно выстраивать соответствующее общение с семьей и формировать партнерские взаимоотношения. Это позволяет родителям становиться активными участниками учебного процесса [29].

Таким образом, коммуникативный компонент профессиональной компетенции педагога несет в себе умение управлять образовательной коммуникацией, формировать диалог с учащимися, владеть риторическими приемами, учитывать психологические аспекты общения, эффективно взаимодействовать с коллегами и родителями.

Как показывает практика, одну из значимых ролей в педагогической деятельности играет **личностный компонент**, который состоит из сочетания персонально-психологических качеств, моральных кодексов, стимулирования и педагогического мировосприятия. Преобразование социокультурных условий как в нашей стране, так и в мировом пространстве вызвала потребность пересмотра требований к педагогу. В фокусе не формальная принадлежность к профессии, а личностно–профессиональная позиция, обращенная на усовершенствование личности воспитанника. «Складывается новый образ педагога, способного продуктивно действовать в новой социокультурной среде, осознающего не только свои узкопрофессиональные, но и масштабные социальные задачи, принимающего их личностно, умеющего их конкретизировать и строить на данной основе цели, задачи и способы развивающего взаимодействия с детьми» [30]. Мы уверены, что данный компонент является определяющим в формировании педагогического мастерства, поскольку без прочных личностных характеристик даже высокий уровень знаний и методической подготовки не предоставляет гарантий успешной профессиональной деятельности.

Современные исследования в области педагогики и психологии (В.А. Сластенин, А.А. Вербицкий, А.Г. Асмолов, С.Б. Бегалиева, К.О. Таттимбетова, Р.Н. Кошербаев, А.С. Жунисбаева) подчеркивают, что личностный компонент является ведущим в структуре профессиональной компетенции педагога. Он влияет на способ педагогического общения, умение учителя к самосовершенствованию, приспосабливание к изменяющимся условиям образовательной среды, а также на уровень эмоционального интеллекта и стрессоустойчивость. «Личностная ценность профессиональной деятельности нуждается в достаточной степени активности педагога, умения управлять, регулировать свои действия в соответствии с возникающими или намеренно поставленными педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое выражение личности раскрывает природу и систему таких профессиональных черт личности учителя, как инициативность, самостоятельность, ответственность и прочие» [31]. Как известно, личностные качества педагога формируются на протяжении всей профессиональной деятельности. Они зависят от воспитания, образования, профессионального

опыта, личных убеждений и жизненных ценностей. Развитие этого компонента невозможно без целенаправленной работы над собой, самоанализа и стремления к профессиональному росту. На наш взгляд, мотивация также является основным фактором, определяющим профессиональную активность педагога. Учитель должен испытывать интерес к своей работе, стремиться к самосовершенствованию, быть вовлеченным в образовательный процесс. Не секрет, что познавательная мотивация выражается в устремлении педагога постоянно расширять свой кругозор, изучать новые методики, разрабатывать инновационные подходы. Согласно мнению Г. Н. Скударевой, одной из значимых задач является создание продуктивной системы моральной и материальной мотивации педагогов. Такая система должна содействовать сохранению в учебных заведениях квалифицированных учителей. Это также привлекло бы больше молодых специалистов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в современных образовательных условиях [32].

Без сомнения, работа педагога сопряжена с высокой эмоциональной нагрузкой. Он изо дня в день соприкасается с различными, местами стрессовыми ситуациями, которые требуют самоконтроля и стойкости. Стрессоустойчивость помогает педагогу оставаться невозмутимым в нештатных ситуациях, сохранять непоколебимость и находить правильные решения. Непременно важно дирижировать голосом, мимикой, жестикуляцией, Терпение – очередная ключевая характеристика. Учителю нужно усвоить, что дети могут делать ошибки, учиться в различном темпе, выказывать неумение сдерживаться. Эмоциональный интеллект способствует педагогу эмпатировать, разбирать свое поведение, организовывать плодотворную интерактивность с детьми и родителями. В одном из исследований эмоциональный интеллект изучается как умение человека различать и выражать эмоции, понимать причинные основания и предполагать возможные последствия. Основополагающую роль играет и способность контролировать собственные эмоциональные состояния, а также обдуманно расценивать эмоции других людей. В союзе навык воспринимать, понимать и управлять эмоциями является основанием эмоционального интеллекта [33].

Таким образом, личностный компонент сочетает профессионально-нравственные качества, мотивацию и эмоционально-волевые характеристики, которые определяют его успех в образовательной деятельности. Учитель не только передает знания, но и формирует у учащихся отношение к обучению, развивает их личностные качества. «Современный педагог должен быть высококультурным, гуманным и благородным человеком, глубоко знающим историю нашего народа и жаждущим его будущего» [34].

Как видим, структура профессиональной компетенции учителя включает набор компонентов, обеспечивающих его успешную педагогическую деятельность. Когнитивный компонент строит основу профессиональных знаний, необходимые для осмысленного преподавания. Операционально-деятельностный (методический) компонент определяет владение методами и

технологиями обучения, обеспечивая при этом эффективность образовательного процесса. Коммуникативный компонент способствует образцовому взаимодействию с учащимися, коллегами и родителями. Личностный компонент показывает ценностные ориентации, мотивацию и индивидуальные качества, воздействующие на педагогический стиль. Взаимодействование этих элементов формирует компетентного учителя, способного не просто передавать знания, но и создавать условия для всестороннего развития обучающихся.

Как мы можем заметить, описанные компоненты профессиональной компетенции педагога дают возможность раскрыть ключевые аспекты, порождающие его профессионализм и продуктивность в условиях современной образовательной среды. Понимание структуры компетентности становится более полным, если рассмотреть ее классификацию, которая систематизирует и подчеркивает различные виды компетенций.

Как известно, Кунанбаева С.С. в своих работах выделила и обосновала классификацию профессиональных компетенций, которая служит основой ее компетентностной модели подготовки педагогов, в особенности в сфере иноязычного образования. Она понимает профессиональные компетенции как многоуровневый механизм, включающий четыре взаимосвязанных блока. Первый блок – профессионально-ориентированные компетенции, которые воспроизводят поливалентные навыки педагога улаживать профессиональные задачи, принимая в расчет социальные, правовые и этические нормы. «Профессионально ориентированный блок компетенций отражает способность решать различные профессиональные задачи на основе использования информации о социально правовых основах поведения личности в гражданском обществе» [35]. Эти компетенции развивают основу профессионального поведения и адаптации в образовательной среде.

Второй блок – профессионально-базируемые компетенции, которые поддерживают стремление специалиста к выполнению основных профессиональных функций. «Профессионально базируемый блок компетенций связан с преподаванием таких дисциплин, на которых формируются базовые педагогические компетенции, обеспечивающие способность и готовность осуществлять определенную профессиональную (в нашем случае – педагогическую) деятельность» [35, с. 2]. Здесь основные знания и умения в сфере педагогики и методики преподавания, необходимые для плодотворной реализации профессиональной работы.

Третий блок – профессионально-идентифицирующие компетенции, характеризующие специализированную подготовку педагога. «Профессионально идентифицирующий же блок отражает специфику конкретной предметной и над предметной сферы профессиональной деятельности и представляет инструментально–технологические, креативно исследовательские умения и навыки» [35, с. 2].

На наш взгляд, особое место в упорядочивании занимает межкультурно-коммуникативная компетенция. Она рассматривается как соединительный компонент профессиональной подготовки педагога. «Формирование

межкультурно-коммуникативного блока компетенций ориентировано на развитие способности и готовности студента принимать участие в адекватном непосредственном и опосредованном общении с представителями других культур» [35, с. 2]. Данная компетенция предусматривает потребность будущего специалиста к продуктивному кросс-культурному сотрудничеству и учету социально-культурологических черт участников процесса образования.

На основании вышеизложенного, классификация компетенций по С.С. Кунанбаевой создается по парадигме системности и последовательного усложнения профессиональных умений и знаний. Мы считаем, что такой подход делает возможным всеобъемлюще готовить педагогов к деятельности в современных условиях иноязычного и межкультурного образования.

Н.В. Кузьмина выделяет пять ключевых компонентов педагогической компетентности: специализированную подготовку в обучаемой дисциплине (предметные знания учителя); методическая компетентность, проявляющаяся в способах передачи знаний; психолого-педагогическая компетентность в вопросе обучения (знание педагогики и психологии обучения); дифференциально психологическая компетентность и (умение учитывать индивидуальные особенности, мотивы, способности учеников); аутопсихологическая компетентность (способность к рефлексии своей деятельности, самопознанию и саморегуляции). Мы думаем, высокая степень освоения психологических компонентов знаний позволяет педагогу пересматривать уже полученные знания и «перекодировать новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, то есть чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей» [36]. Классификация Н.В. Кузьминой подчеркивает, что поверх предметных и методических знаний учителю требуется владение психологическими и рефлексивными умениями.

Л.И. Нестерова предложила классификацию компетенций учителя, близкую к понятию ключевых. Нестерова выделяет шесть видов компетенций педагога: «познавательная (профессионально-педагогическая эрудиция), психологическая (педагогическая проницательность и эмоциональная культура), коммуникативная (педагогический такт и культура общения), риторическая (культура профессиональной речи), профессионально-техническая (владение технологиями и методикой обучения), профессионально-информационная (умения мониторинга и диагностики)» [37]. Как видим, данная модель сочетает в себе как когнитивные и методические аспекты, так и коммуникативно личностные качества учителя.

А.В. Хуторской в своих работах вводит трехуровневую классификацию компетенций: ключевые, или метакомпетенции, применимые к любой области содержания образования, т.е. универсальные компетенции; общепредметные компетенции, которые относятся к определенным циклам дисциплин; предметные компетенции, связанные с конкретными учебными предметами [5, с. 23]. Из данной классификации можно увидеть иерархию от наиболее общих

умений, например, учебно-познавательных, ценностно-смысловых компетенций к специфическим навыкам преподавания своего предмета.

Американский исследователь Ли Шульман, предложивший влиятельную классификацию знаний и умений учителя, описал семь категорий базовых знаний, необходимых учителю, которые фактически представляют собой ключевые профессиональные компетенции преподавателя. Эти категории: «предметное знание (content knowledge) – глубокое знание преподаваемого учебного материала; общепедагогическое знание – знание общих методов и принципов обучения; педагогическое содержание знания (pedagogical content knowledge) – умение преподнести конкретный предмет с учетом трудностей и особенностей его усвоения; куррикулумное знание – знание учебных программ и материалов; знание образовательного контекста – понимание школьной среды, социокультурных условий обучения; знание учеников и их характеристик – понимание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; знание целей образования, ценностей и философии» [38]. Данная классификация легла в основу многих зарубежных стандартов компетентности учителей.

Изучение подходов к классификации профессиональных компетенций педагогов, представленных в работах С.С. Кунанбаевой, Н.В. Кузьминой, Л.И. Нестеровой, Л.С. Шульмана и др., позволило нам сделать важные наблюдения. Наиболее приближенной и созвучной для нас является концепция С.С. Кунанбаевой, где профессиональная компетентность педагога осознается как многоуровневая и многокомпонентная структура, включающая как базовые, так и интегративные компетенции, которые в свою очередь связаны с профессиональной и межкультурной деятельностью преподавателя. В то же время мы убеждены, что современные реалии образовательной практики требуют более детализированного подхода к классификации профессиональных компетенций. Поэтому, опираясь на идеи ведущих исследователей, мы представляем расширенную модель, которая дополняет уже сложившиеся представления.

Наша классификация строится на парадигме системности и многогранности, отражая сложную природу педагогической деятельности. Она позволяет выделить отдельные компетенции, увидеть их во взаимосвязи с профессиональными задачами педагога, а также этапами его профессионального становления.

Первым основополагающим принципом нашей системы является классификация по содержанию, которая затрагивает ключевые сферы профессиональной деятельности учителя: предметную, методическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, цифровую и управленческую. Это дает возможность увидеть педагога как универсального специалиста, который на высоком уровне владеет своим предметом и методикой его преподавания, а также способен плодотворно взаимодействовать с учащимися, использовать современные технологии и управлять образовательным процессом. Вторым важным моментом значится функциональное назначение

компетенций, где мы разделяем их по профессиональным задачам, которые они помогают решать: диагностическим, проектировочным, организационным и рефлексивным. На наш взгляд, такой подход делает модель более гибкой и практически ориентированной, ибо позволяет понять, какие компетенции активизируются в тех или иных ситуациях педагогической деятельности. Третьим элементом нашей классификации является иерархический уровень компетенций, отражающая динамику их развития: от базовых, приобретаемых в процессе профессиональной подготовки, до развитых, впитываемых в результате практического опыта и профессионального саморазвития. Это дает возможность увидеть компетентность как динамичный процесс, который сопровождает педагога на протяжении всей его профессиональной жизни.

Таким образом, на фоне существующих классификаций, сконцентрированных главным образом на содержательном или функциональном аспекте, наша модель рекомендует комплексный подход, в котором все три критерия – содержание, функции и уровни формирования – объединяются в единую логическую систему. Мы стремились к тому, чтобы данная классификация могла применяться как практический инструмент с целью улучшения осмысленного создания образовательных программ, планирования профессионального развития и справедливой самооценки степени развития компетенций у педагогов.

Представленная ниже таблица отражает нашу классификацию, устанавливая особенности каждой группы компетенций и их роль в профессиональной деятельности педагога.

Таблица 2 – Классификация профессиональных компетенций педагога

№	Критерий классификаций	Типы компетенций	Описание
1	2	3	4
1.	По содержанию	–предметные компетенции; –методические компетенции; – психолого-педагогические компетенции; –коммуникативные компетенции; –интегративно-цифровые компетенции; –организационно-управленческие компетенции	Компетенции, которые определяют содержание профессиональной деятельности учителя: знание предмета, методик, психологопедагогических основ и т.д.
2.	По функциональному назначению	–диагностические компетенции; –проектировочные компетенции; – организационные компетенции; –рефлексивные компетенции	Компетенции, связанные с функциями педагога: анализ и диагностика, проектирование процесса обучения, организация учебной деятельности, самоанализ и развитие.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
3.	По уровню формирования	–базовые компетенции; –развитые компетенции; –компетенции высокого уровня	Компетенции, различающиеся по глубине и степени сформированности: от начальных знаний и умений до зрелых профессиональных и инновационных практик.

Следовательно, данная классификация позволяет упорядочивать профессиональные компетенции педагога и установить их развитие в процессе профессионального становления. Такого рода деление делает возможным комплексный подход к созданию образовательных программ и целенаправленному развитию компетентности учителя согласно с требованиями современной образовательной среды. Мы считаем, что выделенные группы компетенций образуют цельную модель, которая может быть преобразована под разные педагогические специальности и образовательные программы.

Исходя из этого следует, что классификация профессиональных компетенций учителя может упорядочивать условия к его подготовке, давая при этом цельную картину о классическом ЗУН. Разграничение компетенций по содержанию, функциональному назначению и уровню формирования способствует обнаружению ключевых направлений их развития. Мы полагаем, что такого рода подход служит подспорьем улучшения педагогической подготовки и устанавливает атмосферу для эффективного профессионального роста.

Без сомнения, нынешний мир образования ожидают уразумение структуры и классификации профессиональной компетентности и однозначного определения конкретных требований к компетенциям. В первую очередь, для учителей русского языка и литературы эти потребности содержат владение языковыми и литературоведческими знаниями. Затем мастерство практиковать современные методики преподавания, принимать в расчет психолого-педагогические особенности обучающихся. Ну, и конечно же, притянуть цифровые технологии и усовершенствовать у обучающихся ключевые компетенции. Рассмотрение этих аспектов в следующем подразделе является важным шагом в понимании того, каким должен быть современный учитель русского языка и литературы, отвечающий вызовам профессионально-образовательной среды XXI века.

1.2 Требования к профессиональным компетенциям учителей русского языка и литературы в условиях современного образования

Изменения в образовательной модели создают необходимость пересмотра требований к профессиональной подготовке педагогических кадров. Синергетический характер современной педагогической деятельности предполагает выход за рамки предметной специализации. Особую значимость для учителя русского языка и литературы приобретает формирование поликомпонентной профессиональной компетентности. Она включает предметный, методический, психолого-педагогический, коммуникативный и цифровой аспекты.

Как известно, учитель русского языка и литературы выполняет важнейшую функцию в формировании языковой и коммуникативной культуры обучающихся, улучшение их аналитического и критического мышления, эстетической чувствительности и склонности к самостоятельной интерпретации текстов. В связи с этим требования к его профессиональной компетентности охватывают предметную подготовку, а также методическую, психолого-педагогическую, цифровую и коммуникативную сферы.

В данном подразделе рассматриваются главные критерии к профессиональным компетенциям учителя русского языка и литературы на фоне современной образовательной среды. «И среди главных, и среди дополнительных свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа социально экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог» [39]. Анализируются когнитивные, методические, психолого-педагогические, интегративно-цифровые и рефлексивные особенности профессиональной деятельности педагога, наряду с тем их значимость для обеспечения качества образовательного процесса.

Когнитивные требования. Как известно, учитель русского языка и литературы должен обладать глубокими дисциплинарными знаниями, включающие все фундаментальные составляющие языка и литературы. Первым делом это теория и практика русского языка, включая фонетику, морфологию, синтаксис, стилистику, культуру речи и пр., что позволяет передавать основные языковые знания, а также формирует у учащихся развитую речь и способность к содержательному порождению текста. Существенным звеном подготовки специалистов является литературоведение, включающее теорию литературы, историю русской и зарубежной литературы, а также анализ художественного текста, что в свою очередь осуществляет комплексное понимание художественных произведений в их историко-культурном контексте.

Неотделимой частью профессиональной компетенции педагога является методология преподавания, включающая современные подходы к обучению русскому языку и литературе, инновационные стратегии работы с текстами и основы структуры учебного процесса. Преимущественное внимание уделяется знанию норм современного русского литературного языка, а также умению

объяснять сложные языковые явления точно, аргументированно и доступно для понимания учащихся. «Сформированное умение решать научно-теоретические проблемы; планировать и реализовывать практическую деятельность способствует, в свою очередь, совершенствованию исследовательской работы, что является важной частью профессионально-педагогической культуры педагога» [40]. Учитель передает знания, формирует языковую культуру обучающихся, развивает их способность анализировать, толковать, сравнивать и создавать тексты различных жанров и стилей. В результате обеспечивает их функциональную грамотность и стремление к эффективной коммуникации в различных родах занятий.

Методические требования. Методическая компетентность учителя подразумевает использование разнообразных педагогических технологий, обеспечивающие эффективное обучение в свете индивидуальных особенностей учащихся. «Основными признаками методической компетентности является: умение разрабатывать, выбирать и применять соответствующие методы решения педагогических проблем, а также умение анализировать собственную деятельность и планировать изменения с целью ее совершенствования» [41]. В современных образовательных реалиях особенно актуальны методики, которые могут индивидуализировать учебный процесс, усиливать интеллектуальную работу учащихся и развивать их функциональную грамотность. Центральным принципом является дифференцированный и индивидуальный подход, предусматривающий анализ уровня подготовки, когнитивных особенностей, стилевых предпочтений и интересов учащихся. Это выражается в употреблении разноуровневых заданий, адаптации темпа обучения и создании условий для осмысленного изучения предмета.

Мы считаем, что одной из эффективных стратегий является проектное обучение, нацеленное на привлечение учащихся в исследовательскую и творческую деятельность. Работа с различными источниками данных, анализ текстов, создание собственных исследовательских или креативных проектов способствует развитию у обучающихся скиллов самостоятельного поиска и обработки данных, междисциплинарного мышления и умения применять знания на практике. Современные образовательные концепции подразумевают интенсивное применение геймификации, включающей игровые элементы, соревновательные процессы, ролевые задания и интерактивные упражнения. Геймификация позволяет повысить мотивацию учащихся и создать эмоционально комфортную образовательную среду, в которой обучение становится увлекательным процессом. Усиленное внимание отдается становлению критического мышления, что немаловажно в преподавании русского языка и литературы. «Для развития критического мышления особое внимание следует уделить практическим методам использовать на уроках литературы интерактивные виды деятельности ведь во время интерактивного обучения ученик становится субъектом обучения, он чувствует себя активным участником событий и собственного образования и развития» [42]. Наряду с этим, современный учитель должен уметь разрабатывать учебные программы,

создавать дидактические материалы, создавать с дальнейшей адаптацией оценочные инструменты (тесты, творческие и аналитические задания) в соответствии с образовательными стандартами.

Психолого-педагогические требования. Шингаев С.М. считает, что ключевыми элементами психолого-педагогической компетентности педагога выступают: 1) знания в области возрастной психологии и применение этих умений на практике; 2) социально-психологические знания о специфике познавательной и коммуникативной деятельности обучающей группы и определенного обучающегося в ней, о характеристиках взаимоотношений учителя с классом, о принципах общения; 3) психологическая осведомленность о сильных сторонах и ограничениях собственной профессиональной деятельности, специфических особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер [43]. Мы думаем, что эффективное обучение русскому языку и литературе невозможно без учета психологических и педагогических аспектов, определяющих взаимодействие учителя с учащимися и способствующих созданию комфортной образовательной среды. Педагог одновременно с передачей знаний, должен нарастить у школьников интеллектуальную мотивацию, принимать во внимание их возрастные и индивидуальные особенности, кроме того, приспосабливать методику преподавания в соответствии с их умственными способностями. «Основное содержание психолого-педагогической компетентности заключается в единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, а также предполагающих личностное развитие, самовоспитание, совершенствование личности и деятельности преподавателя» [44].

Современное образование добивается от учителя владения технологиями инклюзивного обучения, что предполагает, в свою очередь, анализ потребностей учащихся с различными образовательными возможностями, разработку скорректированных программ и применение дифференцированных методик в своих работах. Особенно это важно при работе с билингвами и учащимися, для которых русский язык не является родным. В данном случае педагог должен не только обучать грамматическим и стилистическим нормам, но и создавать условия для естественного изучения языка через живую речевую практику, работу с аутентичными текстами, допустимо активное использование коммуникативных технологий.

Таким образом, успешное преподавание русского языка и литературы требует от педагога глубокого понимания психолого-педагогических аспектов, умения выстраивать плодотворное сотрудничество с учащимися, развивать учебную мотивацию, учитывать индивидуальные особенности школьников и адаптировать процесс обучения опираясь на их возможности и потребности.

Цифровые требования. Современный образовательный процесс неотрывно связан с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ),

которые кардинально наращивают функционал преподавания и делают обучение более интерактивным, гибким и персонализированным. Информационно-коммуникационные технологии занимают центральное место в педагогическом процессе, благоприятствуя формированию мастерства у будущих специалистов, поскольку «способствуют достижению основной цели модернизации образования – доступности обучения, повышению его качества, формированию конкурентоспособности выпускника, его способности ориентироваться в информационном пространстве, пользоваться возможностями новейших цифровых технологий» [45]. В рамках цифровизации образования, включая ИИ-ресурсы, учитель русского языка и литературы должен владеть широким адаптивным набором инструментов, способствующих налаживать эффективное взаимодействие с учащимися, технологизировать процесс обучения и развивать цифровую грамотность школьников. Педагог должен уверенно работать с образовательными платформами (Google Classroom, Moodle, Zoom, Padlet и др.), которые обеспечивают дистанционное и смешанное обучение, ускоряют организацию совместной работы, обмена документами, проведение тестирований и оценивание учебных достижений и пр. Использование интерактивных ресурсов (электронных учебников, мультимедийных презентаций, онлайн-курсов, цифровых тренажеров) способствует визуализации сложных языковых явлений, повышению вовлеченности учащихся и активизации их умственной деятельности. Учитель должен уметь изготавливать электронные учебные материалы, используя новейшие технологии, позволяющие персонализировать педагогический процесс и принимать во внимание подготовленность и потребности каждого ученика. Значительное место в профессиональной деятельности становится работа с цифровыми библиотеками, корпусами текстов и интернет-архивами, что чрезвычайно значимо при изучении художественных произведений, литературной критики и источниковедческих исследований. «В целом, информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в образовательном процессе, помогая улучшить качество образования, повысить доступность образовательных ресурсов и сделать обучение более интерактивным и эффективным» [46].

Кроме того, на фоне информационной перегруженности и увеличения фейковой информации одной из ключевых целей учителя оказывается формирование у обучающихся скиллов поиска, анализа и критического восприятия информации в цифровой среде. Это требует от педагога самостоятельного владения медиаграмотностью. Опираясь на исследования А.В. Федорова, медиаобразование можно рассматривать как инструмент развития личности с использованием информационных ресурсов. Оно развивает навыки работы с медиа, развивает аналитическое мышление, творческие и коммуникативные умения, а также способность анализировать медиатексты[47]. Также нужно развивать и умения учащихся работать с источниками, проверять достоверность данных, анализировать тексты учитывая при этом их контекст и авторскую позицию.

Современный учитель должен не просто использовать цифровые и ИИ-технологии в образовательном процессе, но и также помогать школьникам осваивать интегративно-цифровые компетенции, необходимые для успешного обучения, работы с текстами и анализа информации в быстро меняющемся медиапространстве.

Коммуникативные и организационные требования. Эффективность педагогической деятельности по большей части определяется уровнем коммуникативных компетенций учителя, ибо его работа связана с постоянным взаимодействием с учащимися, коллегами, родителями и администрацией образовательного учреждения. Как указывают Е.К. Овсянникова, В.М. Марухно, коммуникативная компетентность педагога демонстрирует грамотную речь и умение выражать свои мысли. Они также полагают, что не менее важными являются умение устанавливать психологический контакт с аудиторией, выбирать наиболее эффективные способы взаимодействия и убеждения, а еще способность анализировать собственное участие в процессе общения. Кроме того, коммуникативная культура предполагает проявление доброжелательности, вежливости и тактичности. Педагог должен быть готов внимательно выслушать собеседника, понять его позицию, сохранять толерантность, выдержку и терпеливо реагировать на различные проявления со стороны обучающихся [48].

Также важную роль играет владение педагогической риторикой – «одна из разновидностей риторики, теория и практика эффективной речевой коммуникации в сфере педагогического общения» [49], употребление средств выразительности речи беря во внимание аудиторию и ситуацию. Учитель должен уметь настраивать обучающие диалоги, использовать интонационные и лексические средства для стабилизации внимания учащихся. Создавать атмосферу вовлеченности и эмоционального восприятия текста. Плюс ко всему, совершенная техника коммуникативной компетентности необходима для действенного управления образовательным процессом. Таким образом, «коммуникативная компетентность педагога обеспечивает его универсальность, многофункциональность, определяет его социально профессиональную мобильность» [50].

Рефлексивные и инновационные требования. Современный учитель должен быть нацелен на непрерывное профессиональное развитие, что в свою очередь требует развитости рефлексивных компетенций, которые обеспечивают анализ и совершенствование собственной педагогической деятельности. «Для развития рефлексивной компетенции необходимо проводить самокоррекцию и самоконтроль педагогической деятельности, повышать уровень психологических знаний. Учитель (педагог) должен видеть в себе причины, мешающие ему устранять пробелы в воспитании и обучении учащихся, осознавать недостатки в развитии личной компетентности» [51]. Владение рефлексией позволяет педагогу обнаруживать сильные и слабые стороны своей работы, адаптироваться к изменениям в образовательной среде,

усовершенствовать методы преподавания и разрабатывать новые подходы к обучению.

Ключевым аспектом профессионального роста педагога является стремление к освоению инновационных методик, что подразумевает, на наш взгляд, гибкость, адаптивность и открытость к изменениям. Современный образовательный процесс динамичен, и продуктивный учитель должен, помимо следования традиционным методам, активно внедрять новые технологии, интегрировать цифровые ресурсы, искать эффективные способы сотрудничества с учащимися. Существенную роль играет участие в научно–методической деятельности, которая включает создание личных образовательных программ, публикацию научных и методических статей, участие в конференциях, семинарах и профессиональных конкурсах. Это позволяет не только совершенствовать свои педагогические компетенции, но и обмениваться опытом с коллегами, осваивать передовые практики и дополнять развитие методики преподавания русского языка и литературы.

Как мы уже указали, инновационная деятельность учителя включает активное внедрение новых образовательных технологий, работу с медиа–контентом, цифровыми образовательными платформами, использование интерактивных и междисциплинарных методик. Интеграция русского языка и литературы с другими предметами (например, историей, физикой и пр.) способствует глубокому обдумыванию литературных произведений сквозь призму различных культурных и исторических процессов, расширяет метапредметное мышление и позволяет формировать у учащихся целостное рассмотрение изучаемого материала. «Инновационный подход к обучению позволяет так организовать учебный процесс, что ребёнку урок и в радость, и пользу приносит, не превращаясь просто в забаву или в игру. Может быть, именно на таком уроке, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего» [52]. Следовательно, рефлексивные и инновационные компетенции учителя русского языка и литературы являются важнейшими составляющими его профессионализма. Они обеспечивают способность к самоанализу, совершенствованию педагогической деятельности, введению инновационных подходов и развитию у учащихся ключевых навыков, так необходимых в современном мире.

Таким образом, требования к профессиональным компетенциям учителей русского языка и литературы в условиях современного образования включают широкий ассортимент аспектов – от углубленных предметных знаний до владения современными педагогическими и цифровыми технологиями. «Современный учитель – это воспитатель, постигший сущность духовного начала в человеке и знающий, как будить и развивать его в детях, носящий в себе патриотическую убежденность и являющийся носителем идейно–профессиональной преданности своему делу, проявляющий заботу об органическом слиянии обучения с духовным просвещением и воспитанием, подготавливающим учеников к свободе духа»

[53]. Современный педагог должен быть не только специалистом в своей области, но и наставником, вдохновляющим учеников к познавательной деятельности, порождающим их критическое мышление, коммуникативные навыки и общекультурную грамотность. «Быть наставником – очень ответственная часть работы, которая требует, как глубоких профессиональных знаний, так и знаний в области психологии. В большинстве случаев именно от наставника зависит успех ученика» [54]. Как мы можем видеть, профессиональная компетентность учителя русского языка и литературы является динамичной системой, требующей постоянного обновления и совершенствования с учетом актуальности образовательных тенденций и вызовов времени.

С целью определить область профессионального роста и выявить сферы, требующие совершенствования, необходимо определить ключевые компетенции, которые формируют основу подготовленности учителя. В ходе проведенного анализа мы пришли к выводу, что при подготовке будущих учителей-филологов через проектные методы обучения особое значение приобретают методическая, проектная, интегративно-цифровая, коммуникативная и рефлексивная компетенции. Эти компетенции показывают ключевые ориентиры педагогической практики и выступают признаками готовности учителя к работе в учебной среде. В современных реалиях это окружение ориентировано на активное взаимодействие, индивидуализацию и цифровизацию. Следовательно, была разработана следующая классификация ключевых компетенций, включающая их описание и примеры проявления в образовательной деятельности.

Таблица 3 – Требования к профессиональным компетенциям учителей русского языка и литературы в рамках проектного обучения

№	Компетенция	Описание	Примеры проявления
1	2	3	4
1.	Методическая	Владение современными методиками преподавания, умение разрабатывать и адаптировать учебные материалы, проектировать уроки с учетом целей и задач проектной деятельности	Создание заданий, разработка сценариев, применение дифференцированного индивидуализированного подходов, использование активных методов обучения
2.	Проектная	Способность планировать, организовывать и реализовывать образовательные проекты, интегрировать межпредметные связи, анализировать результаты проектной деятельности	Разработка долгосрочных и краткосрочных учёных проектов, работа в команде, координация групповых инициатив, представление проектных продуктов

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
3.	Коммуникативная	Способность эффективно взаимодействовать с учащимися, коллегами и родителями, владение педагогической риторикой и умением аргументировать	Проведение дискуссий, использование технологий фасилитации, организация групповой работы, построение продуктивного диалога
4.	Интегративно–цифровая	Использование цифровых и ИИ– платформ, интерактивных ресурсов, развитие интегративно–цифровой грамотности учащихся	Применение сервисов визуализации данных, использование искусственного интеллекта, работа с виртуальной и дополненной реальностью
5.	Рефлексивная	Умение анализировать собственную профессиональную деятельность, выявлять ошибки, корректировать педагогическую стратегию, вести рефлексию результатов	Ведение рефлексивных дневников, участие в педагогических совещаниях, разработка самоотчетов и аналитических материалов

На наш взгляд, представленная классификация показывает комплексный характер профессиональной подготовки будущего педагога. Она объединяет как традиционные педагогические умения (методическую и коммуникативную компетенции), так и инновационные направления (проектную, рефлексивную и интегративно-цифровую компетенции). Мы считаем, что именно эти пять ключевых компетенций определяют способность современного учителя эффективно действовать в условиях цифровой трансформации образования, внедрения проектных методов и необходимости непрерывного профессионального роста.

Выбор этих компетенций вызван их практической значимостью и возможностью целостного развития личности педагога. Методическая компетенция способствует выстраиванию эффективных моделей уроков и образовательных программ. Проектная компетенция обеспечивает умение управлять образовательными проектами, что особенно важно в контексте компетентностного подхода. Интегративно-цифровая компетенция ориентирована на развитие навыков работы с современными цифровыми платформами и ИИ-инструментами, без которых невозможно представить современное обучение. В свою очередь, коммуникативная компетенция формирует основы продуктивного взаимодействия в образовательном процессе, а рефлексивная компетенция обеспечивает критический анализ собственных действий и их результатов.

Как видим, профессиональная компетентность учителя русского языка и литературы – это динамическая система, требующая постоянного

совершенствования. В современных реалиях она выходит за пределы традиционной педагогической деятельности и становится ключевым фактором успешного образовательного процесса, сфокусированного на развитие личности учащихся и их подготовку к будущей профессиональной и социальной жизни. Обобщая изложенное, можно согласиться с мнением Н. В. Боцмановой о том, что профессиональная компетентность будущего специалиста проявляется в способности применять имеющиеся знания, практический опыт и сформированные умения при решении профессиональных задач. Ключевым индикатором такой компетентности является стремление принимать продуманные решения в ходе профессиональной деятельности. Вместе с тем, уровень профессиональной компетентности в значительной степени определяет социальную значимость специалиста, его конкурентоспособность, профессиональную мобильность и способность результативно осуществлять деятельность в обстановке внедрения инноваций [55].

На сегодняшний день образовательная парадигма заметно меняется. В обучающую деятельность все активнее входят цифровые ресурсы, ИИ-инструменты и современные подходы к обучению. В свете этого проектные методы обучения становятся особенно важными, поскольку они помогают как усваивать материал, так и применять знания на практике, учат анализировать, искать решения и работать самостоятельно. Исходя из этого факта далее мы считаем необходимым обратиться к теоретическим основам проектного обучения, его основным особенностям и современным тенденциям развития. Рассмотрение теоретических основ проектного обучения, его основных характеристик и современных тенденций развития позволит определить его функцию в образовательном процессе и перспективность его применения в преподавании русского языка и литературы.

1.3 Теоретические основы проектного обучения: обзор и современное состояние

Современное образование прогрессирует в условиях динамичных изменений, вызванных глобализацией, цифровыми технологиями и новыми требованиями к профессиональным компетенциям выпускников. Ввиду этого традиционные методы обучения, зачастую сфокусированные на зеркалирование знаний, уже не в состоянии в полной мере удовлетворять запросы общества и рынок трудоустройства. Одним из ведущих эффективных подходов, способствующих формированию функциональной грамотности, критического мышления и навыков автономной деятельности, является проектное обучение.

Проектное обучение образует педагогическую технологию, базированную на самостоятельной и объединенной исследовательской или практико-ориентированной ученической деятельности, устремленной на разрешение конкретных проблемных задач. В противоположность от традиционных методов, в которых доминирует передача знаний от учителя к ученику, проектное обучение строится на принципах активного познания, рефлексии, взаимодействия и практического применения знаний в разных контекстах.

Как утверждает С.Б. Бегалиева, термин «проект» в самом деле означает – «замысел», «брошенный вперед». Проектирование, в свой черед – это процесс разработки и реализации замысла решения какой – либо проблемы. Проектирование неизменно инициируется с практической проблемы, которое следует разрешить. Педагогическое проектирование – это направление деятельности в образовании, предоставляющие решение конкретных образовательных задач на основе фундаментальных теорий [56]. Отсюда следует, что педагогическое проектирование – это не просто планирование, а творческий поиск решения реальной проблемы, который опирается на знания и опыт. Это возможность соединить идею с практикой, чтобы принести очевидную пользу в образовательной деятельности и сделать учебный процесс более осмысленным и эффективным. Эта идея получила дальнейшее развитие в трудах ученых, которые обратили внимание на упорядочение педагогического проектирования.

Ряд подобных ученых как, В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Родионов, Н.Д. Хмель, С.Б. Бегалиева, Е.С. Шмакова, Н. Керимбаев, Ш. Таубаева и др. занимались построением логики педагогического проектирования. Их труды во многом опираются на традиции, ведь, как известно, идеи, лежащие в основе проектного метода, имеют глубокие исторические корни. Они берут свое начало в работах философов и педагогов, которые запечатлели образование как задействование учащегося в деятельность.

В первую очередь хотелось бы отметить таких ученых, как Джон Дьюи и У. Килпатрик, которые внесли колоссальный вклад в развитие идей, которые лежат в основе проектного обучения. Джон Дьюи – американский философ, социолог, психолог и педагог, который считал, что обучение должно быть основано на личном опыте ученика. Он выдвинул концепцию «обучения через деятельность» (learning by doing), согласно которой ребенок познает мир через взаимодействие с ним, а никак не через пассивное восприятие информации. Высоким уровнем образования Д. Дьюи считал все главное, вынесенное из реальных примеров, из преднамеренно организованной практики, из «делания» [57]. «Обучение посредством делания» – это организация самостоятельной деятельности учащихся для решения заинтересовавших их проблем. «Способом организации такой деятельности должен служить, в частности, метод проектов» [58]. На основании этого метода обучение выполняется через разработку целевых актов. Учащиеся в ходе образовательной деятельности продумывают выполнение конкретной практической задачи, включая при этом учебную деятельность [59]. «Именно Дьюи способствовал теоретическому оформлению в первой четверти XX в. метода проектов, ставшего в первые десятилетия XXI в. одним из самых востребованных способов образования, осуществляемого в постиндустриальном информационном обществе знаний» [60]. Хотя сам термин «метод проектов» приобщил его ученик Уильям Килпатрик, издав в 1918 году одноименную книгу. Уильям Килпатрик развил его идеи и сформулировал теорию проектного обучения как отдельного метода. Килпатрик утверждал, что обучение должно строиться вокруг значимых для учащихся задач, требующих

исследования, анализа и практической реализации. Он рассматривал метод проектов как вариацию традиционному обучению, подчеркивая его значимость для обучения учащихся к жизни в трансформативном обществе. Он видел проектное обучение как инструментарий организации образовательного процесса, в котором ребенок учится через практическую деятельность, исследование и самостоятельное решение жизненно важных задач. По его утверждению ««только если школа будет поставлена на основу актуальной жизни, смогут создаться некоторые необходимые социально–моральные привычки и воззрения, смогут развернуться некоторые необходимые методы подхода к разрешению проблем и разовьются соответствующие начинания» [61].

В России концепция проектного обучения начала развиваться почти одновременно с американскими исследованиями. Уже в 1905 году под командованием С.Т. Шацкого была сформирована группа педагогов, которые осуществляли внедрение проектной технологии в образовательный процесс. В дальнейшем идеи Дж. Дьюи нашли свое практическое воплощение в работах и педагогической деятельности А.С. Макаренко и Л.С. Выготского.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» метод проектов детерминирован как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов» [62].

Н.В. Маминова и И.С. Иванова обращают внимание на то, что «метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых» [63].

Е.С. Полат связывает метод проектов с совершенствованием познавательной независимости учащихся. Это, в том числе, умение находить и осмысливать информацию, самостоятельно конструировать знания и применять их при решении конкретных задач. Проектная деятельность может быть индивидуальной, парной или групповой. В каждом случае она строится вокруг определенной проблемы и предполагает активный поиск путей ее решения. Учащиеся обращаются к знаниям из разных областей, используя при этом исследовательские, поисковые и проблемные методы. Главным условием является получение конкретного результата, который способен содержать как теоретическое, так и практическое значение [64].

Здесь же стоит отметить, что проектное обучение базируется на ряд фундаментальных теорий, обосновывающих его эффективность.

Теория конструктивизма, конструктивизм – это область в педагогике и познавательной психологии, исходя из которого процесс обучения является активным, творческим и субъективным процессом построения знаний, а не пассивным восприятием информации. Согласно этой теории, знания не передаются в готовом виде от учителя к ученику, а формируются самим обучающимся в течение его познавательной деятельности, включающей наблюдение, анализ, интерпретацию и практическое применение информации. Главный посыл конструктивизма заключается в том, что человек воспроизводит

знания, исходя из своего опыта и контакта с социальной средой. Конструктивизм воссоздает известный факт, что на протяжении всего существования каждый человек устанавливает свое личное представление. «Научное знание – явление не статическое, – писал Ж. Пиаже в одной из своих работ, – это есть процесс непрерывного конструирования и реорганизации» [65]. Конструктивизм демонстрирует идеи эволюционирующего образования, внутри которого учение просматривается как динамичный познавательный процесс [66]. По мнению Е.И. Пояновой, «основная идея конструктивизма – создание собственного знания, которое конструируется с помощью мыслительной деятельности обучаемых на основе ранее приобретенного опыта и усвоенных знаний» [66, с. 185]. Н.П. Шаталова отмечает, что «базовый принцип конструктивного подхода – воспитание конструктивной личности с опорой на ее индивидуальные, потенциальные, познавательные особенности и возможности» [67]. Конструктивистский подход стал важной опорой для развития проектного обучения, по причине того, что оно соответствует его ключевым принципам, ибо учащиеся вовлекаются в активную деятельность, работают с реальными проблемами, взаимодействуют друг с другом и самостоятельно выстраивают понимание изучаемого материала. Также понятно, что важную роль играет социальное взаимодействие, где обучение проходит через дискуссии, совместные исследования и обмен мнениями. Учитель в конструктивистском подходе выступает как наставник, создающий условия для самостоятельного поиска решений. Кроме того, конструктивизм ориентирован на контекстуальное обучение, в ходе которого новые знания усваиваются посредством их применения в реальных ситуациях, что делает процесс познания более результативным.

Теория конструктивизма сыграла ключевую роль в развитии современных методов обучения, включая проектное обучение. Она утверждает, что знание – это динамический процесс, в пределах которого учащиеся активно участвуют, создавая собственные смысловые конструкции. В современных образовательных реалиях проектное обучение, основанное и на принципах конструктивизма, становится важным инструментом подготовки учащихся к жизни в сложном и быстро меняющемся мире.

Теория проблемного обучения, основана на создании ситуаций, требующих активного поиска решений и самостоятельного мышления учащихся. В отличие от традиционного обучения, во время которого учащиеся приобретают готовые знания, проблемное обучение упорядочено на их самостоятельное открытие через анализ, обсуждение и эксперимент. «Проблемное обучение – это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения» [68]. Данный метод служит инструментом развития критического мышления, интеллектуальной активности и склонности к разрешению трудоемких процессов. Главный принцип теории заключается в том, что

образование становится в большей степени эффективным, если учащиеся соприкасаются с когнитивными сложностями, которые требуют исследования и анализа собственных решений. В таком процессе они хорошо усваивают информацию, активно вовлекаются в процесс познания, учатся формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, проверять их на практике, а также учатся делать выводы.

Если говорить о методах и формах реализации проблемного обучения, то они разнообразны и зависят от целей образовательного процесса. Одной из ключевых форм, мы думаем, является проблемная лекция, где учитель как передает информацию, так и ставит перед обучающимися вопросы и задачи, требующие анализа, а значит и размышления. Мы считаем, что еще одной эффективной формой являются исследовательские проекты, в результате которых учащиеся самостоятельно изучают проблему, проводят эксперименты, анализируют данные и формулируют выводы. Значимую роль в продвижении навыков аргументирования играют дискуссии и дебаты, позволяющие учащимся рассматривать различные позиции и взгляды, формулировать собственные обоснования и искать оптимальные решения. Вместе с тем широко применяется метод решения кейсов, который предполагает работу с различными ситуациями, требующими комплексного анализа, что особенно злободневно в условиях подготовки учащихся к реальной профессиональной и социальной деятельности. Таким образом, теория проблемного обучения является одним из наиболее эффективных современных методов, позволяющий развивать у учащихся как предметные знания, так и умение анализировать, рассуждать, искать альтернативные решения. Этот подход также особенно своевременна в условиях нынешней образовательной системы, нацеленный на формирование функциональной грамотности и компетентностного подхода. Невзирая на трудности организации, проблемное обучение остается привлекательным методом, позволяющим готовить учащихся к успешной адаптации в стремительно меняющемся мире.

Теория деятельностного подхода – это методологическая концепция, согласно которой обучение является активной познавательной деятельностью учащихся. Обобщая взгляды Л. Выготского, Б. Джолдасбековой, С. Бегалиевой, Н. Нуралиева, Р. Сатовой, М. Муканова, Ж. Намазбаевой, А. Оралбековой, Б. Айтпаевой и др., «деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности» [69]. Главная особенность этого подхода сводится к тому, что знания накапливаются в ходе выполнения практических задач, нацеленных на осмысленное применение знаний в разных ситуациях. Данный подход основан на идее, что процесс обучения должен моделировать реальную деятельность, в процессе которой учащиеся осваивают новый материал и

развивают ключевые компетенции, такие как самостоятельность, креативность и способность решать сложные задачи. Центральное значение имеет рефлексия и самоконтроль – учащиеся делают анализ своей работы, оценивают результаты и, если потребуется корректируют свои действия. При таком подходе учитель уже не просто объясняет готовый материал, а направляет работу студентов и помогает им самим искать решения. Важное место мы думаем здесь занимают проектные, игровые и исследовательские методы, ибо именно они дают возможность получать знания через практику, учат анализировать информацию, делать выводы и развивают критическое мышление. Кроме того, широко применяются практико-ориентированные задания, направленные на решение реальных или приближенных к реальности проблемных ситуаций, что способствует формированию у учащихся скиллов адаптации и самостоятельности.

«Таким образом, деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения ребенка в учебном процессе. Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. В самом общем смысле быть субъектом – значит быть хозяином своей деятельности, своей жизни» [70].

Теория социальной активности и коллаборативного обучения основана на парадигме, что познание наиболее эффективно в процессе сотрудничества между людьми. На основании этого подхода, можно утверждать, что обучение происходит не только посредством индивидуального освоения материала, но и через активное партнерство, обмен знаниями, обсуждения и совместное решение задач. Коллаборативное обучение подчеркивает значимость социальных связей в образовательном процессе и рассматривает совместную деятельность как ключевой механизм развития интеллектуальных и коммуникативных навыков. «Активное обучение представляет собой в определенной степени структурированную образовательную активность, повышающую уровень вовлеченности учащихся в учебный процесс. Коллаборативное обучение является проверенным методом, помогающим учащимся интенсифицировать процесс обучения как в плане освоения содержания учебной программы, так и развития различных навыков мышления» [71]. На наш взгляд, в таких условиях формируется не только предметное знание, но и навыки критического мышления, командной работы и социальной адаптации, что особенно важно в современном мире.

Мы полагаем, что методы и формы реализации коллаборативного обучения разнообразны и служат для развития у учащихся навыков взаимодействия, аргументации и коллективного поиска решений. Одним из наиболее результативных средств являются групповые проекты. В пределах групповых проектов обучающиеся разбирают роли, организовывают действия и скоординированно работают над реализацией общих задач. Как отмечает А. М. Сафарова, использование групповых форм работы создает подходящие условия для применения частично-поисковых и исследовательских методов обучения.

На этом фоне учащиеся занимают активную позицию в процессе образования, самостоятельно участвуют в поиске решений, и приобретают исследовательский опыт. Общая деятельность способствует повышению продуктивности познавательной активности, так как, участники группы оказывают друг другу помощь при возникновении затруднений. Наряду с этим каждый обучающийся сохраняет самостоятельность мышления, и вносит персональный вклад в достижение общего результата [72]. Кроме того, экстенсивно применяется стратегия парного обучения, во время которой учащиеся работают в парах, при этом обучая друг друга и обмениваясь знаниями. Это позволяет укреплять усвоенный материал.

В современной образовательной практике все большее значение придается совместной работе студентов. Парное и групповое взаимодействие помогает не только лучше усваивать учебный материал, но и развивает навыки общения, сотрудничества и взаимной ответственности. Именно поэтому коллаборативная среда становится важной частью учебного процесса. «Для создания доброжелательной атмосферы на уроке, переключения и сосредоточения внимания, необходимым условием каждого урока должна быть коллаборативная среда. Основой коллаборативной среды выступает доверие. Создание доверительной обстановки на уроке – это большой процент успешности урока» [73]. В проекте МНВО РК «Коллаборативная среда «школа-вуз»: реализация научных проектов в рамках концепции Digital Humanities», под руководством С.Б. Бегалиевой подчеркивается, что коллаборативная среда «школа-вуз» выступает как пространство интеграции обучения и научной деятельности. Она обеспечивает условия для развития коммуникативных, исследовательских и проектных компетенций обучающихся

Мы считаем, что именно эти четыре подхода образуют основу проектного обучения. Вместе они делают его гибким и эффективным. Конструктивизм помогает вдумчиво воспринимать материал, а проблемное обучение учит искать решения и мыслить самостоятельно. Деятельностный подход вовлекает студентов в активную работу, а теория социальной активности усиливает навыки взаимодействия и командной работы. По этой причине обучение становится более практичным и ближе к реальным задачам будущей профессиональной деятельности. Таким образом, проектное обучение представляет из себя динамичный, гибкий и универсальный метод. Он позволяет обучающимся самостоятельно усваивать материал, раскрывать аналитические, коммуникативные и практические навыки, к тому же развить способность к саморефлексии и взвешенному использованию знаний в реальной жизни. В ранее опубликованных нами работах было отмечено, что в процессе поисковой деятельности учащиеся единолично восполняют недостающие знания, используя при этом разного рода источники информации. Они также учатся применять их для решения поставленных задач. Работа в группе содействуют развитию коммуникативных навыков, а также формированию исследовательских умений, включая выявление проблемы, поиск и анализ информации, проведение экспериментов, выдвижение гипотез и

формулирование обобщений. Также такая организация обучения способствует раскрытию системного мышления и умения системно рассматривать поставленные задачи [74, с. 395]. Также хотелось бы заметить, что проектное обучение может быть реализовано в различных формах: исследовательские проекты, социальные инициативы, технологические разработки, творческие работы и пр. Каждая форма адаптируется под образовательные цели и уровень подготовки учащихся. Современные образовательные стандарты и международные инициативы, например, PISA, активно интегрируют проектные методы в учебный процесс, ибо они соответствуют концепции компетентностного подхода, ориентированного на формирование у учащихся не только предметных знаний, но и универсальных навыков. В одной из ранее опубликованных нами работ было сказано, что проектная деятельность может изучаться как неделимая образовательная конструкция. Ее реализация обеспечивает как приобретение знаний, так и усовершенствование индивидуальных качеств учащихся, которые востребованы в условиях динамично изменяющегося общества [75].

Одним из значимых направлений является использование цифровых и ИИ-инструментов. Они позволяют существенно расширить возможности совместной работы. В образовательный процесс активно вводятся платформы и программные продукты для реконструкций, имитаций и конструирования интерактивных образовательных ресурсов. Эти инструменты обеспечивают гибкость и доступность обучения. Также они развивают навыки цифровой и ИИ-грамотности, которые стали, на наш взгляд, содержательной частью современной образовательной среды.

Дополнительным трендом стало модернизация виртуальных и дистанционных проектов, которые предоставляют учащимся работать над поставленными задачами автономно от географического положения. Создание международных проектных групп, включающих участников из разных регионов и стран, способствует развитию межкультурной коммуникации, навыков коллаборации и умения работать в удаленных командах, что особенно важно на волне глобализированного рынка труда.

Современное проектное обучение также активно использует STEAM-подход, интегрируя науку, технологии, инженерное дело, искусство и математику в единое образовательное пространство. Такой подход делает проекты более прикладными, междисциплинарными и направленными на практическое использование знаний. Это в свою очередь способствует формированию у обучающихся системного мышления и творческого подхода к решению задач. По утверждению С.А. Муравьевой, включение в учебную деятельность STEAM образования даст отличную основу для придания у обучающихся колледжа и школы способность собственнолично планировать и реализовывать возможность персонального образовательно-профессионального маршрута в обстановке самодетерминации образовательной программы и сферы будущей профессиональной деятельности согласно своим способностям [76].

На наш взгляд, отдельное место в проектном обучении занимает геймификация, которая включает использование игровых элементов, симуляций, соревновательных приемов и интерактивных заданий. Геймификация способствует повышению вдохновения у учеников, делает педагогический процесс более увлекательным, снижает уровень стресса при выполнении нелегких заданий и создает внутреннюю мотивацию к обучению.

Современные исследования в сфере образования показывают, что проектное обучение содействует и в развитии так называемых “soft skills” – критического мышления, креативности, адаптивности, лидерских качеств, навыков командной работы и цифровой грамотности. В рамках постоянно меняющегося рынка труда и требований к новым профессиям как раз данные навыки становятся ключевыми для успешной профессиональной самореализации. «Востребованным сегодня является проектный подход, не только как эффективный управленческий инструмент, но и как система компетенций, вбирающая в себя soft skills» [77].

Как было отмечено выше, одним из значимых направлений является использование искусственного интеллекта в организации проектной деятельностью. Цифровые платформы, оснащенные интеллектуальными алгоритмами, помогают учащимся структурировать работу, отслеживать прогресс, получать мгновенную обратную связь и адаптировать процесс обучения в зависимости от индивидуальных потребностей. В одной из наших ранее опубликованных работ мы отмечали, что становление искусственного интеллекта систематически корректирует требования к подготовке будущих специалистов. В этих обстоятельствах особое значение приобретает формирование ИИ-компетенций у студентов. Одним из примеров такой работы в Казахстане является программа AI-SANA. Она направлена на развитие элементарных знаний и практических навыков, подготовку кадров и поддержку технологических инициатив в сфере искусственного интеллекта. Такие программы укрепляют возможности профессиональной подготовки и содействуют развитию трудового состава в цифровой сфере [78].

Развитие ИИ-компетенций в наше время уже связано не только с теорией, а еще и с реальной учебной практикой. Такие сервисы, как ChatGPT, DeepL, Quillionz и другие, помогают работать с написанным, искать идеи, интерпретировать и укреплять исследовательскую деятельность. Тем временем возможности цифровых технологий не ограничиваются только такими инструментами. Мы полагаем, что дальнейшая эволюция образовательной среды связано и с применением виртуальной и дополненной реальности, которые делают обучение, на наш взгляд, более наглядным и интерактивным. Вместе с тем развитие виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), интегрированных с ИИ, открывает новые возможности для интерактивного проектного обучения. Ученики смогут изучать цифровые литературные архивы, моделировать сцены из произведений, создавать интерактивные литературные карты и более того смогут разрабатывать виртуальные экскурсии по эпохам и культурным контекстам, в которых жили писатели. «Виртуальная и

дополненная реальность, искусственный интеллект и цифровые платформы становятся неотъемлемой частью процесса обучения, делая его более гибким, персонализированным и интерактивным. Эти инструменты расширяют возможности студентов и преподавателей, помогая им формировать профессиональные компетенции в удобном и динамичном формате» [78, с. 380]. Внедрение цифровых решений, онлайн-взаимодействие, междисциплинарный STEAM-подход, искусственный интеллект и геймификация делают проектное обучение одним из наиболее перспективных направлений в образовательной системе. Оно способствует натаскиванию учащихся к возможным будущим вызовам и продуктивной интеграции в образованное сообщество.

Современное проектное обучение, вбирая цифровые технологии и искусственный интеллект, расширяет возможности традиционного образования. Делает его более персонализированным, интерактивным и ориентированным на реальные задачи. Эти изменения соответствуют критериям компетентностного подхода, который ставит перед педагогом задачу не просто передачу знаний, а также формирование у учащихся ключевые умения, необходимые для успешной профессиональной и социальной самореализации.

Проектные методы обучения целостно вписываются в концепцию компетентностного подхода, ибо они способствуют развитию аналитического мышления, исследовательских навыков, коммуникативных и организационных компетенций. Рассмотрение их в контексте компетентностного подхода в последнем подразделе нашего исследования позволит определить, каким образом проектная деятельность способствует формированию профессионально значимых качеств и метапредметных навыков у учащихся.

1.4 Проектные методы обучения в контексте компетентностного подхода

Концепция компетентностного подхода начала оформляться в 1970–х годах в США, однако ее истоки можно увидеть еще в эпоху Просвещения, когда европейское общество деятельно переходило к капиталистической модели развития, требующая новых подходов к подготовке специалистов. В период промышленного развития возникла необходимость в специалистах, обладающих конкретным набором профессиональных знаний, умений и навыков, так необходимых для результативного выполнения производственных задач. Западные образовательные системы неплохо удовлетворяли этот запрос, обеспечивая подготовку кадров для производственного сектора. Между тем с развитием науки, технологий и усложнением экономических процессов общество столкнулось с новой задачей. Это становление специалистов, умеющих воспроизводить приобретенные знания, и способных адаптироваться к стремительно меняющейся профессиональной сфере, а также усовершенствовать индивидуальные способности и отрабатывать новые подходы к выполнению профессиональных задач. Подобный подход прямо соотносится с компетентностной моделью образования, сконцентрированной на рост у обучающихся умений применять знания в конкретных условиях,

использовать серьезные решения и регулярно совершенствовать профессиональные навыки.

Сегодня в основе системы образования лежит компетентностный подход – об этом говорится во многих современных научных трудах и закреплено в некоторых нормативных документах. Это уже прочный ориентир, определяющий суть подготовки специалистов. Особенно весомый вклад в разработку этого подхода в сфере педагогического образования внесли такие ученые, как О.В. Акулова, Ш.Е. Меджанова, А.Б. Шалгимбекова, М.М. Усалинова, Е.В. Баранова, А.К. Маркова, Н. Керимбаев, Н.Н. Суртаева, и др., чьи имена заслуженно расположились в научном поле. Главной особенностью компетентностного подхода является изменение акцента. Теперь важен не просто багаж знаний, который накопил студент, а его способность применять эти знания на практике, в реальных, иногда даже непредсказуемых условиях. То есть результат образования – это уже не просто то, что выучено, а то, что можно с этим сделать. Особенно когда ситуация нестандартна, а шаблоны не работают.

Л. А. Ибрагимова и другие отмечают, что компетентностный подход выступает одним из ключевых методологических ориентиров модернизации современной системы образования. Его реализация предполагает использование новых методов и образовательных технологий, направленных на развитие самостоятельности, инициативности, творческого потенциала и критического мышления обучающихся. При этом образовательный процесс ориентируется на усвоение знаний и достижение конкретных практических результатов, значимых для будущей профессиональной деятельности [79]. Одним из наиболее продуктивных инструментов реализации компетентностного подхода выступают проектные методы обучения. Они ориентированы на активное участие обучающихся в разработке новых решений, построении передовых подходов, самостоятельном поиске информации и работе в команде. Собственно такой формат обучения позволяет детальнее освоить учебный материал и способствует развитию ключевых компетенции, востребованных во всем мире.

Мы считаем, что, согласно компетентностному подходу, процесс обучения должен обеспечивать развитие метапредметных компетенций, включающих:

–когнитивные компетенции – способность анализировать, систематизировать информацию, обозначать аргументированные выводы;

– коммуникативные компетенции – умение сотрудничать в коллективе, вести дискуссии, аргументировать свою позицию, применять риторические приемы;

– исследовательские компетенции – поисковая способность, истолкование данных, проведение индивидуальных исследований;

– проектные и технологические компетенции – умение создавать проекты, определять их результативность, применять цифровые инструменты;

–социально-культурные компетенции – умение вписаться в различных социальных средах, ощущать влияние культурных и этических факторов на принимаемые решения.

Мы считаем, что проектные методы обучения в полной мере соответствуют этим требованиям, в виду того, что они ориентированы на комплексное развитие компетенций через активную деятельность, включающую исследование, анализ, практическое применение знаний, работу в группах и презентацию результатов. Как известно, проектное обучение позволяет непринужденно интегрировать образовательный процесс с реальной деятельностью, создавая при этом условия, в которых учащиеся учатся ставить цели, формулировать гипотезы, находить решения, анализировать данные и представлять результаты своей работы, иными словами, может быть средством формирования профессиональных компетенций. Оно направлено на развитие у обучающихся умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности, и дает им возможность запомнить материал, и понять, как применять его в практических ситуациях. Как отмечает Е. Касьяник, проектное обучение помогает ученикам по-настоящему включиться в процесс, потому что оно основано на личных интересах, даёт свободу выбора и разнообразие в подходах. Когда человек сам решает, как и что делать, он постепенно все больше увлекается, находит в этом смысл и удовольствие. Такой подход охватывает не только знания, но и чувства, умения, реальные действия – все, что делает обучение живым и целостным. Работая над проектом, учащиеся не просто получают опыт – они растут, видят результат своего труда и начинают верить в себя [80].

Мы считаем, что основные характеристики проектного обучения способствуют формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной и социальной деятельности. Практикоориентированность делает процесс обучения осмысленным, так как «в рамках практико-ориентированного обучения развивается внутренняя мотивация студента, поскольку появляется возможность свободного выбора способов решения обсуждаемой проблемы; студенты ощущают собственную компетентность; переживают собственную автономию» [81]. А междисциплинарность, так часто внедряемое в проектное обучение, позволяет интегрировать знания из различных предметных областей, способствуя формированию системного мышления и умению применять знания в разных контекстах. «Применение метода межпредметных проектных заданий способствует формированию новых типов мышления, таких как проектное и моделирующее мышление. Проектная деятельность включает в себя творчество, методы творческого проектирования выступают в качестве инструментов формирования творческого мышления» [82]. Проектная деятельность в то же время выделяется мобильностью и вариативностью, что дает возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интенсивность работы и уровень готовности, предоставляя персонализированное обучение. Существенным моментом является развитие

исследовательских навыков, ибо учащиеся учатся находить, анализировать и интерпретировать информацию, работать с разными источниками данных, что делает их большей степени независимыми в процессе познания. Кроме того, проектное обучение предполагает командную работу, развивающую навыки сотрудничества, распределения ролей, совместного принятия решений и ответственности за общий результат, что немаловажно на фоне современных профессиональных и образовательных требований. Ведь, как известно, главная ценность работы в команде заключается не только в умении взаимодействовать с другими, но и в развитии собственной личности. Это проявляется в таких качествах, как «рефлексия, внутренняя свобода выбора, уровень самоактуализации и самореализации в деятельности, уровень субъективного контроля, общее интеллектуальное развитие» [83]. Эти выводы исследователей подчеркивают значимость формирования у обучающихся готовности и умения сотрудничать в коллективе на уровне знаний, практической деятельности и личностных ценностей. По мнению Т.Л. Клячко, эти аспекты должны быть взаимосвязаны и четко выражены, ведь именно «метапредметные навыки, такие как умение работать в команде, рационально распоряжаться временем, искать нужную информацию и т.п. – это те качества, которые особенно ценят работодатели» [84].

На наш взгляд, рассмотренные характеристики проектного обучения демонстрируют его значимость для формирования компетенций, необходимых в современном образовательном процессе. Тем не менее, мы думаем, что эффективность проектного подхода во многом зависит от его конкретных форм реализации, которые позволяют адаптировать методику к различным учебным целям и уровням подготовки учащихся.

В рамках настоящего исследования были проведены различные формы проектной деятельности со студентами, ориентированные на развитие профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы. На основе проведенного исследования и анализа проектных методов обучения можно рекомендовать внедрение различных видов проектной деятельности в подготовку будущих учителей русского языка и литературы. Рассмотрим основные формы проектных методов, обеспечивающие развитие компетенций в контексте компетентностного подхода.

Исследовательские проекты развивают у учащихся навыки анализа, критическое мышление, работу с текстами и письменной вербализацией. Они помогают изучать язык и литературу как в академическом, так и в практическом ключе, подгоняя знания к конкретным ситуациям. Как отмечает В.А. Шипорин, исследовательские проекты должны иметь продуманную структуру, ясные цели и задачи, а также отражать актуальность выбранной темы и ее прикладную пользу. Усиленное внимание уделяется выбору методов исследования, а также способам обработки и анализа полученных результатов. Такие проекты строятся в соответствии с логикой научного исследования. Они предполагают обоснование актуальности темы, определение объекта, предмета и проблемы исследования, последовательную постановку задач, выбор методологических

подходов и источников информации. Также ключевыми этапами являются выдвижение гипотезы, определение возможных путей разрешения поставленной проблемы, проведение опытно-экспериментальной работы, анализ и обсуждение полученных результатов, формулирование выводов, оформление исследования и определение потенциала его дальнейшего развития [85].

Например: «Язык социальных сетей: влияние интернет-коммуникации на русский язык». Мы считаем, что с помощью этого проекта учащиеся смогут анализировать язык общения в социальных сетях, определить отличительный признак интернет–лексики, изучить влияние англицизмов, эмодзи, сокращений и мемов на современную речь. В ходе проекта они могут провести опрос среди сверстников, составить словарь новых слов и выражений, сравнить полученные данные с нормами русского языка и пр. Итогом работы может стать научно-популярная статья, видеоролик или подкаст, в котором обучающиеся расскажут о своем исследовании.

Социальные проекты развивают коммуникативные и организационные навыки, учат учащихся использовать язык в качестве инструмента взаимодействия и социальной активности. Пример: «Говори правильно!» – просветительская кампания по культуре речи. Студенты создают ряд мини лекций, видеороликов или же, например, инфографики. На этих мероприятиях рассказывают о распространенных речевых ошибках, правилах произношения и употребления слов. Проводят занятия в младших классах или организуют марафон грамотности в школе, где каждый день предлагают новое задание по исправлению ошибок. Итог – создание образовательного блога или страницы в соцсетях, где будут публиковаться материалы проекта. «Таким образом, социальное проектирование в образование можно назвать тем современным педагогическим инструментом, который востребован в процессе модернизации образования как необходимый элемент педагогической системы социализации выпускников образовательных организаций» [86].

Технологические проекты связаны с применением цифровых и ИИ-технологий, развивающие у учащихся навыки работы с мультимедийным инструментарием. По мнению В. И. Блинова, развитие цифровых технологий в образовательной среде рассматривается как одно из приоритетных направлений современного профессионального образования. Их использование позволяет формировать у студентов качеств, требующихся для успешной профессиональной деятельности и повышения их конкурентоспособности. Ввиду этого, непременной задачей педагога становится грамотная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. При этом нужно принимать во внимание индивидуальные особенности, возможности и образовательные потребности каждого обучающегося [87]. Примером может служить проект «Литературная карта города». Учащиеся изучают места, связанные с литературными произведениями и писателями, проживавшими в их местности. Они создают интерактивную карту, добавляя к каждому объекту описание, фотографии, аудиофайлы с цитатами из произведений. Проект способствует

развитию навыков исследовательской работы, цифровой грамотности и объединения литературы с историей и краеведением. Ведь «цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность. Целью применения цифровых технологий является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешной социализации студентов» [88].

Творческие проекты развивают креативное мышление, способность работать с текстами, создавать новые истолкования произведений, осознанно выражать свои идеи. Творческая проектная деятельность помогает обучающимся обнаруживать свои способности и становиться более самодостаточными. Она повышает творческое мышление, наращивает мотивацию и заставляет вдумчиво относиться к собственным решениям. Во время такой работы развиваются также личностные качества, трансформируется восприятие и усовершенствуется личность обучающего [89]. Пример: «Современные ремейки классики».

Учащиеся пересказывают классические произведения на манер современных сценариев для кино, рекламы или видеороликов. Например, «Евгений Онегин» в формате TikTok-сериала или «Горе от ума» как современная политическая драма. Проект помогает переосмыслить классические произведения в ракурсе современных реалий и актуализировать их значение. «Реализация творческого проекта предполагает обязательное последовательное постижение пяти этапов: ценностно-ориентационного, планировочного, конструктивного, презентационного и оценочно-рефлексивного. Логике этого алгоритма и подчинена деятельность студентов в учебном проекте» [90]. Следовательно, творческий проект – это полноценный путь, в котором каждый шаг важен и осмыслен. Проходя через все этапы – от осознавание ценностей до финальной оценки и осмысливание проделанного, студенты создают продукт, а также открывают что–то новое в себе, учатся думать, чувствовать и приобретают уверенность в себе и собственных силах.

Междисциплинарные проекты позволяет сочетать русский язык и литературу с другими предметами, что формирует системное мышление и расширяет образовательные горизонты. И.Г. Игнатова, А.Г. Балашов и Н.Ю. Соколова, утверждают, что конкретная выходная компетенция не может быть сформирована при обучении по одной дисциплине. Процесс растянут во времени, и окончательный результат может быть достигнут лишь на основе ряда промежуточных результатов при изучении нескольких дисциплин. Студенты должны понимать, какова конечная цель обучения, каковы итоги промежуточных этапов и как они смогут использовать свои наработки в дальнейшем [91]. Мы полагаем, что на фоне междисциплинарных проектов решаются следующие задачи: во-первых, формируется понимание того, как связаны между собой различные этапы или аспекты профессиональной деятельности через выполнение учебных заданий; во-вторых, студенты получают конкретные результаты по одной дисциплине и продолжают

развивать их, осуществляя в рамках других учебных предметов. Пример: «Физика в литературе». Учащиеся анализируют, какие научные понятия и явления используются в литературе: физика в фантастике, природные явления в классике и т. д. Например, изучают, как в произведениях Жюля Верна или Брэдбери описаны технические изобретения, путешествия во времени, атмосферные явления. Итогом проекта может стать научно-популярный доклад, презентация или подкаст.

Как видим, применение проектных методов в обучении русскому языку и литературе способствует развитию не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций, необходимых для реальной жизни. Исследовательские, социальные, технологические и творческие проекты позволяют развивать аналитическое мышление, коммуникативные навыки, креативность, цифровую грамотность и способность решать реальные проблемы. Современные технологии, интерактивные платформы и игровые механики помогают мотивировать учащихся, вовлекать их в учебный процесс и делать его осмысленным и захватывающим. При этом превращая уроки литературы и русского языка из пассивного восприятия материала в активное исследование и творческое осмысление культуры и языка, готовя учащихся к современным вызовам общества и профессиональной деятельности. Проектные методы обучения в контексте компетентностного подхода предоставляют как успешное усвоение знаний, так и формирование ключевых компетенций, нужных для действенной интеграции в современном мире. «Компетентностный подход к образованию школьников ориентируется на самостоятельное участие личности школьника в учебно-познавательном процессе и овладение способностью к переносу своих навыков в сферу своего опыта для становления разного рода компетенций» [92].

Ведь «суть инициативы проекта состоит в том, каким образом, организовать учебный процесс, чтобы не просто дать ученикам знания об исследуемых процессах и сформировать у них навыки работы над проектом, а также умения проведения исследований, но и решить более глубокую задачу формирования ключевых компетентностей, наличие которой необходимо для продолжения образования, успешной деятельности в различных сферах производства» [92, с. 4].

«Проектная деятельность в рамках компетентностного подхода предоставляет гибкий инструментарий по планированию и организации содержания образования с учетом постепенного усложнения проектных заданий с повышающимся уровнем требований к качеству выполнения работы и процессу ее организации. Своевременный мониторинг и контроль результатов проектной деятельности может служить инструментом формирования траектории обучения студентов и развития их различных компетентностей, которые они присваивают в ходе выполнения проектов» [92, с. 10]. Использование проектных методов в образовательной практике позволяет формировать у учащихся практикоориентированные компетенции, которые становятся основой их будущей профессиональной деятельности. Они учатся

не просто усваивать информацию, но и применять ее для создания новых продуктов, решений и стратегий, что превращает проектное обучение в одного из наиболее перспективных направлений в образовательных системах XXI века.

Выводы по первому разделу

Считаем возможным утверждать, что проведенный в ходе первого раздела анализ дал возможность обстоятельно осветить понятийные, структурные и классификационные основания профессиональной компетентности будущего учителя русского языка и литературы. Понятие профессиональной компетенции представлено как сложное, многокомпонентное образование, включающее когнитивные, деятельностные, коммуникативные, рефлексивные и личностные аспекты. Акцентирована ее связь с современными требованиями к педагогической профессии, ориентированными на личностно-развивающий, гуманистический и инновационно-деятельностный подходы. Теоретические позиции, представленные в данном разделе, положили научную основу для разработки методической модели, построенной на проектной основе.

В первом подразделе дана развернутая характеристика понятий «компетенция» и «компетентность», выявлены их различия и коннективность, а также установлена структура профессиональной компетентности. Отображено, что профессиональная компетентность педагога является интегрированным качеством. Оно содержит в себе необходимые знания, навыки, моральные принципы и личностные качества, которые необходимы для плодотворной педагогической работы. Усиленное внимание уделено профессиональной особенности учителя русского языка и литературы, его риторической культуре, филологической подготовке и гуманитарному мышлению. Проанализированы существующие классификации компетенций, в том числе авторская модель, отражающая их содержательные, функциональные и уровневые характеристики.

Во втором подразделе рассмотрены современные требования к профессиональной компетентности учителя русского языка и литературы. Они обусловлены преобразованиями в учебной среде, цифровым обновлением и адаптированием компетентностного подхода. Подтверждено, что профессиональная деятельность учителя русского языка и литературы требует соединения познавательных, методологических, психолого-педагогических, цифровых, коммуникативных и рефлексивных умений. Систематизация этих требований в виде таблицы позволила выделить ключевые направления профессионального развития педагога. Подчеркнута необходимость постоянного совершенствования и гибкой адаптации к образовательным вызовам XXI века. Представленный анализ подтверждает, что именно проектное обучение обладает высоким потенциалом для формирования актуальных компетенций современного учителя.

В третьем подразделе рассмотрены историко-теоретические и методологические основания проектного обучения как современного и эффективного метода, способствующего формированию функциональной

грамотности, аналитического мышления и универсальных учебных действий. Прослежено развитие проектного подхода от трудов Дж. Дьюи и У. Килпатрика до современных концепций отечественных и зарубежных исследователей, таких как Е.С. Полат, Н.В. Маминова, С.Б. Бегалиева, с акцентом на гуманистическую и деятельностную природу данного метода. Выявлены ключевые педагогические теории, лежащие в основе проектного обучения: конструктивизм, проблемное обучение, деятельностный подход и теория социальной активности. Каждая из них раскрыта как методологическая опора, обеспечивающая не только познавательную активность учащихся, но и развитие их исследовательских, коммуникативных и рефлексивных навыков.

Отдельное внимание уделено современному состоянию проектного обучения, включая его цифровизацию, интеграцию с ИИ, внедрение геймификации, STEAM-подходов и трансформацию форм работы (онлайн-проекты, VR/AR и др.). Подчеркнуто, что проектное обучение в новых условиях приобретает характер универсальной педагогической технологии, способной обеспечить подготовку учащихся к требованиям XXI века и компетентностной модели образования.

В четвертом подразделе обоснована значимость проектных методов обучения как эффективного инструмента реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей русского языка и литературы. Установлено, что проектная деятельность способствует формированию метапредметных и профессиональных компетенций, включая когнитивные, коммуникативные, цифровые, исследовательские и социально–культурные умения. Разнообразие форм проектной работы обеспечивает возможность адаптации к индивидуальным образовательным потребностям студентов, развивает критическое мышление, самостоятельность и командное взаимодействие. Тем самым проектное обучение выступает как практико-ориентированная и личностно-развивающая технология, способная эффективно подготовить будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях современной образовательной среды.

Таким образом, в первом разделе диссертационного исследования были рассмотрены понятийные, содержательные и методологические основания формирования профессиональной компетентности будущих учителей русского языка и литературы в условиях реализации проектного обучения. Анализ ключевых понятий «компетенция» и «компетентность» позволил обосновать структуру и специфику профессиональной компетентности современного педагога-гуманитария. Уточнены современные требования к квалификации и функциональной подготовке учителя, отражающие вызовы цифровизации, гуманизации и практико-ориентированности образования.

Теоретический анализ проектного обучения продемонстрировал его методологическую обоснованность, актуальность и соответствие задачам компетентностного подхода. Особое внимание уделено интеграции проектных методов с целями профессионального образования: их потенциал выявлен в развитии метапредметных компетенций, таких как критическое мышление,

коммуникативность, исследовательская и цифровая грамотность. Обоснована необходимость использования различных форм проектной деятельности для подготовки педагогов к эффективной работе в современной образовательной среде. Материалы раздела сформировали научно-теоретическую базу для последующего моделирования и методического проектирования процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей, что будет представлено в следующем разделе диссертации.

2 МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.

2.1 Проектная деятельность как инструмент формирования профессиональных компетенций

Современная парадигма образования заостряет внимание на необходимости перехода от традиционного обучения к деятельностно-ориентированной модели, в которой обучающийся оказывается преуспевающим субъектом образовательного процесса. Одним из самых эффективных способов реализации этой модели является проектная деятельность. Именно она позволяет формировать ключевые профессиональные компетенции будущих учителей, соединяя знания, умения, ценности и личностные качества в комплексный профессиональный опыт.

В рамках трансформации образовательной модели и направленности на компетентностный подход возрастает значение таких дидактических форм, которые гарантируют передачу знаний и формируют у обучающегося устойчивые умения, рефлексивную позицию и навыки действовать в неоднозначных, реальных условиях. В свете этого проектный метод обучения рассматривается современной педагогикой не как содействующая технология, а как фундаментальная методическая основа, упорядочивающая учебный процесс в соответствии с требованиями XXI века.

Как мы уже знаем, проектный метод имеет глубокие философские и педагогические корни. Его основания начинаются с идей Джона Дьюи, а в советской педагогике проектный метод нашел развитие в трудах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Л.С. Выготского, Н.Д. Хмель, С.Б. Бегалиевой, К.О. Таттимбетовой, А.С. Жунисбаевой и других. С.Т. Шацкий в числе первых ввел в практику «детские коллективные дела», где ребенок трансформировался в динамичного участника образовательной деятельности. Л.С. Выготский теоретически аргументировал значимость зоны ближайшего развития, показав, что развитие личности осуществляется в сотрудничестве, при поиске ответов, едва выходящих за границы актуальных возможностей. Проектная деятельность как раз и базируется по аналогии постепенного продвижения, опережающего развития, наращивания потенциальной мотивации и смыслов. В.В. Давыдов трактовал проект как способ организации учебной деятельности, направленный на формирование многоцелевых учебных действий. В ходе развивающего обучения он обозначал, что учащийся должен овладеть как знаниями, так и способами мышления и действия, уметь ставить и решать учебную задачу, усовершенствовать реальность. Е.С. Полат стала одной из первых в постсоветский период, кто типизировал подход к проектной методике как к системе обучения, охватывающей мотивационную, познавательную, коммуникативную и рефлексивную составляющие. Она описывает метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне

реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом».

Проектный метод как познавательная основа предполагает организацию учебной деятельности учащихся на основании независимого решения важной задачи, ориентированной на получение конкретного продукта. Такая форма обучения предполагает наличие следующих обязательных элементов:

1. Проблема – существенная, реальная или смоделированная задача, требующая осознавание и разрешения.

2. Цель – осознанная, практическая или исследовательская, определяемая самими учащимися или совместно с педагогом.

3. Продукт – результат проекта, представляемый в конкретной форме: презентация, макет, доклад, сценарий урока, видеоролик, литературный альманах и т.д.

4. План – поэтапная стратегия действий: анализ проблемы, распределение ролей, изыскание информации, разработка решения, презентация и рефлексия.

5. Самостоятельность и сотрудничество – проект осуществляется в индивидуальной, парной или групповой форме с высшей степенью вовлеченности и распределения ответственности.

6. Рефлексия – необходимый этап, включающий оценку хода работы, качества результата и персонального вклада каждого участника.

Таким образом, вид учебной деятельности в проектном методе является активной, целенаправленной, многокомпонентной. Она направлена не на дублирование знаний, а на их применение, интерпретацию и модификацию в рамках творческой или исследовательской задачи. Такая нацеленность проектного обучения делает его присущим атрибутом обновленной педагогической системы, где на передний план выходят личностные смыслы, опыт и самостоятельность обучающегося. Ведь «метод проектов – это модель обучения, которая вовлекает обучающегося в процесс решения сложных проблем. Он является составной частью учебного процесса и представляет собой такую систему обучения, при которой студент приобретает знания, умения и навыки в процессе самостоятельного выполнения практических заданий, которые меняются и усложняются в процессе работы над ними» [93].

Преимущество проектного метода как дидактической основы подготовки будущего педагога обусловливается его способностью трансформировать саму суть образовательного процесса. С. А. Цыплакова и другие считают, что метод проектов рассматривается как существенный элемент современной дидактической системы и являет собой педагогическую технологию, основанную на интеграции уже имеющихся знаний, с приобретением новых в процессе практической деятельности. В основе данного метода лежит деятельное участие каждого учащегося с учетом его интересов, образовательных потребностей и личных способностей. Организация обучения подразумевает применение разнообразных знаниевых способов деятельности, в ходе которых студенты сами находят варианты решения возникающих проблем и преодолевают различные образовательные затруднения. К тому же метод

проектов относится к числу личностно ориентированных технологий обучения, ибо опирается на принципы гуманистического образования, учитывает индивидуальные особенности обучающихся и создает условия для развития их критического мышления [93, с. 367]. Современные реалии требуют от учителя не быть простым носителем информации, а выступать в ипостаси проектировщика образовательной среды, в которой ученик учится ставить цели, искать решения, сотрудничать, демонстрировать свои идеи, а также рефлексировать. Проектный метод позволяет:

– синтезировать междисциплинарные знания и применять их к реальной задаче;

– развивать компетенции XXI века – критическое мышление, креативность, коммуникацию, коллаборацию (4К);

– учитывать индивидуальный стиль и темп обучения каждого ученика;

– мотивировать учащихся через осознанное участие в учебном процессе;

– формировать личностные качества педагога будущего – инициативность, гибкость, целеустремленность, технологичность.

Проектный метод в современных условиях выступает существенной дидактической основой, обеспечивающей применение деятельностного и компетентностного подходов в образовании. «Обучение на основе проектов, в отличие от прямого обучения, теперь представляет собой лучшую дидактическую гарантию эффективного вклада в развитие базовых компетенций и освоение учебных программ, поскольку это обучение, ориентированное на студента, которое учитывает потребности учащихся и побуждает их более активно участвовать в процессе обучения, в котором они являются главными действующими лицами» [94]. Основанный на философских идеях Дж. Дьюи и методических принципах У. Килпатрика, научно обоснованный Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым и другими авторитетными учеными, проектный метод получил последующую модернизацию в трудах других современных педагогов как универсальный, гибкий и мощный инструмент формирования профессиональной компетентности. Он позволяет учащемуся овладеть предметным знанием, а также стать субъектом собственного образования, готовым к непрерывному профессиональному развитию. В этом контексте особое значение приобретает осознание целей, которые стоят перед проектной деятельностью как средством профессионального роста будущего педагога.

Целевые ориентиры проектной деятельности играют решающее значение в профессиональной подготовке будущего педагога, определяя плановые ориентиры как содержания обучения, так и способов его организации. «Проектное обучение непосредственно нацелено на развитие навыков XXI века, особенно навыков мышления высокого порядка, … и побуждает учащихся непрерывно исследовать в процессе решения проблем, тем самым способствуя развитию навыков мышления высокого порядка» [95]. Проектная деятельность, будучи одновременно и педагогическим методом, и формой организации учебной работы, строится на конкретных целевых основаниях, показывающих

требования современного образования и задачи формирования профессиональных компетенций. Эти показатели определяют стратегическое направление процесса образования и служат узловым элементом между учебной задачей и индивидуальным ростом обучающегося.

Известно, что «основная цель организации проектной деятельности – реализация намеченной организационной стратегии» [96], однако в образовательной системе будущих учителей русского языка и литературы цели проектного метода обучения не исчерпываются развитием отдельных умений или исполнением задания. Они ориентированы на формирование профессиональной компетентности как целостного, интегративного качества личности, выражающего готовность к педагогической деятельности в условиях трансформирующегося образовательного пространства.

Общие цели проектной деятельности:

Формирование субъектной позиции обучающегося

Проектная деятельность выводит студента из положения пассивного потребителя знаний и втягивает его в активную, осмысленную, самостоятельную деятельность. Основная цель – сделать будущего педагога субъектом собственного профессионального сформирования.

Развитие способности к целеполаганию и планированию

В процессе проектирования студент учится определять цель деятельности, формулировать задачи, планировать ресурсы и действия, прогнозировать результаты. Эти навыки являются базовыми для профессиональной деятельности учителя.

Интеграция теоретических знаний и практических умений

Проектная работа требует от студента обращения к знаниям из разных областей – филологии, психологии, педагогики, ИКТ, методики преподавания. При этом акцент делается не на объеме знаний, а на умении применять их в реальной или сымитированной ситуации.

Формирование исследовательской и рефлексивной культуры

Проект начинается с формулирования проблемы и заканчивается анализом полученного результата. Такой цикл формирует у обучающегося исследовательское мышление, стремление к поиску и способность критически осмысливать как свои действия, так и образовательную среду в целом.

Развитие коммуникативных и организационных умений

Проекты часто реализуются в группах, где распределяются роли, координируется взаимодействие, организуются презентации, защита, обратная связь. «В групповой проектной работе успешно реализуется компетентности подход, предусматривающий новую роль студента в учебном процессе. В его основе – работа с информацией, моделирование, рефлексия и участие в разработке реальных проектов непосредственно в процессе обучения. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к принятию решений в реальных жизненных ситуациях» [97]. В ходе таких процессов формируются навыки общения, сотрудничества, лидерства и педагогической эмпатии.

Мы считаем, что в условиях перехода к компетентностно-ориентированной модели образования проектная деятельность приобретает статус одного из центральных механизмов формирования профессиональных умений. Целевые ориентиры проектной деятельности тесно связаны с реализацией компетентностного подхода, поскольку именно через проект обучающийся осваивает способы профессионального действия, развивает рефлексию, навыки общения и расположенность к самостоятельному решению педагогических задач. В одном исследовании отмечается, что компетентностный и проектный подходы хорошо дополняют друг друга. Первый нацелен на выстраивание и оценку определенных навыков и компетенций, а второй дает возможность получать их через опыт применения и решение важных задач. Их совмещение делает обучение более адаптивным и помогает учитывать персональные образовательные интересы студентов [98]. Проект позволяет формировать не только знаниевые и предметные компоненты, но и универсальные учебные действия, такие как умение учиться, работать с информацией, сотрудничать, принимать решения, ценностно–смысловые ориентации, например понимание значимости языка, культуры, текста как основы формирования личности, а также профессиональную гибкость, которая включает в себя умение адаптироваться к разным условиям, работать в цифровой среде, обновлять методические ресурсы.

Таким образом, целевые ориентиры проектной деятельности формируют педагогическое пространство, где студент обучается не только для того, чтобы получить баллы, а всей своей личностью и потенциалом, который у него есть. Он проходит путь от восприятия и осмысления – к действию и рефлексии. И именно в этом действии происходит настоящее профессиональное становление будущего учителя, но не как исполнителя, а как мыслителя, организатора, наставника, носителя культуры и смысла.

Спектр форм и задач профессиональной подготовки будущих учителей требует методического осмысления и систематизации проектной деятельности в педагогическом процессе. Проектная деятельность отличается высокой гибкостью, «предполагающая, что учащиеся создают контент и развивают навыки вместе с преподавателями в совместной, но конкурентной среде, опосредованной технологиями» [99], и как раз это позволяет применять ее в самых различных вариациях, адаптируя к содержанию, целям и уровню подготовки обучающихся. Для обеспечения эффективной организации проектного обучения в педагогическом вузе необходимо классифицировать проекты по ряду критериев: по цели, структуре, характеру деятельности, способу взаимодействия, продолжительности и форме представления результата. Типология проектов служит методическим путеводителем как для преподавателя, так и для студентов, предлагая варианты наиболее подходящих форм проектной работы в зависимости от образовательной задачи и уровня развития профессиональных компетенций.

1. Классификация по преобладающей цели

Исследовательские проекты. Целью настоящих проектов является формирование у студентов навыков самостоятельного поиска, научного анализа, интерпретации, аргументации. Пример: «Метафора как средство формирования образного мышления у старшеклассников» – студенты проводят анализ текстов, анкетирование, разрабатывают методические рекомендации.

Компетенции: аналитические, методические, исследовательские, рефлексивные.

Практико-ориентированные проекты. Цель – решение конкретной педагогической задачи, реализация идеи в учебной практике. Пример: «Создание серии уроков по поэзии Серебряного века с элементами геймификации».

Компетенции: методические, проектировочные, коммуникативные.

Творческие проекты. Цель – развитие креативности, эмоционального интеллекта, нестандартного мышления. Пример: «Видеопроект “Родной язык в моем городе”».

Компетенции: коммуникативные, личностные, выразительно-речевые.

Информационные проекты. Цель – сбор, упорядочение, оформление и презентация информации по определенной теме. Пример: «Инфографика по грамматическим категориям в русском языке для иностранцев».

Компетенции: цифровые, презентационные, логико-аналитические.

Социальные проекты. Цель – влияние на образовательную, культурную или общественную среду, вовлечение других участников. Пример: «Борьба с языковой агрессией в подростковой среде».

Компетенции: гражданские, коммуникативные, организационные.

2. Классификация по характеру деятельности.

Узкопрофильные проекты – реализуются в рамках одной дисциплины, например, по литературе.

Межпредметные – связывают знания из нескольких направлений: язык + история, литература +искусство, методика +цифровые технологии.

Мультимодальные – сочетают формы: тексты, наглядные элементы, цифровые ресурсы, презентации, подкасты и т.д.

3. Классификация по численности участников.

Индивидуальные – студенты разрабатывают и реализуют проект самостоятельно. Хорошо подходят для исследовательских или методических тем.

Парные и групповые – развивают навыки сотрудничества, лидерства, коллективной ответственности. Часто используются при реализации креативных и социальных проектов.

4. Классификация по продолжительности.

Краткосрочные проекты – от 1 до 3 недель. Позволяют быстро реализовать идею, провести мини-исследование или создать учебный продукт. Среднесрочные проекты занимают время от 1 месяца до 1 семестра. Основной формат в вузовском обучении. Долгосрочные проекты длятся до года.

Включают элементы исследовательской и практической работы (например, в рамках преддипломной практики).

5. Классификация по форме конечного продукта.

Методические разработки (сценарии уроков, дидактические пособия, тренажеры); культурные и образовательные мероприятия (вечера, выставки, видеопроекты, квесты); информационные ресурсы (сайты, блоги, каналы, цифровые афиши); исследовательские отчеты (рефераты, статьи, мини-исследования); социальные инициативы (просветительские кампании, кружки, акции).

6. Специфика проектной работы будущих учителей-филологов.

Будущий учитель русского языка и литературы сталкивается с особым типом проектной деятельности, в которой объединяются лингвистика, педагогика, культура, психология. Поэтому проекты могут носить очевидную гуманитарно-культурологическую направленность. Например:

– проекты по литературному краеведению: «По местам литературных героев в Казахстане»;

– проекты по языковой принадлежности: «Русский язык в поликультурной аудитории: образы, мифы, реальность»;

– проекты-практикумы: «Оценка речевой культуры школьников и разработка программы коррекции».

Такие проекты способствуют развитию как профессиональных, так и личностных качеств педагога: эмпатии, чуткости, уважения к языковому и культурному многообразию.

Актуальность проектной деятельности в подготовке будущих педагогов обусловливает необходимость глубокого методического осмысления ее структуры, логики и организации. Проектная деятельность занимает особое место в современной системе педагогического образования, требуя от преподавателя и студента отдельного уровня самостоятельности, гибкости мышления, интеграции знаний и творческого подхода к образовательной деятельности. Методические особенности организации проектной деятельности определяют ее отличие от традиционных форм обучения и позволяют максимально эффективно формировать профессиональные компетенции будущего педагога. Эти особенности определяют специфику взаимодействия между преподавателем и студентом, характер учебных заданий и саму организацию образовательного процесса. В рамках настоящего исследования мы решили рассмотреть ключевые из них.

Личностно-ориентированная организация учебного процесса.

В центре проектной деятельности находится студент как субъект обучения. «Личность является важнейшим элементом развития всех социокультурных сфер, существующих на сегодняшний день. Именно от ее развития зависит степень сформированности и стремительности развития тех или иных социокультурных и профессиональных элементов, взаимодействующих внутри социокультурного пространства» [100]. В отличие от традиционных лекционно-семинарских форм, акцент переносится с

преподавателя на обучающегося, который становится инициатором, организатором, исследователем и реализатором собственного проекта. Преподаватель же выполняет функцию наставника, координатора, создавая условия для самоопределения, самореализации, индивидуального выбора направления.

Проблемность и практико-ориентированность заданий.

Проектная деятельность строится на основе реальных или смоделированных проблемных ситуаций. «Проектно-ориентированное обучение признано эффективным подходом к обогащению учебного процесса, предоставляя студентам возможности для глубокой проработки реальных проблем» [101]. Тематика проектов подбирается с учетом актуальных задач школы, современного образования, запросов общества, интересов и уровня подготовки студентов. Проекты нацелены на решение практических задач, например, создание методического продукта, разработку авторской методики, организацию литературного или языкового мероприятия.

Интеграция междисциплинарных знаний.

Проекты в педагогическом образовании часто требуют синтеза знаний из разных областей – языкознания, литературоведения, педагогики, психологии, ИКТ. «Метод проектного обучения берет основу в реальной жизни, определяется практическими проблемами, разрывает границы дисциплин, интегрируя несколько областей знаний в один проект, и развивает у студентов способности, ориентированные на будущее…» [101, с. 58]. Такое объединение содействует формированию многоцелевых умений и навыков. Это анализ, синтез, сравнение, сопоставление, комбинирование разных подходов для решения образовательных задач.

Модульная и этапная структура деятельности.

«В учреждениях, реализующих программы с использованием проектного обучения, часто вводятся специальные курсы или модули для поддержания различных выполняемых проектов» [102]. И эти программы предусматривают отчетливое разграничение на этапы: подготовительный (постановка проблемы, выбор темы, определение целей и задач), проектировочный (планирование, подбор методов, распределение ролей), основной (исследование, сбор и анализ информации, создание продукта), презентационный (защита, публичное представление), рефлексивный (самооценка, получение обратной связи). Такая структуризация улучшает организованность процесса и упрощает контроль за формированием компетенций.

Вариативность форм и методов работы.

«Проектное обучение завоевало популярность и было изучено в самых разных контекстах и на различных этапах обучения – от начальной до высшей школы» [103]. И как известно, проектная деятельность допускает широкий ассортимент форматов: индивидуальные, парные, групповые проекты; исследовательские, творческие, социальные, методические, цифровые и прочие проекты. В течение каждого проекта применяются разные методы: исследование, анализ текста, наблюдение, моделирование, деловые и ролевые

игры, мозговой штурм, педагогический кейс, мини-эксперимент, рефлексия. Весь этот набор служит инструментом совершенствования креативности и умения запускать вариативные инструменты в профессиональной работе.

Интеграция цифровых технологий и ИИ-ресурсов.

Современная проектная деятельность незыблемо связана с использованием ИКТ, онлайн-платформ, цифровых сервисов, виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта. Учащиеся приучаются искать, структурировать и оценивать информацию в интернете. Также они разрабатывают презентации, видеоролики, подкасты, работают с цифровыми картами и онлайн-досками, ведут образовательные блоги. Это не только расширяет область форм представления продукта, но и формирует цифровые компетенции, необходимые современному учителю. «Проектное обучение – это еще один педагогический подход, который получил распространение с внедрением новейших технологий. …Современные технологии облегчили реализацию проектного обучения, предоставляя инструменты, которые позволяют студентам более эффективно сотрудничать, проводить более глубокие исследования и представлять свои проекты инновационными способами» [104].

Разноуровневое оценивание и рефлексия.

По утверждению B. Hussien, если человек хочет учиться на опыте, ему необходимо целенаправленно рефлексировать по поводу этого опыта. Следовательно, для осмысления пережитого как новых знаний требуется индивидуальная и групповая рефлексия [103, с. 86]. И мы с ним согласны, ибо считаем, что оценка проектной деятельности должна быть комплексной, многоаспектной. Помимо итогового продукта, оценивается процесс работы, включающие самостоятельность, инициативность, командное взаимодействие, креативность, умение презентовать и аргументировать свой выбор. Применяются разные инструменты – листы самооценки, экспертные карты, отзывы участников, презентации, открытые защиты и пр. Важным элементом является рефлексия, когда анализируются успешные решения и трудности, развивается у студента осознанного отношения к своим профессиональным и личностным качествам, а также готовности к постоянному саморазвитию.

Система методического сопровождения и поддержки.

Для успешной реализации проектной деятельности необходимы методические рекомендации, шаблоны, памятки, примеры, критерии оценки, а также возможность регулярных консультаций с преподавателем. «…умение преподавателей эффективно стимулировать учебную деятельность студентов, оказывая им руководство и поддержку, …рассматривается как фактор, облегчающий внедрение проектного обучения» [105]. Методическое обеспечение должно охватывать все этапы проекта и быть максимально доступным для студентов.

Учет индивидуальных и групповых особенностей.

Проектная деятельность строится с учетом индивидуального темпа, интересов, способностей и стартового уровня подготовки студентов.

«Проектный метод активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, учитывает интересы учащегося. Эта форма работы обеспечивает учет индивидуальных особенностей учащихся, открывает большие возможности для возникновения групповой, познавательной деятельности» [106]. И здесь важно заметить, что при групповой работе значимо грамотно организовать распределение ролей, создать условия для раскрытия лидерских, организационных и коммуникативных умений каждого участника.

Следует отметить, что методические особенности проектной деятельности заключаются в сочетании индивидуализации и командной работы, унификации знаний и практической направленности, гибкости форматов и технологичности, постоянной рефлексии и поддержке. Такой подход позволяет формировать профессиональные компетенции будущего учителя русского языка и литературы, а также создавать условия для их осознанного личностного и профессионального роста.

Мы думаем, что, рассматривая проектную деятельность с точки зрения компетентностного подхода, нельзя не отметить ее значение как структурообразующего элемента современной педагогической подготовки. Методическая модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы, представленная во втором подразделе раскрывает проектную деятельность не просто как форму активности студентов, а как стратегически выверенный метод, позволяющий реализовать цели компетентностного подхода в реальной педагогической практике. Проектные методы обучения в составе методической модели обеспечивают целостное развитие всех ключевых компонентов профессиональной компетентности, а именно предметной, методической, коммуникативной, проектной, цифровой и рефлексивной. Студент, работая над проектом, проходит путь от понимания теории к практическому действию, от идеи к результату, от индивидуальной инициативы к совместной ответственности. Как известно, именно в такой деятельности формируется целостная педагогическая готовность. «Умение педагога пользоваться проектным методом – показатель его высокой квалификации, овладение им прогрессивной методикой обучения и развития детей» [107].

Следующий подраздел посвящен теоретико-методологическому осмыслению и практической разработке авторской модели формирования профессиональной компетентности будущих учителей русского языка и литературы. Рассмотрим, какие структурные и функциональные элементы составляют основу этой модели, как она соотносятся с проектными методами обучения, и каким образом обеспечивает реализацию подходов на практике.

2.2 Разработка модели формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы

Современная система высшего образования находится в стадии активной трансформации, вызванной необходимостью подготовки специалистов нового

поколения, способных действовать в условиях цифровизации, глобализации и динамичных социокультурных изменений. Особенно актуальна эта задача в сфере педагогического образования, где формируется личность профессионала, ответственного за развитие интеллектуального, речевого и нравственного потенциала подрастающего поколения. Подготовка будущих учителей русского языка и литературы требует как усвоения методических основ, так и формирования широкого спектра профессиональных компетенций. Сюда же можно включить культуру речи, коммуникативные навыки, проектное мышление, цифровую мобильность и педагогическую рефлексию.

В этом контексте проектная деятельность выступает как одна из наиболее эффективных форм организации учебного процесса, направленная на формирование профессиональных компетенций в реальных педагогических условиях. «В результате формирование важных общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров педагогического образования происходит тогда, когда сами студенты являются разработчиками учебных и сетевых проектов» [108]. Однако несмотря на активное внедрение проектного метода, в научной и учебно-методической литературе отсутствует целостная модель, ориентированная именно на подготовку будущего учителя русского языка и литературы.

В связи с этим, мы уверены, что разработка авторской модели формирования профессиональной компетентности у будущих учителей русского языка и литературы через проектную деятельность представляет собой актуальную научную и практическую задачу.

В рамках данного исследования нами была разработана авторская модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей русского языка и литературы, опирающаяся на идею проектной деятельности как средства профессионального становления. Модель ориентирована на гуманитарную специфику педагогической подготовки, интегрирует компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, акмеологический и антропологический подходы, а также отражает современное понимание педагогической миссии словесника. Ее создание и обоснование решает одновременно научную задачу – системное моделирование процесса формирования компетенций, и практическую разработку методической основы, применимой в реальных условиях вузовской подготовки педагогов.

Компетентностный подход составляет методологическое ядро авторской модели, определяя ее содержательную и целевую направленность. В условиях перехода к модели образования, ориентированной на результаты, именно компетентностный подход определяет ориентиры на способность выпускника действовать эффективно в профессиональных, учебных и социокультурных ситуациях. Он строится на синтезе знаний, умений, навыков, личностных установок и ценностных ориентаций, которые выражаются в реальной педагогической практике. В теории и практике образования компетентностный подход представлен в трудах Н.В. Кузьминой, А.В. Хуторского, Дж. Равена, С.Г. Воронцова С.Б. Бегалиевой и др. С их точки зрения профессиональная

компетентность будущего педагога включает как предметные знания, так и методическую грамотность, коммуникативные способности, готовность к рефлексии и инновационной деятельности, а также умение обучать и воспитывать, ориентируясь на потребности и особенности учеников. Компетентностный подход в модели реализуется через формирование ключевых профессиональных компетенций: предметной (владение языком и литературой), методической (умение обучать), коммуникативной (построение педагогического взаимодействия), культурологической (воспитание через язык и текст), цифровой (интеграция ИКТ в обучение), проектной (планирование и реализация образовательных проектов), рефлексивной (переосмысление опыта). Проектная деятельность в этом механизме становится формой и средством становления компетентного педагога.

Мы считаем, что к подготовке учителя русского языка и литературы компетентностный подход позволяет выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы в центре внимания оказался не учебный материал как таковой, а также формирование у студента способности к его применению в контексте профессиональной деятельности. Проектная деятельность в данной модели рассматривается как форма реализации компетентностного подхода, поскольку позволяет интегрировать различные виды деятельности (исследовательскую, творческую, коммуникативную, организаторскую) и перевести их в практикоориентированное пространство. Именно в проекте студент не только демонстрирует уровень сформированности компетенций, но и развивает их в условиях приближенных к реальным профессиональным ситуациям, например, через планирование, анализ, презентацию, рефлексию и оценку результатов.

Таким образом, компетентностный подход обеспечивает в авторской модели целостное и поэтапное формирование профессиональной готовности будущего педагога-филолога, подчеркивает эффективность и результативность образовательного процесса, а также содействует формированию самостоятельного, ответственного, гибкого и культурно ориентированного специалиста. «Реализация компетентностного подхода позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами» [109].

Деятельностный подход предоставляет возможность акцентировать внимание на активной роли обучающегося в процессе образования. Он направляет модель на формирование профессиональных умений и навыков в действии. Это происходит через реализацию проектов, участие в коллективной работе, решение педагогических задач, моделирование профессиональных ситуаций. В основе этого подхода лежит идея, что компетенции формируются в процессе практической деятельности, отражающей реальные условия будущей профессиональной среды. В основе этого подхода лежат идеи Дж. Дьюи, У. Килпатрика, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и других ученых о том, что развитие личности возможно лишь в процессе собственных действий человека,

направленных на трансформацию внешней и внутренней среды. Применительно к профессиональной педагогической подготовке деятельностный подход акцентирует внимание как на результатах, так и на процессе развитие компетенций посредством активного включения студентов в учебную, исследовательскую, проектную и практическую деятельность. Он нацелен на развитие способности планировать, прогнозировать, принимать решения, действовать в коллективе, нести ответственность за результат, что напрямую связано с требованиями к современному педагогу. «Предоставление учащимся определенной свободы выбора в их обучении может позитивно сказаться на мотивации и результативности» [110]. И в авторской модели вышеназванный подход проявляется в предоставлении студентам свободы в выборе тем проектов, в персонализации темпа и курса выполнения заданий, в активизировании инициативности, креативности, способности к профессиональному самоопределению. Проект здесь выступает как сфера деятельности, где формируются знания и умения, а также личностная включенность в профессию, эмоциональная отзывчивость и педагогическая позиция.

Личностно-ориентированный подход в структуре авторской модели играет ключевую роль, придавая педагогическому процессу субъектно-гуманистическую направленность. Его методологическое основание уходит корнями в идеи гуманистической педагогики (К. Роджерс, А. Маслоу, Ш. Амонашвили, В. Сериков), в рамках которой главной ценностью является личность обучающегося, ее уникальность, внутренняя мотивация, потребности, ориентиры и стремление к самореализации. «Личностно-ориентированный подход в образовании основан на учёте индивидуальных потребностей, интересов и особенностей каждого студента. Он признает уникальность каждой личности и стремится создать условия, которые бы способствовали её развитию. В рамках этого подхода студенты рассматриваются как активные участники образовательного процесса, а не просто получатели информации» [111]. Применительно к подготовке будущих учителей русского языка и литературы личностно-ориентированный подход означает, что студент рассматривается как активный субъект собственного профессионального маршрута, наделенный свободой выбора и ответственности за свое развитие. Образовательная среда соответственно организуется таким образом, чтобы учитывать индивидуальные особенности, стиль мышления, аксиологичные ориентиры и интересы будущего педагога. В контексте проектной деятельности реализация личностно-ориентированного подхода проявляется через предоставление студентам свободного выбора тем и форматов проектов, индивидуализацию темпа и стиля работы, организацию критериев для самоидентификации, самовыражения и профессионального самоанализа. В рамках авторской модели проект становится пространством, где формируются профессиональные умения, а также происходит становление профессионального мировоззрения, педагогической позиции и личной включенности в профессию. Чрезвычайную важность приобретает развитие

рефлексии, эмпатии, альтруистического взгляда на учащегося, а также формирование педагогической интуиции. Ведь, как известно, учительское чутье является необходимым качеством для будущего словесника, который работает с текстом как с носителем культуры и нравственных смыслов.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в рамках авторской модели обеспечивает не только индивидуализацию образовательного процесса, но и способствует развитию профессионального самосознания будущего учителя, его включенности в социальную организацию педагогики и внутреннему стимулу к постоянному развитию.

Акмеологический подход в авторской модели играет роль стратегической направляющей, определяющий фактор личностного и профессионального роста будущего педагога. Этот подход полагается на положения акмеологии как науки о закономерностях развития человека на этапах зрелости (А.А. Деркач, А.А. Бодалев), и фокусируется на достижении вершин профессионального и личностного становления – акме. В ракурсе педагогической подготовки акмеологический подход направляет процесс образования на развитие высокого уровня профессиональной самореализации, включающего педагогическое мастерство, осознанность, способность к инновационной и рефлексивной деятельности.

В рамках проектной деятельности акмеологический подход реализуется через такие механизмы, как постановка целей высокого уровня сложности, создание ситуаций профессионального выбора, требующих этических, методических и культурных решений, а также через организацию продуктивной, исследовательской, командной и индивидуальной работы, ориентированной на развитие субъектной позиции. Проекты становятся как способом формирования компетенций, так и средством личностной самореализации будущего педагога, в ходе которой раскрываются его сильные стороны. Мы думаем, что для будущего учителя русского языка и литературы, чья деятельность включает интерпретацию смыслов, работу с речью, формирование мировоззрения школьников, акмеологический подход особенно важен. «Акмеологический подход к проблемам обучения в вузе представляет собой новую парадигму в совершенствовании подготовки будущих специалистов. Этот подход, основанный на системном изучении процесса формирования профессионализма, является весьма целесообразным как в научных исследованиях, так и в практике» [112].

Антропологический подход в авторской модели выступает как ориентир на полное осмысление личности обучающегося. В основе его лежит воззрение о том, что образование должно учитывать как когнитивные, так и культурные, социальные и ценностные аспекты развития человека. Придается значение собственному опыту обучающегося, его жизненным ценностям, интересам и атрибутам восприятия. Это позволяет выстраивать более глубокий и личностно значимый образовательный процесс. В масштабах проектной деятельности антропологический подход отражается в разработке условий для самовыражения, развития рефлексии и постижения собственного

образовательного вектора. Обучающиеся не только делают задания, но и сопоставляют приобретенные знания с реальными жизненными ситуациями и собственным опытом. Таким образом, данный подход способствует формированию цельной, осознанной и культурно ориентированной персоне будущего педагога.

На основании вышеуказанного, можно сделать вывод, что интеграция этих пяти методологических подходов обуславливает существенность, гуманитарную направленность, прикладной характер и прозрачность разрабатываемой модели. Это позволяет строить подготовку будущего учителя как процесс формирования личности педагога, носителя культуры, профессионала, способного решать сложные педагогические задачи в реальной педагогической практике. Эти подходы определяют содержательное направление предлагаемой модели, также обусловливает ее цели, задачи и принципы реализации, обеспечивая целостность, гуманитарную направленность и прикладной характер подготовки будущего учителя-филолога.

Цель модели заключается в поэтапном и системном формировании профессиональной компетенции у будущих учителей русского языка и литературы посредством проектной деятельности, интегрированной в образовательный процесс.

Задачи модели:

–обосновать содержательно-ценностные ориентиры подготовки словесника;

– определить методологические и структурные основания модели;

– разработать логико-содержательную структуру модели;

– обеспечить практическую применимость модели в условиях вуза;

–подчеркнуть значимость гуманитарного аспекта в проектной деятельности.

Принципы реализации модели:

– принцип субъектности (обучающийся – активный участник проекта);

– принцип практикоориентированности (работа с реальными задачами);

– принцип интеграции (связь знаний из разных дисциплин);

– принцип вариативности (индивидуальный выбор форм и тем проекта);

– принцип рефлексивности (осмысление результатов и опыта);

– принцип культуросообразности (воспитание через культуру и текст).

Данные принципы, положенные в основу модели, естественно подводят к выбору проектной деятельности в качестве ее методической основы, поскольку именно она позволяет реализовать заложенные идеи на практике, обеспечивая деятельностный, личностный и гуманитарный характер профессиональной подготовки будущего словесника.

Проектная деятельность в современном педагогическом образовании рассматривается как полноценная образовательная стратегия, способствующая формированию профессионального мышления, субъектной позиции, коммуникативных и рефлексивных умений. Ее потенциал заключается в

способности объединять знания и практику, когнитивную и ценностную сферы, личностную мотивацию и педагогическую ответственность.

Выбор проектной деятельности в качестве ядра авторской модели обусловлен рядом следующих существенных факторов.

Во-первых, этот метод позволяет реализовать компетентностный подход в максимально полной форме, ибо деятельность по созданию и реализации проекта включает в себя формирование умений планировать, принимать решения, взаимодействовать с другими участниками, использовать знания в непредвиденных ситуациях, достигать результата и оценивать его. Проект становится моделью реальной педагогической практики, в которой студент выступает как активный субъект, способный к самоорганизации и профессиональному действию. «Проектирование требует и от педагога, и от участвующего в проекте, индивидуальных оригинальных решений и в то же время коллективного творчества. За счет работы в режиме группового творчества интенсивно развиваются способности к рефлексии, выбору адекватных решений, умению выстраивать из частей целое» [107, с. 590]. Во-вторых, проектная деятельность обеспечивает объединение различных компонентов профессиональной подготовки: предметных (языковая и литературоведческая база), методических (технологии преподавания), коммуникативных (публичное выступление, диалог, убеждение), цифровых (использование ИКТ, мультимедийных ресурсов) и личностных (ответственность, инициативность, рефлексия). Такое сочетание компонентов особенно ценно в подготовке учителя русского языка и литературы, поскольку словесник работает с текстом как с многогранным, смысловым и ценностным феноменом, требуя интеллектуальной глубины и культурной чувствительности. «В проекте, учитывающем интегративные связи, учебные предметы естественным образом теряют свой изолированный и абсолютный характер, их содержание и деятельность приобретают особое значение, образовательный процесс действительно становится процессом познавательным, в этом смысле проектная деятельность оказывается исключительно перспективной» [113]. В-третьих, проектная деятельность создает возможности для развития гуманитарного мышления, которое требует как регулярного усвоения фактов, так и способности интерпретировать, анализировать, видеть взаимосвязи между культурными эпохами, контекстами, языковыми формами. В рамках проектной работы студенты получают возможность не только применять, но и творчески преобразовывать учебный материал. Они создают сценарии уроков и внеклассных мероприятий, подготавливают культурные акции и медиапроекты, анализируют тексты с воспитательной и этической точки зрения, могут вести диалоги с современными и классическими авторами через формы визуального и цифрового представления. «Особенностью является то, что обучающийся должен не только собрать и проанализировать необходимую информацию, представить продукт деятельности, но и оценить, публично защитить свой проект» [113, с. 26].

В-четвертых, в условиях активного развития цифровых технологий и перехода к смешанным формам обучения проектная деятельность становится адаптивным и многофункциональным инструментом, дозволяющим гибко подстраивать формат учебной работы под конкретную образовательную ситуацию. Проекты могут быть выполнены в индивидуальной и групповой форме, в очном и дистанционном формате, с использованием различных цифровых инструментов. Например, интерактивные доски, ментальные карты, презентации, влоги, подкасты, видеоролики, виртуальные выставки и др. Исследования, которые проводятся в разных странах, показывают эффективность проектного метода обучения и в офлайн, и онлайн режиме. «Студенты согласились с тем, что обучение PBL с использованием технологий было полезным, поскольку оно облегчало дистанционное обучение, предлагало онлайн-дискуссии/сотрудничество и обратную связь, было доступным и гибким, поощряло творчество и позволяло студентам исследовать новые знания, а также создавать цифровой продукт, и также повышало технологическую грамотность» [114]. Кроме того, мы считаем, что именно проектная деятельность обладает высоким воспитательным и культурно-миссионным потенциалом. Во время ее реализации у студентов формируются гуманитарная значимость, способность к сопереживанию, восприятию художественной образности, пониманию языка как этического инструмента. Понятно, что эти качества особенно важны для будущего педагога-словесника, чья задача не только обучать, но и формировать личность ученика такими инструментами как слова, текст, культура.

Таким образом, проектная деятельность в разрабатываемой модели выступает не как вспомогательный или факультативный элемент, а как ключевой методический стержень всей системы профессиональной подготовки будущего учителя русского языка и литературы. Она создает органичное соединение теории и практики, индивидуального и коллективного, когнитивного и ценностного, учебного и воспитательного начал. В одной из ранее опубликованных нами работ отмечалось, что проектная деятельность позволяет сделать обучение более практико-ориентированным, способствует развитию ключевых навыков и формирует у студентов активную позицию по отношению к собственному образованию [115]. Через проект студент оказывается в роли исполнителя, исследователя, творца, педагога, способного применять знания в реальных условиях, взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса и достигать личностно-профессионального роста. Как мы считаем, как раз в проектной деятельности раскрывается смысл гуманитарной педагогики, где обучение становится процессом культурной передачи, воспитания и профессионального становления. Именно на этой содержательной и ценностной основе была разработана авторская модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей русского языка и литературы. Она отражает внутреннюю логику педагогической подготовки и структурирована как

целостная система, охватывающая ключевые аспекты профессионального становления.

Разработанная модель представляет собой целостную педагогическую систему, вмещающая пять ключевых компонентов: целевой, содержательный, процессуальный, организационный и результативный. Каждый из которых взаимосвязан с другими и целенаправлен на достижение системного результата – сформированности профессиональной компетентности будущего педагога.

Таблица 4 – Структура авторской модели формирования профессиональной компетентности будущих учителей русского языка и литературы

№	Компонент модели	Содержание
1.	Целевой компонент	Формирование профессиональной компетентности учителя–словесника, обладающего речевой культурой, методической грамотностью, педагогической гибкостью
2.	Содержательный Компонент	Знания и умения в области языка, литературы, методики преподавания, проектирования, а также ценностные ориентиры, необходимые для гуманитарного воспитания
3.	Процессуальный Компонент	Организация проектной деятельности как средства формирования компетенций, включая планирование, реализацию, сотрудничество, анализ и интерпретацию опыта
4.	Организационный Компонент	Формы, методы и средства реализации: семинары, мастер–классы, педагогические лаборатории, цифровые и визуальные инструменты, групповая, парная и индивидуальная работа
5.	Результативный Компонент	Уровни сформированности компетентности: от базового (владение терминологией) до продуктивно–рефлексивного (самостоятельное проектирование и саморазвитие)

Представленная модель позволяет осуществить поэтапный переход от мотивационного интереса студентов к реальной педагогической деятельности, обеспечивая формирование ключевых профессиональных компетенций, необходимых будущему учителю русского языка и литературы. В центре внимания оказываются такие компетенции, как методическая, коммуникативная, интегративно-цифровая, проектная и рефлексивная, которые развиваются в ходе системной организации проектной деятельности и внедрении в образовательный процесс.

Следовательно, структурная целостность разработанной модели задает прочную основу для ее практической реализации в системе вузовской подготовки, обеспечивая сменяемость между теоретическим обучением и профессиональной практикой. Это находит отражение в применении в различных формах учебной деятельности. Например, представленная модель может быть эффективно реализована в рамках учебного процесса по следующим направлениям:

– в теоретических курсах – как основа анализа педагогических концепций, проектирования образовательных программ, освоения технологий преподавания языка и литературы;

– в семинарских и практических занятиях – при разработке учебных сценариев, педагогических задач, творческих заданий;

– в педагогической практике – как инструмент организации деятельности будущего учителя с реальными школьниками;

– в научно-исследовательской деятельности студентов – при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ;

– во внеаудиторной активности – в виде литературных клубов, речевых лабораторий, театрализованных постановок;

– в цифровой среде – через платформы Miro, Padlet, Canva, Google Docs, Zoom и пр.

Таким образом, мы видим, что модель может быть встроена как в очные, так и в дистанционные форматы обучения, обеспечивая гибкость, вариативность и устойчивость образовательного результата.

С целью более глубокого осмысления предлагаемой авторской модели и выявления ее научной новизны мы решили обратиться к существующим теоретическим разработкам в области формирования профессиональной компетентности будущих учителей. Сравнительный анализ различных моделей, представленных в российской, казахстанской и международной педагогической литературе, позволяет не только проследить общие тенденции, но и выделить специфику нашего авторского подхода. Выбор для анализа моделей А. Марковой, С. Кунанбаевой и Г. Читэма с Д. Чиверсом обусловлен их значимостью в научно-педагогическом дискурсе, а также тем, что каждая из них отражает различные методологические традиции и подходы к формированию компетентности педагога. Сопоставление этих моделей с разрабатываемой моделью позволяет обосновать ее уникальность и практическую ценность в подготовке учителя-филолога, ориентированного на проектную деятельность.

Одной из известных моделей в российской педагогической науке является модель профессиональной компетентности учителя, предложенная А.К. Марковой на психологической основе, «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда» [116]. А.К. Маркова исследует профессиональную компетентность как многокомпонентное личностное образование педагога. В структуре компетентности учителя Маркова выделяет несколько взаимосвязанных видов компетентности. Специальная (предметно-методическую), социальная, личностная и индивидуальная компетентности. Специальная компетентность отражает владение предметом и методикой его преподавания; социальная показывает умение взаимодействовать в педагогическом сообществе и с обществом; личностная выражает способность к саморегуляции, мотивации и развитию профессионально значимых качеств; индивидуальная отражает личный стиль и творческий подход учителя. Модель Марковой носит теоретико-методологический характер и подчеркивает необходимость целостной подготовки учителя. Реализация предполагает формирование всех выделенных компонентов в ходе обучения в педвузе и

педагогической практики. Особый акцент делается на личностном развитии и рефлексии учителя в профессии, поскольку профессиональный рост учителя понимается как непрерывный процесс самосовершенствования. Таким образом, данная модель направлена на психолого-педагогическое сопровождение будущего учителя, развивая в нем не только знания, умения и навыки , но и ценностные установки и стремление к творческому решению образовательных задач.

В казахстанской литературе можно привести в пример модель, разработанная С.С. Кунанбаевой для формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка (филологов). Научной основой модели является антропологическая парадигма образования, совмещающая компетентностный подход с гуманистической и культуроориентированной методологией. Модель Кунанбаевой возникла в контексте модернизации языкового образования в РК, ориентированной на диалог культур и коммуникативную деятельность. Кунанбаева предложила универсальную компетентностную модель специалиста, ориентированную на профессиональную деятельность будущего учителя-филолога. Как мы указали в первом разделе настоящего исследования, в ее структуре выделены четыре блока компетенций. «Профессионально-ориентированный блок (ключевые компетенции, позволяющие решать профессиональные задачи с учетом социальных и правовых норм); профессионально-базовый блок (базовые компетенции – способность и готовность выстраивать определённую профессиональную деятельность); профессионально-идентифицирующий блок (специализированные компетенции, отражающие специфику конкретной предметной области филолога); межкультурно-коммуникативная компетенция как интегральная система специальностей и навыков межкультурной коммуникации, формируемых средствами иностранного языка» [35, с. 103]. Мы полагаем, что межкультурно-коммуникативная компетенция занимает в этой модели центральное место. Именно она показывает готовность выпускника работать в поликультурной среде. Подготовка строится поэтапно, с опорой на диалог культур и коммуникативные методы. Это позволяет последовательно развивать качества, необходимые будущему учителю-филологу.

В зарубежной литературе известна модель Г. Читэма и Д. Чиверса, которая раскрывает профессиональную компетентность как сочетание знаний, навыков и личностных качеств. Она соединяет компетентностный и рефлексивный подходы, благодаря этому позволяет рассматривать профессиональное развитие более целостно. Особая значимость в этой модели уделяется рефлексии как объединительному элементу. Модель Читэма-Чиверса рассматривает профессиональную компетентность как совокупность четырех компонентов и прилагаемых элементов. Основные компоненты включают: когнитивный, функциональный, личностно-поведенческий и ценностно-этический компоненты. Дополнительно введены метакомпетенции, главным из которых является рефлексия как «сверх–компетенция», пронизывающая все остальные [117]. Таким образом, модель носит целостный характер, охватывая

и профессиональные знания, умения, а также личностные качества. Данная модель была сформулирована на базе исследований и интервью с практиками, и ориентирована на системы повышения квалификации и профессионального развития. В образовательной практике она реализуется через программы, которые наряду с передачей знаний и навыков уделяют внимание развитию личностных качеств и этики специалиста, а также рефлексии. Например, в подготовке учителей эта модель подразумевает, что учебные планы должны включать этические дискуссии, рефлексивные задания и практические упражнения, формирующие опыт применения знаний. В итоге получается сбалансированный подход: будущий педагог осваивает и методику преподавания, и умение анализировать свою деятельность, и развивает профессионально-значимые личностные качества.

Ниже представлена сравнительная характеристика рассмотренных моделей в сопоставлении с авторской моделью.

Таблица 5 – Сравнительная характеристика рассматриваемых моделей

№	Аспект сравнения	Модель Марковой (РФ)	Модель Кунанбаевой (РК)	Модель Читэма-Чиверса(межд.)	Авторская модель
1	2	3	4	5	6
1.	Научно-теоретическая основа	Психологическая, личностно-деятельностная, компетентностный подход	Антропологическая (гуманистическая) парадигма; компетентностный и культурологический подход	Рефлексивный подход + компетентностный (интеграция теории отражения и поведения)	Компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и акмеологический подходы; опора на проектную деятельность как метод реализации этих подходов
2.	Ключевая цель	Формирование всесторонней проф. пригодности учителя через развитие знаний, умений и личностных качеств	Подготовка учителя-филолога как субъекта диалога культур, владеющего межкультурной коммуникативной компетенцией	Подготовка компетентного рефлексирующего практика, эффективно применяющего знания на деле и анализирующего свой опыт	Формирование профессиональной компетенции учителя-филолога через поэтапное развитие умений, личностного потенциала и профессиональной зрелости на основе проектной

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
					деятельности
3.	Структура компетентности	Компоненты: специальная, социальная, личностная, индивидуальная компетенции	Блоки компетенций: ключевые, базовые, специализированные + межкультурно-коммуникативная компетенция	Компоненты: когнитивный (знания), функциональный (навыки), личностно–поведенческий, ценностно-этический + рефлексия как мета компетенция	Компетентность формируется как интеграция методической, проектной, цифровой, коммуникативной и рефлексивной составляющих; знания, умения и ценности объединяются в целостный профессиональный опыт
4.	Коммуникативная направленность	Косвенно присутствует (социальная компетентность включает коммуникацию)	Явно выражена (межкультурная коммуникативная компетенция-центральный элемент)	Не явно: коммуникация учитывается в поведенческом и функциональном компонентах, но не выделена отдельно	Коммуникативная направленность реализуется через групповую и диалоговую форму проектной деятельности
5.	Культурологический компонент	Не акцентирован (модель универсальна для всех учителей, без особого упора на культуру)	Сильный акцент: культурооориентированной методология, интеркультурный аспект во главе угла	Отсутствует специальный акцент на культуре (модель общепрофессиональная)	Культурологический компонент интегрирован в содержание модели через работу с текстом, художественными образами и языком как носителем ценностей
6.	Гуманитарная(личностно-ценностная) ориентация	Присутствует (личностная и индивидуальная составляющие,	Прямо присутствует: гуманистическая основа, ценностные ориентиры личности	Включена через ценностно–этический-компонент (этика, ценности профессии)	Основополагающая: гуманитарные ценности, личностный рост учащихся и учителя-

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
		ценностные аспекты учительского труда)	учителя-филолога		стержень модели
7.	Проектная деятельность	Не предусмотрена явно в модели	Не подчеркнута (основной упор на языковую и культурную подготовку)	Не упоминается (фокус на компетенциях, а не на методах обучения)	Ключевой компонент: использование проектных заданий и проектной деятельности как средства формирования компетенций-новаторская черта модели
8.	Особенности реализации	Акцент на теоретической подготовке и педагогической практике под руководством наставников; развитие происходит постепенно в ходе обучения и последующей работы	Реализация через обновленные учебные программы: уровневое обучение по стандартам CEFR, межкультурные ситуации, коммуникативные методики	Применяется в программах профразвития: сочетание обучения знаниям/навыкам с рефлексивными практиками и этическими тренингами	Реализуется в учебном процессе через проектно-ориентированное обучение (студенты-учителя выполняют проекты, отражающие гуманитарные и культурные задачи), что интегрирует теорию и практику
9.	Авторская новизна	–	–	–	Разработана и научно обоснована целостная модель подготовки будущих учителей-филологов, основанная на интеграции пяти подходов и проектной

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
					деятельности как системообразующего метода формирования ключевых профессиональных компетенций

Исходя из таблицы, можно сделать вывод, что авторская модель во многом опирается на идеи, присутствующие в рассматриваемых концепциях (внимание к компетентности, субъектности, ценностному развитию личности учителя). Общим для модели Кунанбаевой и авторской остается приоритет гуманистического содержания и ориентация на личностное развитие педагога, для модели Читэма-Чиверса и авторской – акцент на профессиональную зрелость, рефлексию и развитие через практику, а для модели Марковой – структурный подход к профессиональной компетентности как к многоуровневому личностному образованию. В то же время авторская модель отличается оригинальностью в том, что опирается на интеграцию пяти взаимосвязанных подходов, которые реализуются через проектную деятельность как метод формирования всех компонентов профессиональной компетенции. Такой синтез методологических оснований и практической реализации проектного метода не был в полноте представлен в ранее представленных моделях, что и составляет ее научную новизну.

Разработанная нами авторская модель формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы стала реакцией на актуальные вызовы современной педагогики и требования к гуманитарному образованию в условиях цифровой и социокультурной трансформации. Модель выстроена на синтезе компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического и антропологического подходов, что обеспечивает ее целостность, гуманитарную направленность и прикладной характер. Центральным звеном модели выступает проектная деятельность, рассматриваемая не как вспомогательный, а как системообразующий компонент подготовки учителя русского языка и литературы.

Как мы уже знаем, структурно модель представлена в виде взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, организационного и результативного, что позволяет реализовать ее как в традиционном, так и в цифровом или смешанном образовательном формате.

Построение авторской модели формирования профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы через проектную деятельность требует не только теоретического обоснования и структурного анализа, но и конкретного методического обеспечения.

Необходимо установить, какие этапы проектной деятельности осуществляют применение модели, какие задания стимулируют формирование ключевых компетенций, а также какие технологии диагностики дают основание для оценки динамики профессионального роста учащихся. Данные компоненты станут объектом изучения в следующем подразделе, приуроченном созданию методического обеспечения проектной деятельности.

2.3 Создание методического обеспечения проектной деятельности: этапы, задания, диагностические материалы

Применение проектного метода обучения в учебной подготовке будущих учителей русского языка и литературы требует объединенного методического обеспечения. Оно должно отчетливо затрагивать выстроенные этапы деятельности, различного рода педагогические задания и механизм диагностики сформированности профессиональных компетенций. На фоне современных образовательных реалий особую ценность приобретает благоприятствование учебного процесса методическими ресурсами. Они облегчают развитие предметных и метапредметных умений студентов.

Методическое обеспечение проектной деятельности должно быть направлено на передачу знаний и на формирование профессиональных качеств, необходимых для успешной педагогической практики. «Проектно-ориентированное обучение требует изменения методологии преподавания, при котором преподаватели становятся фасилитаторами обучения, а не просто источниками информации. Это требует комплексной методической поддержки, направленной на руководство студентов через исследование, сотрудничество и рефлексию» [118]. Для этого важно четко структурировать сам процесс проектной деятельности по этапам, обеспечить студентов заданиями, направленными на решение актуальных профессиональных задач. Немаловажным является интеграция эффективных инструментов диагностики, позволяющие отслеживать динамику развития компетенций.

В настоящем подразделе представлены этапы реализации проектной деятельности, разработанные в соответствии с авторской моделью, типология заданий, направленных на развитие профессиональных компетенций, а также диагностические материалы, обеспечивающие объективную и всестороннюю оценку результатов проектного обучения.

Этапы реализации проектной деятельности.

Проектная деятельность, как метод, направленный на активное включение студентов в практическое решение профессиональных задач, требует конкретной организационной структуры, обеспечивающей планомерное развитие умений, знаний и личностных качеств. «Качественное методическое обеспечение инновационно-проектной деятельности является важнейшим условием ее эффективной реализации на практике, поскольку позволяет систематизировать теоретическую и методологическую базу проектной работы, организовать совместную деятельность преподавателя и студентов…» [119]. Методическое сопровождение должно основываться на этапность, где

последующие действия непринужденно вытекает из предыдущего, увеличивая при этом профессиональную ориентацию деятельности обучающихся.

Предлагаемая структура проектной деятельности включает четыре ключевых этапа, каждый из которых выполняет свою функцию в формировании профессиональной компетенции будущего учителя русского языка и литературы.

1. Подготовительный этап

Цель: формирование мотивационной готовности студентов, выявление актуальных проблем, постановка целей проекта.

Содержание этапа:

– выбор темы проекта (возможны как предлагаемые преподавателем темы, так и инициатива студентов);

– определение целей и задач;

– составление плана работы;

– формирование проектных групп;

– распределение ролей и функций в команде (роли могут распределять и сами студенты);

– анализ имеющихся ресурсов и определение источников информации.

Методические акценты:

–проведение установочного занятия с обсуждением значимости проектного подхода;

–мотивационные задания (мини-опросы, обсуждение педагогических кейсов);

– использование шаблонов для составления проектного паспорта;

формирование проектных команд с учетом интересов, уровня подготовки и склонностей участников.

Примеры заданий:

Составьте карту интересов вашей проектной группы и сопоставьте ее с перечнем актуальных проблем школьного образования.

Напишите аннотацию к предполагаемой теме проекта, определив ее актуальность для современного учителя словесности.

2. Исследовательский этап

Цель: развитие аналитических умений, освоение навыков самостоятельного сбора, анализа и интерпретации информации, формирование исследовательской позиции.

Содержание этапа:

– изучение теоретических источников (педагогических, методических, литературоведческих);

– проведение мини-исследований (анализ уроков, опросы, наблюдение);

– фиксация, систематизация и интерпретация собранных данных;

– обсуждение результатов в группе.

Методические акценты:

– организация работы с научными и методическими источниками;

– применение таблиц, схем, интеллект-карт;

– обучение приемам критического анализа информации;

– поощрение поиска нестандартных решений.

Примеры заданий:

Проведите сравнительный анализ двух фрагментов школьных учебников по литературе с точки зрения формирования читательской компетенции.

Разработайте анкету для учащихся 9 класса на тему восприятия современной поэзии и проанализируйте результаты.

3. Практико-ориентированный этап

Цель: развитие умений проектирования педагогической деятельности, создание практического продукта, направленного на решение конкретной методической задачи.

Содержание этапа:

– разработка методических материалов (уроки, сценарии мероприятий, пособия);

– составление технологических карт;

– моделирование фрагментов учебных занятий;

– апробация отдельных элементов проекта (при возможности).

Методические акценты:

– консультации преподавателя по структуре педагогического продукта;

– использование чек-листов для самоконтроля;

– работа с цифровыми инструментами;

–поддержка командной работы через регулярные обсуждения и промежуточные защиты.

Примеры заданий:

Разработайте интерактивный урок по рассказу К. Паустовского с использованием цифровых ресурсов.

Создайте методическую рекомендацию для учителя по формированию навыков интерпретации текста у школьников на примере анализа лирического произведения.

4. Презентационно-рефлексивный этап

Цель: формирование коммуникативной компетенции, развитие умения презентовать результат, рефлексировать свою деятельность и давать обратную связь.

Содержание этапа:

– подготовка презентации проекта;

– защита результатов перед аудиторией (внутригрупповая, межгрупповая);

– проведение самооценки и взаимной оценки;

– формулирование выводов и планов на будущее.

Методические акценты:

–использование четких критериев оценивания (по содержанию, оформлению, аргументации, рефлексии);

–привлечение внешних экспертов (преподавателей, учителей, магистрантов);

– организация предполагаемого дня проекта или мини-конференции;

– ведение индивидуального «рефлексивного дневника».

Примеры заданий:

Подготовьте выступление на педсовете от лица молодого учителя, рассказывающего о внедрении результатов своего проекта в практику.

Составьте письменную рефлексию по модели: «Что я делал? Что получилось? Что можно было бы изменить?».

Для наглядного представления логики проектной деятельности в подготовке будущих учителей мы решили представить этапы в виде обобщающей таблицы.

Таблица 6 – Этапы реализации проектной деятельности в подготовке будущих учителей русского языка и литературы

№	Этап	Цель	Основное содержание	Примеры заданий	Методические акценты
1.	Подготовительный	Формирование мотивации, выбор темы, постановка задач	Определение целей проекта, формирование групп, распределение ролей	Составление паспорта проекта; аннотация к теме	Мотивационные дискуссии, шаблоны, консультации, карта интересов
2.	Исследовательский	Развитие аналитического мышления и исследовательских навыков	Работа с источниками, проведение мини-исследований, анализ информации	Анкетирование школьников; анализ учебников	Методика анализа, интеллект-карты, визуализация данных
3.	Практико-ориентированный	Проектирование педагогического продукта	Создание уроков, методических рекомендаций, цифровых заданий	Разработка интерактивного урока; методические кейсы	Работа с цифровыми и ИИ-инструментами, межгрупповая обратная связь
4.	Презентационно-рефлексивный	Презентация результатов, осмысление опыта, самооценка	Подготовка и защита проекта, рефлексия	Выступление на защите; написание рефлексивного эссе	Четкие критерии, экспертная оценка, дневник рефлексии

Мы считаем, что такая поэтапная организация проектной деятельности создает системную и методически обоснованную основу для профессионального роста будущего педагога. «Проектная деятельность осуществляется поэтапно» [120]. Каждый этап строится на основании логики педагогического процесса: от мотивации к анализу, от анализа к действию, от действия к осмыслению. Именно это, на наш взгляд, обеспечивает не только результат в виде конкретного продукта, но и формирует устойчивую профессиональную позицию обучающегося. Следовательно, поэтапная

организация проектной деятельности гарантирует системность, осмысленность и результативность профессиональной подготовки студентов. Следующим важным компонентом методического обеспечения выступает разработка типологии заданий.

Типология заданий, направленные на формирование профессиональных компетенций

Методическое обеспечение проектной деятельности неосуществимо без скрупулезно разработанной системы заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций у будущих учителей. Такие задания должны быть дифференцированы по уровням сложности, соответствовать этапу реализации проекта и отражать ключевые профессиональные умения. Это планирование учебного процесса, анализ художественных текстов, построение дидактического взаимодействия, рефлексия и самоанализ.

Задания могут быть классифицированы по нескольким принципам:

а) По дидактической цели:

Информационные – направленные на поиск, отбор и упорядочивание информации;

Аналитические – вырабатывают навыки интерпретации, резюмирования и дифференциации;

Продуктивные – ориентированы на создание собственного педагогического продукта;

Рефлексивные – способствуют осознанию собственной деятельности и ее результатов.

б) По формату выполнения:

Индивидуальные (написание эссе, подготовка фрагмента урока, работа с текстом);

Групповые (совместный анализ произведения, разработка методических кейсов);

Командные (проектирование цикла занятий, подготовка открытого урока, защита проекта).

в) По типу деятельности:

Учебно-исследовательские задания – например, анализ произведения с педагогической целью;

Практико-ориентированные задания – моделирование педагогических ситуаций;

Творческие задания – создание авторских уроков, интерактивных заданий, презентаций;

Коммуникативные задания – проведение дискуссий, педагогических дебатов, интервью.

Как мы можем заметить, система заданий должна быть вариативной, гибкой и допускать адаптацию в зависимости от уровня подготовки студентов и специфики содержания проекта. Это позволяет развивать профессиональные умения и создавать мотивационную основу для осмысленного участия студентов в учебном процессе. «Таким образом, использование проектных

заданий в качестве средства формирования проектных умений способствует творческому, активному овладению знаниями в контексте личностного развития и обеспечивает способами их практического применения» [121].

Разработка системы заданий в рамках проектной деятельности является важнейшим элементом методического обеспечения. Он направлен на активизацию познавательной активности студентов, развитие их критического мышления, творческих способностей и профессиональных умений. Однако для того, чтобы проектное обучение действительно способствовало формированию профессиональной компетенции, необходимо оценивать качество выполнения заданий, степень сформированности умений, глубину осмысления профессиональных задач. Мы считаем, что это требует введения продуманной системы диагностики, ориентированной на текущий и итоговый контроль результатов проектной деятельности. «Диагностические материалы являются неотъемлемой частью методического обеспечения проектной деятельности, способствуя более эффективному обучению и достижению образовательных целей» [122]. Они становятся инструментом обратной связи, предоставляющий преподавателю и самим обучающимся фиксировать скорость прогресса, вносить поправки в процесс обучения и гарантировать его соответствие заявленным целям.

Диагностические материалы: цели, формы и примеры.

Как стало известно, одним из важнейших компонентов методического обеспечения проектной деятельности является система диагностики, обеспечивающая объективную оценку качества исполнения заданий, уровня разработанности профессиональных умений и компетенций, а также продуктивности всей проектной работы. «Диагностика помогает преподавателям определить уровень знаний и умений студентов в различных областях, что позволяет адаптировать обучение под индивидуальные потребности учащихся. Таким образом, диагностические материалы являются неотъемлемой частью методического обеспечения проектной деятельности, способствуя более эффективному обучению и достижению образовательных целей» [123].

В отличие от классических форм контроля, диагностика в рамках проектного метода выполняет более широкие функции. Она направлена не только на закрепление конечных знаний, но и на отслеживание процесса профессионального роста обучающегося, его способности к самооценке, рефлексии, командному взаимодействию, педагогическому мышлению. Ввиду этого появляется потребность в разработке определенных диагностических материалов, ориентированных на интегральную оценку как содержательной, так и процессуальной сторон проектной деятельности.

Цели диагностики:

– выявить начальный уровень профессиональных умений;

–отследить развитие компетенций на разных этапах проектной деятельности;

– обеспечить обратную связь между преподавателем и студентом;

– скорректировать методику в зависимости от полученных данных.

Формы диагностических материалов:

Анкеты и опросники – для определения мотивации, отношения к профессии, уровня самооценки;

Тесты и кейсы – для проверки теоретических знаний и умений применять их на практике;

Карты наблюдения – для фиксирования поведенческих проявлений во время работы;

Самооценочные листы – для формирования у студентов рефлексии;

Критерии и шкалы оценивания проектной работы – как итоговый инструмент диагностики и пр.

Такие формы диагностических материалов могут быть использованы как педагогом, так и самими участниками проекта, что помогает развитию навыков самонаблюдения и рефлексии. Здесь хотелось бы отметить, что в системе диагностики проектной деятельности важно различать текущую диагностику, проводимую на каждом этапе работы над проектом (для мониторинга процесса, коррекции действий и сопровождения обучающихся), и итоговую диагностику, осуществляемую после защиты проекта с целью комплексной оценки достигнутого уровня профессиональной компетентности.

Таким образом, мы пришли к выводу, что создание методического обеспечения проектной деятельности представляет собой комплексную и многокомпонентную задачу, направленную на реализацию одного из ключевых направлений современной педагогики. Представленные в подразделе этапы, типология заданий и диагностические материалы раскрывают логически выстроенную, целенаправленную систему, которая способствует комплексному развитию профессиональных умений и личностных качеств. «В ходе выполнения проекта каждый учится общаться, изобретать, проводить собственные наблюдения, сотрудничать с другими, руководить и подчиняться. Учитель является связующим звеном и между группами. В процессе работы педагог помогает ученикам в поиске нужных источников, сам является источником информации; координирует весь процесс; поощряет учеников; поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы учеников над проектом» [124].

Каждый из периодов проектной деятельности выполняет конкретную функцию и обеспечивает последовательное продвижение обучающегося от постановки проблемы к порождению полноценного педагогического продукта. Мы думаем, что такая этапность способствует внутренней мотивации студентов, формирует у них способность к стратегическому планированию, критическому мышлению и результативной командной работе.

Типология заданий, представленная в методической системе, отражает вариативность педагогической реальности и обеспечивает разнообразие форм работы, адаптированных к личностным особенностям студентов, тематике проектов и специфике образовательной среды. Это позволяет формировать различные аспекты профессиональной компетентности: методические,

проектные, коммуникативные, цифровые, рефлексивные, обеспечивая при этом целостное развитие будущего специалиста.

Как отмечено, важное значение имеет разработка диагностических материалов, представляющих собой некий инструмент обратной связи и контроля эффективности проектного обучения. Использование карт наблюдений, чек-листов, анкет, шкал оценки, самооценочных листов и других форм диагностики делает возможной справедливую и всестороннюю оценку конечного результата, а также процесса освоения профессиональных компетенций. «Наблюдение, повторное использование работ, диагностическое тестирование, самооценка учащихся, спонтанные тесты… портфолио, задания на выполнение, созданные учителем…» входят в число разнообразных форм процедур оценки, которые могут выполнять диагностические функции в классе» [125]. Важно заметить, что диагностика в проектной деятельности выходит за пределы традиционного контроля и становится средством педагогической поддержки, направленной на осознанное формирование профессиональной позиции обучающегося.

Таким образом, методический инструментарий проектной деятельности, позволяет реализовать основные принципы заявленных подходов в подготовке будущих учителей русского языка и литературы. Он служит гарантией для интеграции теоретических знаний и практических умений, улучшения исследовательских навыков, профессионального мастерства и педагогической креативности. Рассматриваемый механизм способствует формированию цельной личности преподавателя нового времени. Это педагог, который является компетентным, стимулированным, способным к непрерывному саморазвитию и конструктивному взаимодействию с образовательной средой .

2.4 Подготовка будущих учителей русского языка и литературы к реализации проектного метода обучения с учетом антропологического измерения педагогического процесса

Современная система подготовки педагогов стремительно меняется. От будущего учителя в настоящее время требуется не только знание предмета, но и проявлять активность в образовательной среде как находчивый, ответственный и гибкий профессионал, обладающий навыками проектирования, умением мыслить стратегически и действовать осмысленно. Крайне остро эта потребность проявляется в подготовке будущих учителей-словесников – носителей гуманитарного знания, наставников и коммуникантов для целого поколения.

Мы можем утверждать, что проектный метод обучения, уже занявший значимое место в педагогической практике, открывает широкий спектр возможностей для формирования таких качеств. В ранее опубликованном исследовании авторов диссертации отмечается, что в основе этого метода лежит идея обучения через деятельность и что учащиеся формируют знания в процессе самостоятельного исследования [126, с. 378]. Однако, чтобы будущий учитель не просто знал о проектной деятельности, а действительно мог

применять ее в своей профессиональной деятельности, необходимо обеспечить соответствующую подготовку. Причем подготовку не словесную, а деятельностную, опирающуюся на опыт. Именно такая подготовка и становится объектом осмысления в данном подразделе. «Шансом для изменений и одновременно поспеванием за динамикой прогресса являются инновации в организации учебы. Следует их внедрять с подготовки учителей» [127].

Подготовка будущих учителей русского языка и литературы к применению проектного метода – это многоуровневый и системный процесс. В этом процессе теоретическое понимание сочетается с практическими навыками, рефлексия координируется с трудовым энтузиазмом, а знание соединяется с профессионализмом учителя. Подобный подход обеспечивает продуктивное внедрение проекта на уроке, а также формирование профессиональной компетентности преподавателя в целом. Подготовка будущих учителей к реализации проектного метода представляет из себя сложную педагогическую конструкцию, которая включает как фундаментальные знания, так и профессионально-прикладные компоненты. Необходимость такой подготовки обусловлена трудностями введения проектного обучения в реальный учебный процесс. По наблюдению авторов настоящей работы, студенты более открыты к симуляционным и проектным формам обучения, однако преподавателям сложно сочетать академическую строгость с необходимым уровнем интеграции этих методов [128]. Следовательно, чтобы формирование проектной компетентности стало действительно результативным, необходимо обеспечить целостный подход, в котором каждый элемент подготовки дополняет и усиливает остальные. Взаимосвязь этих компонентов определяет системность и глубину освоения проектного метода как профессионального инструмента. Важно не только познакомить студентов с сущностными характеристиками проектной деятельности, но и выстроить четкую структуру подготовки. Для этого мы должны определить целесообразные формы ее организации, пополнить учебный процесс примерами успешной проектной практики и создать условия, которые способствуют внутреннему осмыслению этого метода как части профессионального становления педагога.

Подготовка студентов к реализации проектного метода, прежде всего, должна опираться на целостное понимание проектной деятельности как образовательной практики, ориентированной на развитие индивидуальности, самореализации и педагогического творчества. Формирование готовности будущих учителей к проектной деятельности включает в себя несколько уровней – когнитивный, деятельностный, мотивационный и рефлексивный. Эти уровни взаимосвязаны, каждый поддерживает и усиливает другой. Очень важно научить чувствовать проект как форму педагогического присутствия в жизни ученика, как способ говорить с ним на важные темы, как пространство совместного открытия. В.В. Давыдов и Ю.В. Громыко сошлись во мнении, что способы использования метода проектирования в наибольшей степени предложены именно в образовании [129]. «Надежды этих исследователей связаны с тем, что успешное проектирование в сфере образования, с одной

стороны, позволит расширить и уточнить наше понимание устройства и путей развития данной социальной практики и функционирующего в ней общественного и индивидуального сознания, а с другой – углубить и усовершенствовать способы деятельностного подхода не только к образованию, но и к другим сферам практики» [130].

В рамках подготовки будущих словесников к проектной деятельности выделяется несколько логически взаимосвязанных этапов, каждый из которых имеет свою задачу и методическое наполнение.

Информационно-ознакомительный этап, на котором формируются представления о сути и функциях проектного метода. Данный этап проектного обучения олицетворяет начальную стадию подготовки учителей, направленную на формирование базового понимания сущности проектной деятельности. «В роли обучающихся учителя осваивают базовые знания о проектном обучении и процессе проектирования» [131], иными словами, на этом этапе учителя сначала знакомятся с принципами и методами проектного обучения, прежде чем переходить к их применению. На этом этапе идет знакомство с основными принципами, методами и целями проектного обучения, изучение лучших практик и примеров реализации проектов в образовательной среде. Как можно предположить, пристальное внимание отводится формированию мотивации, пониманию важности проектного подхода для развития учащихся и их индивидуальных профессиональных компетенций. Студенты изучают научные и методические источники, исследуют типы проектов, разбирают примеры их применения.

Аналитико-проектировочный этап олицетворяет рассмотрение структуры проекта, создание проектных паспортов, определение целей, задач, взвешивание этапности процесса, критериев оценки. «Любая деятельность, в том числе и проектная, может быть подчинена определенному алгоритму, начало которому лежит в плоскости сбора фактов и их анализа, то есть аналитической деятельности. Основная сущность аналитической деятельности, как одной из областей человеческого мышления, состоит в смысловой обработке информации для выработки качественно новых знаний и подготовки основы для принятия оптимальных решений» [132]. На данном этапе педагог вырабатывает идею будущего проекта, рассчитывает его структуру, стадии выполнения и предполагаемые результаты. Повышенный интерес отводится определению темы, выстраиванию проблемных вопросов и разработке параметров оценивания проектной деятельности. Имеющий место этап образовывает фундамент для действенной реализации проекта, подкрепляя его соответствие образовательным стандартам и вовлеченности учащихся.

Практико-ориентированный этап предусматривает осуществление составных частей проектов в пределах практики, участие в учебных мероприятиях, организация и интеграция собственных образовательных мини–проектов. Особое внимание уделяется выстраиванию скилов независимого поиска информации, совместного действия и разрешения практических задач. «В условиях быстрого развития технологий и постоянного обновления данных,

умение эффективно находить, анализировать и интерпретировать информацию становится ключевым элементом педагогической деятельности» [133]. Наряду с этим, во время выполнения работы педагоги контролируют и корректируют ход работы, а также активизирует участие всех обучающихся.

Рефлексивно-оценочный этап нацелен на ознакомление выполненной работы, рассмотрение результатов, понимание трудностей, наращивание выводов. Данный этап проектного обучения направлен на обдумывание приобретенного опыта и анализ проделанной работы. Здесь учителя вместе с учащимися анализируют результативность проекта. Они определяют сильные и слабые стороны, а также обсуждают возможные пути улучшения. Особое внимание уделяется развитию навыков самооценки и рефлексии, ведь «эффективное профессиональное развитие предоставляет возможности для получения обратной связи и рефлексии» [134]. Результаты работы закрепляются в виде отчетов, презентаций или обсуждений. Это способствует углублению профессиональной компетентности педагогов.

На информационно-ознакомительном этапе используются лекции с элементами обсуждения, презентацией реальных ситуаций и примеров проектной деятельности в образовательной среде. Лекционные занятия позволяют систематизировать знания о проектном методе, раскрыть его сущностные характеристики, познакомить студентов с опытом применения проектных технологий в обучении. «Хотя в распоряжение современных студентов есть множество способов получения материала, лекционное занятие всегда отличается краткостью подачи и эффективностью в силу того, что преподаватель, имеющий определенный багаж знаний по дисциплине, отсеивает недостоверную информацию, подчеркивая главные проблемные вопросы по теме» [135].

Семинары используются для вдумчивого анализа прочитанных материалов, дискуссий по вопросам проектной деятельности, коллективного осмысления целей и задач проектного обучения. «Основной и ведущей функцией семинара является функция познавательная. Если занятие хорошо подготовлено, в процессе обсуждения на семинаре конкретных проблем вырисовываются новые аспекты, углубляется обоснование, выдвигаются положения, не привлекшие ранее внимания студентов» [136]. Студенты обсуждают виды проектов, анализируют различные практики, участвуют в решении заданий, что способствует развитию критического и аналитического мышления.

На аналитико-проектировочном этапе большое значение приобретает организация практических занятий и мастер-классов, в ходе которых студенты учатся проектировать педагогические проекты: составлять паспорта проектов, определять стадии выполнения, продумывать механизмы оценки. Например, мастер-классы позволяют отрабатывать отдельные профессиональные умения в моделируемых педагогических ситуациях. «Важной особенностью мастер-класса является показ оригинальных методов и приемов, активизирующих работу субъектов образовательного процесса, при этом создаются условия для

формирования их мотивации к саморазвитию» [137]. «В рамках проектного обучения помимо традиционных лекций, семинаров должны иметь место такие организационные формы, как творческие мастерские, лаборатории, проектные бюро» [138]. Эти формы применяются на практико-ориентированном этапе. В условиях мастерских и лабораторий создаются мини-проекты, которые затем оцениваются в реальных или сымитированных образовательных ситуациях. Такие действия способствует развитию навыков планирования, реализации и корректировки педагогических проектов.

По утверждению В.А. Капрановой, в проектном обучении регулярные консультации наставника необходимы для корректировки хода проекта и методической поддержки студентов на всех этапах работы [138, с. 33]. Индивидуальные и групповые консультации проводятся на всех этапах подготовки, крайне важными они становятся в процессе перехода от проектирования к реализации проектов. Консультации сконцентрированы на уточнение замысла, исправление ошибок в проектной документации, поддержку в организации проектной деятельности.

Портфолио проектной деятельности накапливает результаты работы студентов на всех этапах подготовки. Оно включает проектные паспорта, аналитические заметки, отчеты о реализации проектов, рефлексивные данные. Ведение портфолио побуждает осознанное отношение к профессиональному развитию и вырабатывают навыки самооценки. «Портфолио позволяют студентам обмениваться знаниями, активно сотрудничать в выполнении заданий и проводить самооценку. Управление информацией и знаниями, полученными в ходе практики и рефлексии, способствует эффективному осуществлению проектного обучения» [139]. По сути, портфолио фиксирует результаты проектной деятельности и стимулирует рефлексию учащихся, что повышает качество обучения в проектной среде.

Педагогические тренинги применяются для развития универсальных компетенций, таких как: коммуникативные умения, навыки командной работы, лидерства, управление временем и проектами. На тренингах создаются условия для воссоздания проектных ситуаций и отработки моделей поведения в реальной педагогической практике. «Использование тренинга, технологии активного обучения, может способствовать социализации личности обучающегося, формированию умений сотрудничества, приобретению знаний путем коллективной деятельности, способности принимать решение на основе толерантного отношения к противоположной точки зрения; развитию когнитивных творческих процессов…» [140].

На практико-ориентированном и рефлексивно–оценочном этапах широко используются деловые игры, проектные встречи, презентации результатов. «Для закрепления знаний, полученных на лекционных занятиях, одними из самых эффективных методов являются игровые методы обучения» [141], в частности деловые игры. Проведение деловых игр позволяет студентам в имитационной форме применять теоретические знания, принимать решения и справляться с проектными задачами, что повышает эффективность обучения. Эти формы

способствуют объединению опыта работы, развитию рефлексивных умений, обеспечивают эмоциональное погружение и формируют положительное отношение к проектной деятельности.

Разнообразие форм организации подготовки дает возможность систематизировать теоретические знания и выработать практические навыки, проложить путь для самостоятельной реализации проектных замыслов студентов. На основе полученных знаний и опыта будущие учителя переходят к активной практике проектной деятельности, создавая собственные проекты, направленные на решение актуальных педагогических задач.

Реализация проектной деятельности в подготовке будущих учителей русского языка и литературы предполагает разработку определенных педагогических условий, которые обеспечивают не только усвоение знаний о проектной методике, но и развитие готовности применять ее в реальной педагогической практике. При соблюдении существующих условий возможно полноценное формирование профессиональных компетенций, которые объединяют знаниевый, деятельностный и ценностный компоненты.

Считаем возможным утверждать, что к числу ключевых условий эффективной подготовки относятся:

Методическая целенаправленность подготовки. «…выпускники педагогических вузов – будущие учителя… не обладают достаточным уровнем эффективного использования технологии проектного обучения, что… объясняется недостаточностью разработки методики ее использования в процессе методической подготовки студентов. Обозначенная проблема указывает на необходимость организации… методических (учебно-методических) проектов…» [142]. Соответственно, требуется целенаправленная методическая подготовка, что подразумевает введение в учебный процесс специальных методических проектов и заданий, которые ориентированы на освоение технологии проектной деятельности. Подготовка должна строиться на четком понимании целей проектного обучения, отображенных в содержании курсов, оглавлении занятий и структуре практической работы студентов. Важно чтобы каждый этап подготовки рационально вел к формированию у студентов готовности к проектной деятельности как составной части педагогической практики. В связи с этим, как было отмечено в ранее опубликованной работе подчеркивается, что подготовка будущего учителя должна обеспечивать как владение учебным материалом, так и готовность изобретательно адаптировать современные педагогические подходы к уровню знаний и интересам обучающихся [143, с. 272].

Интеграция теоретического и практического компонентов обучения. Как показывают исследования, эффективная подготовка невозможна без постоянного согласовывания теоретических знаний с практическими действиями. «Проводимые исследования подчеркивают важность предоставления будущим учителям возможностей применять свои теоретические знания в реальных условиях, что способствует более глубокому пониманию…» [144]. Получается, соединение академических знаний с

практической деятельностью позволяет будущим учителям лучше освоить проектную работу на практике. Практические задания, мини–проекты, погружение в реальные или моделируемые педагогические ситуации обязаны сопровождать изучение теории на каждом этапе обучения.

Создание мотивационной среды. Т. Apoko утверждает, и мы с ним полностью согласны, что для эффективной подготовки важно создать среду, побуждающую студентов к активному участию в проектной деятельности, развитию творческого потенциала и устойчивой мотивации к учебе [145]. Будущие учителя должны осознавать значимость проектного метода для собственного профессионального развития и успешности обучающихся. Мотивационная поддержка содержит примеры лучших практик, презентации успешных проектов, обсуждение реальных кейсов, возможность проявить инициативу и креативность.

Развитие проектного мышления. «Чтобы создать креативный и грамотный проект, студенту необходимы аналитические навыки при выявлении и решении проектной задачи, а также умение синтезировать из приобретенных знаний собственное проектное решение, основанного на художественно-образном и функциональном соответствии объекта проектирования» [146]. Необходимо целенаправленно развивать у студентов навыки постановки проблем, поиска нетривиальных решений, планирования деятельности, прогнозирования результатов и рефлексии. Для этого применяются методические мастерские, тренинговые задания, творческие лаборатории.

Обеспечение консультативной поддержки. На всех этапах подготовки важно предоставлять студентам возможность получать обратную связь от преподавателей, разбирать сложности проектирования и реализации, вносить корректировки в работу. «Преподаватель в процессе проектной деятельности становится соавтором студентов в совместном творческом поиске и в достижении результата» [147]. Получается, что преподаватель выступает в роли консультанта и партнера, направляя и поддерживая студентов, вместе с ними решая возникающие проблемы. Такая консультативная поддержка со стороны компетентного руководителя проекта обеспечивает более уверенное и успешное освоение проектной деятельности будущими педагогами. Консультативная поддержка позволяет минимизировать ошибки, снять психологические преграды и усилить уверенность студентов.

Включение в профессиональные сообщества и проектные команды**.** По утверждению Т. Apoko, участие в проектных командах позволяет студентам-педагогам научиться сотрудничать, обмениваться опытом и вместе достигать целей проекта, что максимально приближает их обучение к реальной профессиональной деятельности в коллективе [145, с. 314]. Работа в группах, участие в совместных проектах, привлечение в профессиональные конкурсы, форумы проектных идей способствует формированию навыков сотрудничества, ответственности, принятия коллективных решений, столь необходимых для успешной реализации проектного метода в учебном заведении.

Диагностика и рефлексия результатов подготовки. «На всех этапах проектной деятельности необходим анализ и самоанализ» [148]. Это означает, что будущим учителям важно научиться регулярно оценивать как шаги, так и результаты своей проектной работы. В ходе такой рефлексии они выявляют достижения и недочеты, осмысливают опыт и получают обратную связь. Включение рефлексивно-диагностических процедур на каждом этапе подготовки повышает эффективность развития компетенций. Введение системы промежуточной и итоговой диагностики позволяет отслеживать динамический показатель профессионального роста студентов, выявлять их сильные и слабые стороны, корректировать образовательный маршрут. Обязательной частью подготовки становится развитие у студентов навыков самооценки, саморефлексии и осознанного проектирования собственного направления профессионального развития.

Технологическое сопровождение проектной деятельности. Эффективная подготовка предполагает использование цифровых инструментов для планирования, организации и презентации проектов. Это могут быть облачные сервисы, платформы для совместной работы, цифровые портфолио, виртуальные доски, искусственный интеллект и пр. Освоение технологий становится неотделимой частью современного проектного обучения. «Использование технологий при выполнении проекта предоставляет учителям возможности для практической работы “своими руками” и отвечает их потребностям» [149]. Современные цифровые инструменты значительно увеличивают возможности проектной деятельности. Технологические ресурсы позволяют будущим учителям эффективнее организовать командную работу, собирать и анализировать данные, презентовать результаты, а также учиться в любом месте и в любое время. В итоге применение современных технологий повышает качество подготовки к проектной деятельности. Таким образом, только комплексное соблюдение этих условий создает полноценную среду для формирования проектной компетентности будущего учителя русского языка и литературы.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что подготовка будущих учителей русского языка и литературы к проектной деятельности – это сложный, многоэтапный процесс. Структура подготовки охватывает планомерные этапы, от знакомства с проектным методом до рефлексии над итогами собственной деятельности. Всевозможные формы образовательного процесса способствуют многоаспектному развитию профессиональных компетенций. Практическая проверка проектных идей позволяет студентам понять уникальность использования проектного подхода в филологическом образовании. Однако полноценно реализовать задачи подготовки возможно только при соблюдении определенных педагогических условий, направленных на интеграцию теории и практики, развитие проектного мышления, мотивации и рефлексии. На наш взгляд, в совокупности эти действия обеспечивают формирование у будущих учителей готовности к эффективному использованию

проектной деятельности в образовательном процессе, что становится важнейшим требованием современного профессионального образца педагога.

В то же время современная учебная парадигма требует овладения будущим учителем инструментарием проектного метода, а также глубокого понимания корня педагогического взаимодействия, основанного на уважении к индивидуальности обучающегося. Это ставит в центр внимания как технологии, так и личность, не только самого педагога, но и ученика. В этом отношении особую важность приобретает антропологический подход, способствующий рассматривать педагогический процесс как пространство развития человека, его ценностей, смыслов, способностей к самоанализу и творческой самореализации. Проектная деятельность, будучи субъектно-ориентированной формой обучения, органично сочетается с антропологическими идеями, которые подчеркивают особенность каждого участника образовательного процесса. Обзор антропологического измерения в подготовке будущих учителей обеспечивает расширение традиционно методической подготовки. Такой анализ вооружает будущего педагога профессиональными компетенциями и гуманистическим мировоззрением, необходимым для полноценного осуществления проектного обучения.

Следует подчеркнуть, что современное педагогическое образование все интенсивнее выходит за пределы узко предметной подготовки. На переднем плане оказывается человек – личность учителя, его внутренняя установка на профессиональное развитие и его жизненные принципы, а также культура взаимодействия с другими. В свете этого все более актуальным становится антропологический подход, который предполагает рассмотрение образования как пространства становления человека в человеке. «Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательной системы» [150].

Также мы предполагаем, что если проектный метод обучения будет рассматриваться исключительно как инструмент или технология, то теряется его глубинный потенциал. Между тем, в гуманитарной педагогике проект это, прежде всего, форма совместного существования, сотворчества, смыслового поиска. Соответственно, реализация проектной деятельности невозможна без осознания ее антропологической природы. В проекте ученик и учитель вступают в диалог, строят отношения, раскрывают себя, пробуют, ошибаются, растут. Все это делает проектную деятельность уникальной сферой личностного роста , как для школьника, так и для будущего педагога.

Антропологический подход позволяет рассматривать проектную деятельность в педагогике как форму человеческого присутствия. «Этот подход изучает образовательный процесс как явление, неразделимо связанное с культурой, историческим достоянием и социальной жизнью общества, в котором образовывается личность педагога. Он подтверждает, что учитель не

существует вне культуры» [151]. Здесь учитель предстает как организатор или модератор, так и активным участником совместного жизнетворчества. Он направляет, вдохновляет, размышляет вместе с учениками. И сам при этом становится субъектом постоянного роста.

Проектная форма работы требует от будущего учителя способности быть:

– наблюдательным и чутким к интересам и ценностям учеников;

– открытым к диалогу и разнообразию позиций;

– способным на эмпатию, соразмышление, соучастие;

– готовым к внутренней рефлексии и профессиональному сомнению.

Такая педагогическая установка требует не только знаний и умений, но и глубокой личностной зрелости. В виду этого проектная подготовка будущего учителя должна включать антропологический компонент, подразумевающий осмысление собственной роли, человеческого измерения педагогики и образовательной миссии.

В процессе проектной подготовки будущий учитель неизбежно сталкивается с вызовами, например, неуверенность, необходимость выбора, поиск баланса между формой и содержанием. Зачастую, это жизненные ситуации, моделирующие реальные педагогические вызовы.

Антропологически ориентированное проектное обучение помогает студентам:

– осознать свою личную педагогическую концепцию;

– найти толк в своем обучении и обучении других;

– пережить опыт ответственного отношения за совместный результат;

– научиться быть с другими, при этом в открытой и уважительной манере, без давления.

Проект – это не о том, как выучить тему, а о том, как прожить ее вместе. И в этом его главная антропологическая ценность. Ведь антропологический подход подчеркивает, что ценности не передаются, они проживаются. Мы считаем, что именно в проектной деятельности создаются условия для того, чтобы такие ценности, как ответственность, уважение, честность, труд, любовь к слову, культуре и людям становились частью личного опыта. Будущий учитель русского языка и литературы, работая над учебным или воспитательным проектом, часто выходит за пределы темы. Он рассуждает о том, как лучше сказать, как быть понятым, как не навязать, как вдохновить. И именно в этом размышлении формируется его гуманистическая педагогическая позиция. «Педагог – это не просто человек, передающий знания, а носитель культуры, посредник между поколениями, организатор образовательного процесса, который адаптирует традиционные подходы под реалии времени» [151, с. 1728].

Также необходимо обратить внимание на то, что проектная деятельность не завершена без рефлексии. Но в контексте антропологии педагогическая рефлексия это осмысленное возвращение к себе. Что я понял? Что для меня было важно? Почему я поступил так, а не иначе? Какие смыслы я открываю в своем педагогическом опыте?

Такая рефлексия позволяет будущему учителю формировать устойчивую профессиональную идентичность, опирающуюся на внешние стандарты и внутреннее понимание своей педагогической миссии. Благодаря осмыслению собственных действий и переживаний, он постепенно выходит за рамки стандартной педагогики, обретая свободу искать и выстраивать собственные, живые и человечные подходы к обучению. В этом процессе педагогическая профессия начинает восприниматься не просто как работа, а как путь самосовершенствования, самореализации и глубокого служения слову, культуре, человеку.

Если говорить о значение антропологического компонента в подготовке учителя русского языка и литературы, то важно понимать, что педагог-филолог работает не просто с фактами, а с чувствами, смыслами, переживаниями, тем, что требует особой внутренней готовности быть рядом с другим человеком. Русский язык и литература – это не просто учебные дисциплины, это мир человека в слове, культурный код, носителем которого становится учитель. Именно поэтому подготовка будущего учителя русского языка и литературы требует особого внимания к антропологическим основаниям его профессии.

Понимание педагогики как антропологической практики помогает будущему учителю:

– чувствовать ответственность за смысл, который он несет;

– строить отношения с учеником как с равноправным собеседником;

– воспринимать обучение как совместное осмысление жизни через текст, язык, культуру.

В свете этого проектная деятельность становится предпочтительным пространством для гуманитарной педагогики, позволяя соединить знание и жизнь, учителя и ученика, профессию и личную судьбу.

Это позволяет сделать вывод, что антропологические основания проектной подготовки будущих учителей русского языка и литературы раскрывают глубину педагогической деятельности как человеческой, диалоговой, смысловой. «Для педагога, владеющего антропологическим подходом, характерна личностная заинтересованность в развитии ребенка как человека, а не только как существа обучающегося. Он видит смысл и цель своей деятельности не столько в сообщении детям знаний, приучении их к дисциплине, развитии одной из их сторон личности ребенка (интеллекта, сознания, чувств, воли, организма, духовной сферы), сколько в содействии совершенствованию ребенка как целостного существа» [152].

Таким образом, подготовка будущих учителей русского языка и литературы к реализации проектного метода обучения представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий как освоение методических инструментов, так и формирование ценностных установок, необходимых для успешного педагогического взаимодействия. Проектная деятельность требует от будущего педагога не только профессиональной компетентности, но и способности к личностно ориентированному подходу, гибкости мышления, эмпатии и рефлексии. В этом отношении особую значимость приобретает

антропологическое измерение проектного обучения, позволяющее воспринимать образование как пространство раскрытия личности, построенное на признании уникальности каждого обучающегося. Учитывание антропологических оснований в проектной подготовке усиливает гуманистическую направленность педагогического процесса, способствует формированию осознанной профессиональной позиции и готовности к реализации образовательных проектов, ориентированных на результат и развитие человека как высшей ценности педагогической деятельности.

Выводы по второму разделу

Считаем возможным утверждать, что проведенный в рамках второго раздела анализ позволил всесторонне раскрыть методическую модель формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка и литературы на основе проектного метода обучения. Эта модель органично вырастает из современной педагогической реальности, из требований времени, из стремления к подготовке специалистов, способных к осмысленному и этически безошибочному педагогическому действию.

В первом подразделе мы определили проектную деятельность как один из наиболее продуктивных и гибких инструментов формирования профессиональной компетентности. Ее особенность состоит в соединении когнитивного, деятельностного и ценностного аспектов обучения, в стимулировании инициативы, критического мышления и творческого подхода. Именно проект дает возможность обучающемуся примерить на себя роль учителя, очень ответственного, рефлексирующего, включенного в процесс. На фоне цифровизации и гуманитарной трансформации образования проект становится универсальной формой усовершенствования профессионального потенциала будущего педагога.

Второй подраздел был посвящен разработке авторской модели формирования профессиональной компетенции. Эта модель базируется на принципах интеграции, поэтапности, личностной включенности и целостности. Мы показали, что профессиональная компетентность формируется через сложное взаимодействие мотивационно-ценностных, когнитивных, деятельностных и рефлексивных компонентов. Сравнение с другими моделями позволило обосновать оригинальность и практическую применимость предложенного подхода, учитывающего специфику гуманитарной подготовки и особенности педагогического образования в целом.

В третьем подразделе было разработано методическое обеспечение проектной деятельности, охватывающее логически выстроенные, типологию заданий различной сложности и характера, а также диагностические материалы, направленные на всестороннюю и объективную оценку профессионального роста студентов. Мы показали, что система заданий и диагностики служит целям контроля и выступает как средство педагогического сопровождения, рефлексии и саморазвития обучающихся. Методическое обеспечение проектной деятельности было описано как фундамент,

обеспечивающий устойчивую и результативную реализацию проектного подхода в подготовке будущих учителей русского языка и литературы.

Четвертый подраздел раскрыл сам процесс подготовки студентов к проектной деятельности. Подготовка рассматривалась не как разовое обучение методике, а как системный, многокомпонентный и личностно ориентированный процесс. Были выделены этапы этой подготовки, а также педагогические условия, способствующие успешному формированию проектной компетентности. Мы подчеркнули, что подготовка к проектной деятельности должна быть органично встроена в образовательную среду вуза, поддерживаться наставничеством, сопровождаться рефлексией и личностной мотивацией студента. В завершение подраздела внимание было уделено антропологическим основаниям проектной подготовки. Они усиливают гуманистическое направление педагогической деятельности, ориентируя будущего учителя на раскрытие личности обучающегося, развитие субъектности и ценностно-смысловое наполнение образовательной практики. Подготовка к проектной деятельности в антропологическом измерении рассматривается как путь становления педагога от носителя гуманистических идеалов до активного участника культурно-образовательного пространства.

Таким образом, второй раздел обосновал и конкретизировал методическую модель формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка и литературы через проектную деятельность. Она продемонстрировала, что только комплексный, личностно ориентированный, научно и методически безошибочный подход к проектной подготовке способен обеспечить формирование набора умений, а также становление профессиональной и человеческой зрелости будущего педагога. И на наш взгляд, именно в этом ее концептуальное, педагогическое и культурное значение.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

3.1 Организация и этапы экспериментального исследования

Исходя из диссертационного исследования следующей стадией стала эмпирическая проверка выработанной методологической модели, направленной на развитие профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы средствами проектного обучения. Данный раздел посвящен организации и реализации опытно-экспериментальной работы, в рамках которой проводилась апробация проектных методов, ориентированных на развитие ключевых профессиональных компетенций у студентов-филологов. Основное внимание уделено описанию структуры и этапов эксперимента, характеристике выборки, использованному диагностическому инструментарию, а также анализу результатов, отражающих динамику изменений уровня сформированности компетенций. В основе экспериментальной работы лежит внедрение педагогических проектов, основанных на теоретических положениях, раскрытых в предыдущих разделах исследования. Целью экспериментальной части выступает как проверка работоспособности предложенной модели, так и выявление степени ее влияния на формирование ключевых профессиональных компетенций обучающихся.

Данный подраздел посвящен изложению логики и структуры педагогического эксперимента, выполненного в рамках настоящего исследования. Эксперимент имел формирующий характер и был нацелен на апробацию авторской методической модели проектного обучения, направленной на формирование профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы. В подразделе последовательно рассмотрены цель и задачи экспериментального исследования, его методологическая основа, характеристика участников и базы проведения. Также рассмотрены этапы реализации, примененные диагностические инструменты, критерии и показатели оценки, методы анализа полученных данных, а также этические основания, которые обеспечили корректность и надежность исследования.

Целью экспериментального исследования стала проверка эффективности разработанной методической модели проектного обучения в развитии ключевых профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению «Русский язык и литература». Преимущественное внимание отводилось определению степени изменения показателя методической, проектной, интегративно-цифровой, коммуникативной и рефлексивной компетентности в результате внедрения авторской модели.

В соответствии с поставленной целью были обозначены следующие задачи экспериментального этапа:

1. Разработать структуру и содержание педагогического эксперимента, соотносящиеся с компонентами модели.

2. Провести диагностику исходного уровня компетенций у студентов экспериментальной и контрольной групп.

3. Осуществить внедрение модели проектного обучения в учебный процесс экспериментальной группы.

4. Организовать мониторинг динамики изменений на всех этапах реализации модели.

5. Проанализировать полученные результаты, сопоставив данные контрольной и экспериментальной групп.

6. Оценить педагогическую эффективность и выявить факторы, способствующие и препятствующие успешному применению модели в образовательной практике.

Таким образом, постановка цели и формулировка задач заложили стратегический курс опытно-экспериментального исследования. Оно направлено на подтверждение результативности авторской модели проектного обучения. Следующим логическим шагом стало развертывание методологической основы эксперимента. Она обеспечивает его теоретическую обоснованность, научную состоятельность и созвучность современным требованиям педагогической науки.

Методологическую основу эксперимента сформировали ведущие научные подходы. Они отображают своеобразность формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы при проектном обучении. Прежде всего, основополагающим стал компетентностный подход. Он определил фокус на развитии ключевых профессиональных качеств и умений, которые необходимы педагогу XXI века. Он предоставил возможность структурировать модель согласно ожидаемым результатам образовательной деятельности. Деятельностный подход усилил практико-ориентированную направленность исследования и обеспечил вовлеченность студентов в активную проектную деятельность, где знания постигаются через решение реальных педагогических задач. Этот подход определил выбор методов и форм работы, учебные проекты, исследовательские задания и цифровую рефлексию. Личностно–ориентированный подход стал основой гуманистического характера исследования. Он обеспечил учет индивидуальных особенностей студентов, их побуждении, исходного уровня подготовки и предпочтений в обучении, что, на наш взгляд, крайне значимо при организации проектной работы в билингвальной среде. Антропологический подход дал возможность рассматривать будущего учителя как целостную личность, Он объединил профессиональное, ценностное и персональное развитие. Наконец, акмеологический подход позволил сконцентрироваться на личностном и профессиональном росте будущего учителя как субъекта педагогической деятельности, стремящегося к самореализации, профессиональному совершенствованию и развитию собственной методической культуры.

В комплексе перечисленные выше подходы обеспечили целостность методологического основания эксперимента, логическую обоснованность всех

этапов и процедур, а также соответствие между целями исследования и средствами их осуществления.

Таким образом, обозначенные методологические подходы задали единую основополагающую рамку исследования, в диапазоне которой реализовывались все его этапы – от разработки модели до ее эмпирической апробации. Последующим этапом стало установление конкретных условий, в которых проводился эксперимент. Данная стадия включала выбор образовательной базы, состав участников и их характеристика как объектов и субъектов исследования.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе Казахского национального университета имени аль-Фараби, одного из ведущих вузов Республики Казахстан, в котором выполняется подготовка будущих педагогов-филологов по специальности «Русский язык и литература». Выбор места исследования был вызван несколькими факторами: высоким степенем академической подготовки студентов, наличием билингвальной аудитории, а также стремлением преподавателей кафедры во внедрении инновационных методов обучения.

В лице респондентов были задействованы студенты 2 курса бакалавриата, наделенные базовыми знаниями по психолого-педагогическим дисциплинам и проходящие систематическую подготовку к будущей профессиональной деятельности. Совокупная численность участников составила 24 человека, которые были разделены на две равные группы – экспериментальную и контрольную, по 12 студентов в каждой. Подобное разделение гарантировало сопоставимость условий и вероятность последующего количественного и качественного анализа различий между группами.

Контрольная группа обучалась по традиционной модели, без специального внедрения проектных методов, одновременно с этим экспериментальная группа была введена в осуществление авторской модели проектного обучения. Работа с экспериментальной группой проводилась в течение одного академического семестра (с сентября по декабрь 2025года) с живым участием научных руководителей исследования и преподавателей кафедры.

Следует отметить, что отбор участников производился с учетом их мотивации, уровня успеваемости, а также способности к самоорганизации и командной работе. Перед стартом исследования все участники прошли начальную оценку уровня сформированности профессиональных компетенций. Это упростило фиксацию исходных позиций и обеспечило беспристрастную основу для последующего анализа эффективности внедряемой модели.

Для гарантии действенности результатов исследования необходимо было скрупулезно спланировать экспериментальный этап и опереться на научное понимание педагогического эксперимента. В методологической литературе подчеркивается, что «педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт изменения образовательной деятельности, направленный на созидание в точно учитываемых условиях для подтверждения (опровержения) научной

гипотезы исследователя. Экспериментальным путем получают путевку в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности. Экспериментатор (научно-педагогический работник) изменяет ход процесса обучения и воспитания, используя педагогические условия» [153]. Подобная тактика позволила осуществить эксперимент согласно требованиям научной стандартности, а также гарантировала интегральность этапов исследования. Создание педагогического эксперимента строилась на определенных условиях, которые были продуманы заранее. Они объединяли характеристику выборки, диагностический инструментарий и этапность интеграции авторской модели. Это подтвердило точность сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп. Четкая организация этапов исследования стала необходимым условием обеспечивания научной обоснованности и полноты экспериментальной работы.

Педагогический эксперимент в ключе настоящего исследования был построен по классической трехэтапной схеме: констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Такая структура гарантировало возможность зафиксировать исходное состояние сформированности профессиональных компетенций у студентов, а также отследить их динамику в рамках процесса внедрения авторской модели.

На констатирующем этапе решались следующие задачи:

– осуществить анализ исходного уровня сформированности пяти ключевых профессиональных компетенций (методической, коммуникативной, проектной, интегративно-цифровой и рефлексивной);

– выделить возможные диспропорции между экспериментальной и контрольной группами до начала внедрения модели;

– выявить базовые затруднения студентов, требующие педагогической поддержки.

Для проверки применялись анкетные опросы, метод экспертной оценки, например карты наблюдений, а также самооценочные чек-листы студентов. Собранные сведения были систематизированы, проанализированы и послужили отправной точкой для проектирования педагогического воздействия.

Формирующий этап стал главным в реализации авторской модели проектного обучения и охватил целостный процесс педагогического взаимодействия с экспериментальной группой. Основные задачи этапа:

– внедрить модель в учебный процесс;

– осуществить проектную деятельность по заявленным методам и формам;

– предусмотреть сопровождение студентов на всех этапах проектной работы;

– применять цифровые и ИИ-инструменты в качестве элементов методической поддержки.

В этот период старательно пробовались различные методы, групповая работа, цифровые платформы и рефлексивные техники. Процесс образования формировался в обосновании пяти компонентов модели: целевого,

содержательного, процессуального, организационного и результативного. Промежуточные показатели компетенций позволяли оперативно вносить коррективы.

Цель контрольного этапа – зафиксировать уровень сформированности профессиональных компетенций студентов после внедрения модели и сравнить его с результатами констатирующего этапа. Были использованы:

– итоговая диагностика по тем же критериям и методам, что на первом этапе;

– анализ продуктовой составляющей проектов;

–экспертная оценка со стороны преподавателей и внешних наблюдателей;

– анкетирование преподавателей вузов и колледжей с целью получения компетентной обратной связи о потенциале внедренной модели.

Таким образом, четкое структурирование этапов эксперимента позволило создать циклический процесс педагогического исследования, где каждый рубеж логически продолжал предыдущий, создавая достоверность, надежность и действительность полученных результатов.

Ниже представлена таблица, показывающая основное содержание каждого этапа педагогического эксперимента, а также сроки его проведения.

Таблица 7 – Структура этапов педагогического эксперимента

№	Этап	Содержание этапа	Сроки проведения
1.	Констатирующий	Диагностика исходного уровня профессиональных компетенций Формирование контрольной и экспериментальной групп	Сентябрь 2025 г.
2.	Формирующий	Реализация модели с применением проектных методов обучения Систематическое наблюдение и сопровождение	Октябрь – декабрь 2025 г.
3.	Контрольный	Повторная диагностика уровня компетенций Сравнительный анализ результатов в КГ и ЭГ	Конец декабря 2025 г.

Таким образом, структура педагогического эксперимента была построена с учетом логики внедрения инновационного педагогического инструментария в образовательный процесс. Как можно заметить, констатирующий этап предоставил фиксацию начального уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов. Это стало базой для сопоставления и дальнейшего анализа изменений. В свою очередь, формирующий этап позволил реализовать авторскую модель в образовательной среде, обеспечив при этом практическую апробацию проектных заданий и методических решений. Контрольный этап же наладил проверку гипотезы о результативности внедряемой модели путем анализа динамики профессионального роста. Использование цифровых платформ и ИИ-

инструментов для сбора и обработки данных повысило беспристрастность результатов и содействовало более глубинной интерпретации педагогических эффектов. Такая структура эксперимента содействовала созданию научной обоснованности, системности и методической целостности исследования. При подведении итогов каждого этапа большое внимание уделялось инструментам сбора, обработки и интерпретации данных. Это обеспечило комплексный анализ происходящих преобразований и научную обоснованность выводов. В части диагностических инструментов использовались как количественные, так и качественные методы:

– анкетирование студентов, в начале и в конце эксперимента, для фиксации самооценки уровня развития ключевых компетенций;

– карты наблюдений преподавателей, заполнявшиеся на основе реального взаимодействия в рамках проектной деятельности;

– диагностические листы сформированности компетенций, составленные на основании классификаторов и шкал, которые изображают динамику прогресса;

– исследования продуктов, для изучения итогов проектной работы и меры успешности образовательных целей;

– рефлексивные карты, заполненные студентами самостоятельно;

– сравнительная визуализация результатов экспериментальной и контрольной групп.

Наряду с этим, для обоснования достоверности и полноты диагностики применялись критерии оценки, дифференцированные по каждой компетенции:

Таблица 8 – Критерии оценки профессиональных компетенций, формируемых в проектной деятельности

№	Компетенция	Основные критерии оценки	Инструменты диагностики
1.	Методическая	Умение проектировать фрагмент урока, адаптация УМК	Экспертные карты, продуктовый анализ
2.	Коммуникативная	Уверенность в публичном выступлении, ведение проекта (или блога)	Самооценка, анкетирование, видеозаписи выступлений
3.	Проектная	Самостоятельность в планировании, защита мини-проектов	Продукты проектов, чек-листы, экспертные оценки
4.	Интегративно-цифровая	Использование ИИ и цифровых ресурсов	Примеры цифровых заданий, инфографика, отчеты
5.	Рефлексивная	Умение анализировать достижения и трудности	Рефлексивные карты, эссе, компетентностный профиль

Обозначенная таблица синтезирует систему критериев и диагностических инструментов, примененных для оценки уровня

сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы в рамках опытно-экспериментального исследования. Для каждой из заявленных компетенций были определены индивидуальные поведенческие показатели и инструментарий фиксации результата.

Так, методическая компетенция оценивалась исходя из способностей студентов проектировать учебные фрагменты и адаптировать материалы к различным категориям обучающихся. Коммуникативная – по уровню уверенности и выразительности в публичной речи, умению координировать педагогический проект, участвовать в обсуждениях и взаимодействовать с аудиторией. Проектная компетенция включала показатели самостоятельности в планировании, выполнении и защите проектов, а также способность представлять результаты своей деятельности. Интегративно-цифровая устанавливалась через использование ИИ и цифровых ресурсов в учебных заданиях и продуктах. Рефлексивная компетенция была связана с умением анализировать личные достижения, выявлять трудности и ошибки, с дальнейшей возможной коррекцией. Здесь особое значение придавалось преподавательским навыкам, письменным эссе и картам педагогической рефлексии. Задействование дифференцированных инструментов оценки обеспечило многоуровневую и объективную диагностику, что позволило нам получить качественные данные для последующего анализа динамики профессионального становления студентов.

Следовательно, как мы уже написали выше, на основе представленных критериев была разработана система оценки, включающая четкие показатели сформированности профессиональных компетенций и шкалу уровней освоения. Такая структура позволила бесстрастно зафиксировать исходный и итоговый уровень развития каждой из целевых компетенций, а также проследить динамику изменений в процессе реализации авторской модели. Оценка проводилась по пятибалльной шкале, которая отражала уровень проявления каждой компетенции у студентов, от минимального до высокого уровня. Ниже представлена обобщенная характеристика уровней сформированности профессиональных компетенций, применяемая в рамках эксперимента

Таблица 9 – Шкала уровней сформированности профессиональных компетенций

№	Уровень / балл	Характеристика уровня
1	2	3
1.	Низкий –1	Компетенция не проявляется или проявляется фрагментарно; требуется помощь преподавателя
2.	Ниже среднего – 2	Компетенция проявляется эпизодически, студент затрудняется при выполнениях заданий.
3.	Средний – 3	Компетенция проявляется на базовом уровне; задания выполняются с частичной помощью

Продолжение таблицы 9

1	2	3
4.	Выше среднего – 4	Компетенция проявляется устойчиво; студент демонстрирует уверенность и инициативу
5.	Высокий – 5	Компетенция проявляется в полной мере; студент действует автономно, проявляет креативность и рефлексию

Таким образом, предложенная шкала позволила структурировать диагностические данные и задать единый ориентир для анализа. Каждый уровень сопрягался с конкретными поведенческими индикаторами, что обеспечило объективность и сопоставимость результатов. Шкала использовалась при входной и итоговой диагностике, а также на протяжении текущего формирующего оценивания. Это позволило отследить изменения в развитии компетенций студентов и выявить зоны профессионального роста. В сочетании с ранее представленными критериями оценки и инструментами диагностики данная шкала стала базой для предстоящего сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп. Получается, что разработанная система позволила структурировать процесс оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы. Однако для подкрепления достоверности результатов и последующего сравнительного анализа данных между группами было важно обеспечить комплексный подход к сбору и обработке информации.

В рамках педагогического эксперимента были использованы следующие методы сбора данных:

– анкетирование студентов и преподавателей, обращенное на выявление уровня мотивации, отношения к проектной деятельности и самооценки профессионального роста;

– наблюдение и фотофиксация проектной деятельности, которые использовались в функции инструментов качественного анализа активности студентов;

– анализ учебных продуктов и проектных заданий;

– экспертная оценка, осуществляемая преподавателями кафедры и научными руководителями, по заблаговременно разработанным критериям;

– самооценка и рефлексивные карты, предоставляемые студентами по итогам каждого этапа работы;

– итоговая диагностика, проведенная на завершающем этапе, с целью количественного сопоставления уровня развития компетенций в обеих группах.

Для количественного анализа были использованы следующие математические методы:

– расчет средних арифметических значений уровня компетенций в контрольной и экспериментальной группах;

– сопоставительный анализ по шкале сформированности (от 1 до 5 баллов), который показывает изменения на каждой стадии;

– применение t-критерия Стьюдента для непарных выборок. Данный критерий осуществляет статистическую проверку различий между контрольной и экспериментальной группами по каждому параметру уровня компетентности. Это обеспечивало точность интерпретации полученных различий и показывало ценность выявленных изменений.

Помимо этого, для тщательного анализа структуры и характера выявленных изменений была проведена ранговая оценка частотности профессиональных дефицитов, зафиксированных в анкетах и картах наблюдений преподавателей. Результаты визуализированы с помощью диаграмм, отражающих как уровень сформированности каждой компетенции, так и распределение форм проектной деятельности, использованных в ходе эксперимента. Такой многоаспектный подход обеспечил комплексную интерпретацию результатов и повысил достоверность полученных данных.

В дополнение к основной экспериментальной работе, проводимой со студентами экспериментальной и контрольной групп, была осуществлена дополнительная диагностическая процедура. Мы провели дистанционное анкетирование преподавателей различных образовательных учреждений. Целью данного анкетирования являлось получение экспертной оценки значимости проектной деятельности для формирования профессиональных компетенций будущих учителей-филологов. Вместе с тем мы пытались выявить наиболее востребованные форматы, темы и критерии эффективности студенческих проектов. Анкетирование осуществлялось в онлайн-формате посредством платформы Google Forms, что позволило расширить выборку респондентов и привлечь педагогов из разных регионов. В опросе приняли участие преподаватели вузов и колледжей, а также кафедр, связанных с подготовкой будущих учителей русского языка и литературы. Результаты анкетирования были проанализированы в третьем подразделе.

Считаем возможным утверждать, что совокупность использованных методов анализа обеспечила всестороннюю интерпретацию экспериментальных данных. Полученные сведения легли в основу количественного и качественного сравнения показателей контрольной и экспериментальной групп, что позволило, в свою очередь, объективно оценить результативность внедренной модели проектного обучения. Особое внимание в то же время уделялось соблюдению норм исследовательской корректности и уважения к участникам эксперимента.

Особо подчеркиваем, что, соблюдая условия академической честности и этики педагогических исследований, основополагающим компонентом проведенного эксперимента стало поддержание принципов этического контроля. Проведение опытно-экспериментальной работы учитывало предварительную договоренность условий участия, обеспечение добровольности, а также соблюдение конфиденциальности всех зафиксированных данных.

Основным этическим приоритетом стало уважение к участникам исследования, обучающимся в Казахском национальном университете имени

аль-Фараби. Все участники были заранее осведомлены о целях, задачах и содержании эксперимента. Добровольное участие студентов было подтверждено словесным согласием, вместе с тем было обеспечено право участников на отказ от участия на любой стадии эксперимента.

Особый акцент уделялся приватности персональных данных. В ходе выполнения и анализа результатов использовались общие и обезличенные данные, которые исключают возможность узнавания отдельных участников. Личные данные использовались исключительно с согласия участников.

Учитывая изложенное, мы можем утверждать, что организация педагогического эксперимента была сформирована согласно научно обоснованной методологической базы. Наблюдалась логичная последовательность и этические правила, которые предоставили достоверность и надежность результатов. Подбор диагностических инструментариев, критериев и шкал оценки выявил качественные и количественные изменения в сфере профессиональных компетенций студентов. Соблюдение этических стандартов стало обязательным требованием доверительной исследовательской среды. Все перечисленное сформировало прочную основу для анализа эффективности разработанной авторской модели.

На следующем этапе главенствующее внимание уделяется исходному уровню сформированности профессиональных компетенций студентов, который зафиксирован в ходе констатирующего этапа эксперимента. В частности, эти результаты становятся отправной точкой для изучения динамики и эффективности реализации авторской методической модели.

3.2 Анализ исходного уровня профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы.

В числе ключевых этапов педагогического эксперимента, нацеленного на реализацию авторской модели проектного обучения, значится проведение комплексной диагностики исходного уровня профессиональных компетенций у студентов. Этот этап задает отправную точку для дальнейшего сопоставления результатов. Также он позволяет выявить сильные и слабые стороны в подготовке будущих педагогов, что, на наш взгляд, важно для проектирования индивидуальных образовательных программ и корректировки методического инструментария.

На стадии констатирующего эксперимента особую ценность приобретает системный анализ исходного уровня профессиональной компетентности студентов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература». Данный анализ позволяет зафиксировать как начальные позиции обучающихся, так и определить направления дальнейшего педагогического воздействия в рамках авторской модели, составленной на основании компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического и антропологического подходов. Наряду с этим структура анализа строится в соответствии с заявленными профессиональными компетенциями, а также укладывается с компонентами авторской модели (целевым, содержательным,

процессуальным, организационным и результативным). Такая структура обеспечивает целостное понимание исходной подготовки студентов и создает основу для оценки результативности реализуемого педагогического эксперимента. В рамках дальнейшего анализа мы решили поэтапно рассмотреть исходный уровень сформированности каждой из пяти ключевых компетенций.

Методическая компетенция является одной из ключевых составляющих профессиональной подготовки будущего учителя русского языка и литературы. Она охватывает знания по части методики преподавания, умение планировать и проводить занятия, подбирать и адаптировать дидактические материалы, применять современные инновационные технологии, ко всему прочему оценивать учебные достижения обучающихся.

Анализ исходного уровня сформированности методической компетенции проводился на основе специально разработанных диагностических заданий, анкет и наблюдений, отражающие готовность студентов к учебной деятельности. Данные анализа показали, что немалый процент студентов проявляет лишь частичное понимание методических основ преподавания. Преимущественно выраженные дефициты отмечены в умении проектировать учебное занятие с учетом целей, планируемых результатов и индивидуальных особенностей обучающихся. Вместе с тем, диагностические процедуры позволили выявить трудности студентов в интерпретации содержания учебной программы, в использовании дифференцированного подхода и применении цифровых и ИИ-ресурсов в методической работе. Отсутствие системности в освоении методическим инструментарием подтверждается, кроме этого, низкими результатами в выполнении заданий и выстраивании педагогических ситуаций.

Считаем возможным утверждать, что эти данные позволяют сделать вывод о том, что основные методические возможности студентов остаются не до конца развитым для полноценного вовлечения в профессиональную деятельность. Данный дефицит требует прицельного педагогического сопровождения в пределах осуществления авторской модели и включения студентов в проектные формы методической подготовки.

Коммуникативная компетенция является центральным условием успешной педагогической деятельности. Она охватывает как речевые умения, так и способности к эффективному взаимодействию с обучающимися, коллегами, родителями, к тому же включает навыки ведения диалога, аргументации, активного слушания и культурно обусловленного общения.

На этапе диагностики коммуникативной компетенции в рамках данного исследования акцент был сделан на следующих факторах:

– владение устной и письменной профессиональной речью;

– умение вести диалог и конструктивное обсуждение;

–выдерживание этических норм и педагогической вежливости в общении;

– умение адаптировать высказывание, учитывая уровень аудитории;

– навыки эмпатийного слушания и обратной связи.

Данные исследования, по нашему наблюдению, показали, что у основной массы студентов встречаются проблемы в конкретных аспектах. Это коммуникация в конфликтной ситуации, использование риторических техник, упорядочивание суждения и оформление письменных текстов в соответствии требуемых норм. Это виднелось в робости во время выступления, небогатом словарном запасе в письменных заданиях, помимо этого с высказыванием обратной связи на работу одногруппников. Особо заинтересовали случаи неразвитых навыков к подстройке речи под аудиторию, что, на наш взгляд, снижает действенность педагогического взаимодействия. Вместе с тем, было отмечено, что у некоторых студентов прослеживается высокий уровень эмпатии и вовлеченности в коммуникативном развитии.

Из этого следует, что коммуникативная компетенция у основной массы студентов находится на среднем и ниже среднего уровне. Следовательно, это требует системной поддержки, а также введения интерактивных и проектных форм, которые направлены на усовершенствование языковой активности, красноречивости и тактичности.

Проектная компетенция, в свой черед, имеет своей составляющей умение педагога планировать, организовывать и воплощать образовательные проекты. Он должен обеспечить при этом интеграцию знаний, использование неординарных подходов и получение конкретных результатов. В условиях нынешней школы данная компетенция становится необходимым составляющим профессионального профиля учителя.

Диагностические процедуры по обнаружению уровня сформированности проектной компетенции включали:

– осмысление логики и структуры проектной деятельности;

– навык разработки проектных заданий и сценариев;

– умение распределять роли и планировать этапы работы;

– способность внедрять учебный материал в рамках проектной задачи;

– умение сопровождать проект на всех этапах, т.е. от постановки цели до презентации результата.

Зафиксированные данные свидетельствуют о разрозненности представлений студентов о сущности и функциях проектной деятельности. Всего небольшая часть обучающихся имела четкое понимание этапов реализации проекта и соответствующих методических приемов. Подавляющая часть демонстрировала затруднения при составлении проектного плана, определении ожидаемых результатов, а также при написании исследовательских и практических задач.

Очевидным стал дефицит умений по координации работы в группе, по созданию междисциплинарных связей и рефлексии результатов проекта. Это, мы думаем, указывает на ограниченный опыт участия в реальных проектах и необходимость усиления практико-ориентированной подготовки в данном направлении.

Интегративно-цифровая компетенция показывает способность будущего учителя результативно использовать цифровые и ИИ инструменты в

образовательной среде, интегрируя их в процесс обучения предмета. Это компетенция новой эры, требующая как технической, так и методической грамотности.

Диагностика включала следующие параметры:

– знание и умение применять основные цифровые ресурсы и платформы, например, Google Classroom, Padlet, Canva, Zoom и др.;

–способность адаптировать новейшие инструменты под задачи преподавания русского языка и литературы;

–навык использования ИИ-средств (в рамках допустимого педагогического сценария);

–умение обеспечивать цифровую безопасность и академическую добросовестность в онлайн-среде.

Результаты диагностики показали, что студенты по большому счету обладают базовыми навыками работы с цифровыми технологиями, вместе с тем не всегда осознают их педагогический потенциал. У большей части респондентов цифровые навыки сформированы стихийно, иными словами, без методологической базы и понимания целесообразности использования тех или иных ресурсов в конкретных учебных целях.

Особо слабым оказался аспект академической ответственности при использовании ИИ, а также напряжение компетенций в сфере визуализации, интерактивности и цифровой обратной связи. Обнаруженные пробелы требуют внедрения в образовательный процесс блоков по цифровой педагогике и комплексного объединения цифровых средств в проектную деятельность студентов.

Рефлексивная компетенция заключается в способности педагога к осознанию, анализу и оценке собственной профессиональной деятельности, принятию обоснованных решений, более того к самокоррекции и саморазвитию. В обстановке проектного обучения и динамичного образовательного пространства рефлексия становится ключевым механизмом личностного и профессионального роста.

Диагностика исходного уровня рефлексивной компетенции включала следующие параметры:

– способность к самоанализу педагогических действий;

–умение выявлять собственные затруднения с последующей корректировкой;

– навык формулировать цели саморазвития;

– готовность к получению и осмыслению внешней обратной связи;

–привычка фиксировать итоги собственной деятельности, например, в форме дневников или эссе.

Полученные ответы показали, что у подавляющего количества студентов рефлексия носит интуитивный и эпизодический характер. Невзирая на осознание ее важности, рефлексивные действия во многих случаях не сопровождаются четкой структурой и не включены в повседневную учебную практику. Многие студенты испытывали затруднения при ответе на вопросы,

которые касались их сильных и слабых сторон как будущих педагогов, а также при формулировании конкретных шагов по улучшению собственной деятельности. Отдельным дефицитом стало недостаточное использование инструментов самонаблюдения, таких как чек-листы или карты наблюдений. Параллельно было отмечено, что некоторые студенты усердно показывали интерес относительно вопросов самооценки и с энтузиазмом откликались на задания, требующие критического осмысления опыта.

В общей сложности, установленные детали указывают на необходимость целенаправленного развития рефлексивной культуры у студентов. Для этого требуется внедрение в учебный процесс специальных заданий. Думается, что эти задания должны способствовать осознанию личностных и профессиональных изменений, формированию привычки регулярного самоанализа, а также обучение приемам конструктивной самооценки.

Для представления начального уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций у студентов экспериментальной и контрольной групп в рамках констатирующего этапа исследования была составлена сравнительная диаграмма. Она отражает распределение участников по трем уровням в разрезе каждой из пяти компетенций: методической, коммуникативной, проектной, интегративно-цифровой и рефлексивной.

Исходный уровень сформированности профессиональной компетенции в двух группах

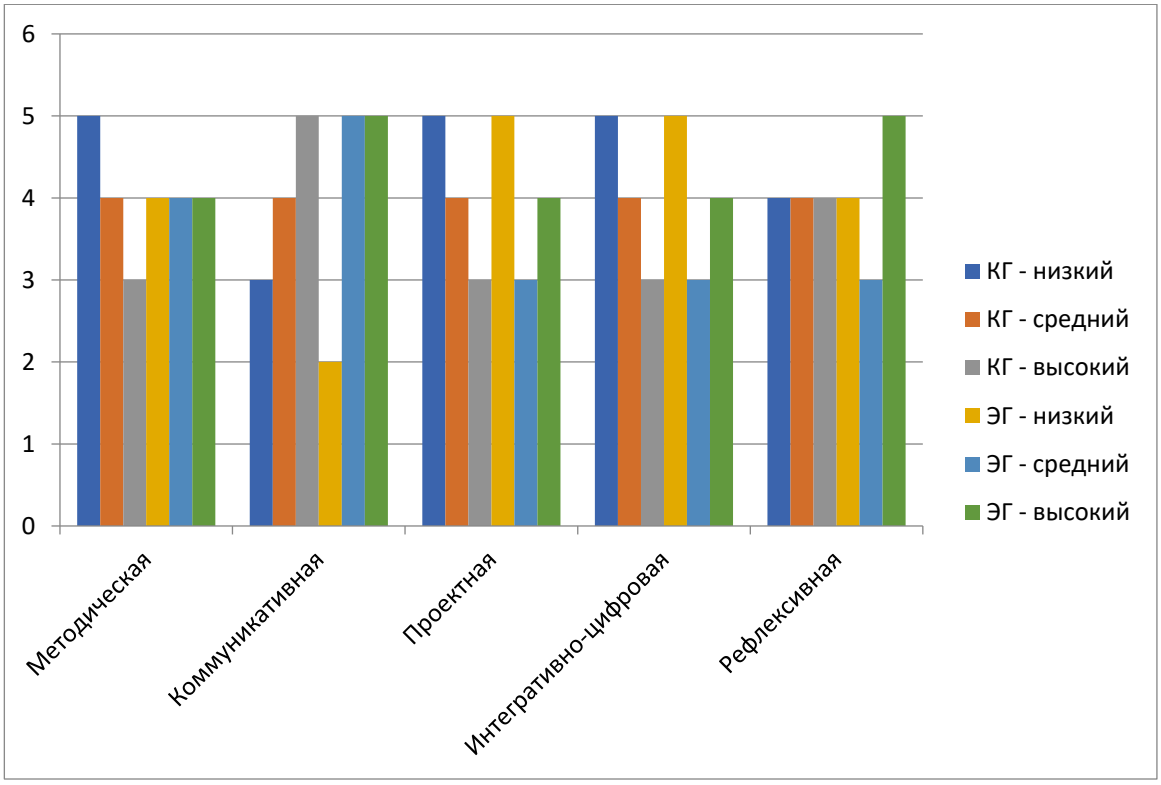


Рисунок 1 – Исходный уровень сформированности профессиональной компетенции в двух группах

Помимо диаграммы, для подтверждения сопоставимости контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности профессиональных компетенций была составлена сводная таблица, отражающая количественное распределение студентов по каждой компетенции.

Таблица 10 – Сравнительная характеристика исходного уровня профессиональных компетенций у студентов КГ и ЭГ

№	Компетенция	КГ– низкий	КГ– средний	КГ– высокий	ЭГ– низкий	ЭГ– средний	ЭГ– высокий
1.	Методическая	5	4	3	4	4	4
2.	Коммуникативная	3	4	5	2	5	5
3.	Проектная	5	4	3	5	3	4
4.	Интегративно–цифровая	5	4	3	5	3	4
5.	Рефлексивная	4	4	4	4	3	5

Как можно заметить, представленные визуальные и табличные данные дополняют друг друга: диаграмма позволяет наглядно отследить распределение студентов по уровням сформированности каждой профессиональной компетенции, в то время как таблица уточняет количественные показатели по группам. Близкие значения в соответствующих уровнях по всем компетенциям свидетельствуют о сопоставимости групп, что, по нашему мнению, создает прочное основание для последующего сравнительного анализа результатов эксперимента. Наибольшие дефициты зафиксированы в проектной и интегративно-цифровой компетенциях, что усиливает актуальность направленного педагогического воздействия. Полученные результаты послужили основой проектирования формирующего этапа исследования и разработки дифференцированных заданий.

Определение исходного уровня сформированности профессиональных компетенций сделало возможным не только установить количественные различия между экспериментальной и контрольной группами, но и определить характерные проблемы, мешающие полноценному развитию педагогической готовности студентов. Как мы уже отметили, анализ профессиональных дефицитов представляет собой важный этап интерпретации полученных данных и служит основой для проектирования целенаправленного педагогического воздействия в рамках формирующего этапа эксперимента. На основании обобщения результатов диагностики, экспертных оценок и самоанализа были выделены следующие профессиональные дефициты, распределенные по каждой из пяти ключевых компетенций, обозначенных в авторской модели.

1. Методическая компетенция:

–затруднения в формулировании целей и задач урока с учетом возрастных особенностей учащихся;

–слабая ориентация в многообразии методических приемов и затруднение в их адаптации к конкретной теме;

–недостаточный уровень самостоятельности в разработке дидактических единиц и структуры учебного занятия.

2. Коммуникативная компетенция:

–неуверенность при публичных выступлениях, трудности в организации педагогического взаимодействия;

–недостаток навыков аргументированной коммуникации, особенно в формате педагогических дискуссий;

–ограниченный репертуар речевых стратегий в ситуации профессионального общения.

3. Проектная компетенция:

–сложности в планировании этапов проектной деятельности, недостаточная инициатива при разработке содержания проекта;

– неумение четко формулировать педагогическую проблему и проектную цель.

– формальное выполнение отдельных элементов проектной документации (паспорта проекта, дневника наблюдений и др.).

4. Интегративно-цифровая компетенция:

– низкий уровень уверенности при использовании цифровых сервисов;

– трудности в осмысленном применении ИИ-инструментов и цифровых платформ в учебной деятельности;

– фрагментарное представление о принципах цифровой педагогики и ее методических возможностях.

5. Рефлексивная компетенция:

– поверхностный характер рефлексии, сведение самоанализа к общим формулировкам;

– отсутствие устойчивой привычки к ведению рефлексивных дневников;

–недостаточная способность к выявлению собственных ошибок и постановке целей профессионального саморазвития.

Для наглядности обобщения мы посчитали целесообразным показать это в следующей таблице.

Таблица 11– Характеристика профессиональных дефицитов по компетенциям

№	Компетенция	Основные профессиональные дефициты
1.	Методическая	Трудности с постановкой целей, выбором методов, проектированием урока
2.	Коммуникативная	Неуверенность в речевом взаимодействии, слабя аргументация
3.	Проектная	Формальный подход, трудности в планировании и формулировании задач
4.	Интегративно-цифровая	Неуверенность в применении цифровых и ИИ-ресурсов
5.	Рефлексивная	Поверхностная самооценка, отсутствие регулярной рефлексии

Таким образом, обобщенный анализ профессиональных дефицитов позволил детализировать трудные места подготовки студентов и определить направления педагогического вмешательства. Итоги выявленных дефицитов позволило уточнить интерпретацию исходных данных и подтвердить сопоставимость контрольной и экспериментальной групп. Анализ показал, что доля студентов с низким и ниже среднего уровнями сформированности компетенций в обеих группах была примерно одинаковой. В особенности, по методической и проектной компетенциям различия не превышали статистически значимого уровня. Это говорит о том, что исходные позиции групп по главным показателям были сбалансированы и не имели значительных смещений, способных исказить результаты последующего педагогического воздействия.

Дополнительный анализ структуры дефицитов в компетенциях также выявил, что проблемные зоны в обеих группах имеют общие черты. Безусловно, затруднения в формулировании целей и задач проекта, слабая аргументация в публичной речи, поверхностная рефлексия и неуверенность в работе с цифровыми ресурсами встречались как в КГ, так и в ЭГ. Это подтверждает наличие системных трудностей в подготовке будущих педагогов. С намерением уточнения сопоставимости была проведена ранговое соотношение показателей между группами по каждой компетенции, что удостоверило параллельность распределений. Такие результаты являются необходимым доказательством экспериментальной чистоты. Мы полагаем, что различия, которые будут зафиксированы в последующих этапах, можно с большей уверенностью связывать с реализацией авторской модели, а не с первоначальными различиями между группами.

Таким образом, исследование данных диагностического этапа позволила очертить приоритетные векторы педагогического вмешательства и зафиксировала равенство стартовых условий контрольной и экспериментальной групп, что, по нашему мнению, повышает достоверность и обоснованность всех последующих выводов, сделанных в рамках экспериментального исследования.

Особенно следует выделить весомость зафиксированных дефицитов со стороны методического проектирования образовательного процесса. Полученные данные позволяют выявить текущие уровни профессиональной подготовки студентов, в то же время выстроить ориентиры для стратегического развития педагогической программы. Зафиксирование ограничений в проектной, интегративно–цифровой и рефлексивной компетенциях указывает на необходимость пересмотра содержания отдельных модулей, акцентов в методическом сопровождении, и также внедрения практико-ориентированных форм обучения. В особенности, целесообразно усиление блоков, касающихся самостоятельной проектной деятельности, расширение цифрового компонента, включение элементов критериального оценивания, улучшение культуры педагогической рефлексии. На основании полученных данных и проведенного анализа были сформулированы ключевые направления педагогического

вмешательства, направленные на устранение выявленных дефицитов. Эти направления принимают во внимание специфику каждой компетенции и возможности интеграции проектных и цифровых методик в образовательный процесс. В таблице ниже предложены приоритетные инициативы, которые рекомендуются для включения в учебную программу с целью повышения уровня сформированности целевых профессиональных компетенции

Таблица 12 – Основные направления педагогического вмешательства для коррекции выявленных дефицитов

№	Направление	Описание	Целевые компетенции
1.	Усиление практико-ориентированных заданий	Внедрение проектов, кейсов, задач на реальное применение знаний	Проектная, методическая
2.	Развитие цифровой грамотности	Обучение работе с ИИ-инструментами и цифровыми платформами	Интегративно-цифровая
3.	Формирование коммуникативных навыков	Тренинги, ролевые игры, публичные выступления	Коммуникативная
4.	Развитие рефлексивных умений	Введение регулярных рефлексивных практик и самооценочных заданий	Рефлексивная

Предложенные направления педагогического вмешательства образовывают базу по осуществлению авторской методической модели проектного обучения. Считаем возможным утверждать, что их применение позволит повысить качество подготовки будущих учителей русского языка и литературы. Данная траектория также обеспечит развитие интегративных профессиональных компетенций и подготовит студентов к успешной педагогической деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Важным аспектом является системность и комплексность подхода, что позволит добиться устойчивых позитивных изменений в профессиональном становлении обучающихся.

Важное внимание заслуживает развитие интегративно-цифровой компетентности как системной категории, охватывающей как технические навыки, так и способность осмыслять цифровые инструменты в образовательном контексте. Как подчеркивают современные исследователи, эффективное формирование интегративно-цифровой компетентности невозможно без осознания потенциала искусственного интеллекта в педагогике. Так, по утверждению Руиса Вируэла «результаты подтверждают данную точку зрения, демонстрируя, что преподаватели воспринимают искусственный интеллект как инструмент, повышающий эффективность проектной деятельности, а также как средство персонализированного обучения, ориентированного на индивидуальные потребности студентов» [154]. Это

положение подтверждает актуальность внедрения цифровых решений в проектное обучение будущих учителей, тем более в условиях билингвальной и адаптивной образовательной среды. Представляется целесообразным утверждать, что в условиях цифровой трансформации образования, когда преподавание требует гибкости, персонализации и владения ИИ-инструментами, развитие данной компетенции приобретает стратегическую важность. Будущий учитель должен уметь пользоваться технологиями и понимать их педагогический потенциал, уметь разрабатывать цифровые задания, разъяснять образовательные данные, адаптировать методы под быстро меняющиеся условия. Следовательно, устранение показанных дефицитов неосуществимо без целенаправленного изменения содержания и форматов учебной деятельности, что требует акцентирования на практико-ориентированных методах и индивидуализации образовательного процесса.

В этих условиях возрастает значимость практико-ориентированных заданий, которые позволяют соединять знания, умения и личностные установки студентов. Выполнение таких заданий помогает лучше усваивать материал и постепенно формирует собственную педагогическую позицию и профессиональное мышление. Полученные результаты затем используются как основа для анализа и, по сути, помогают выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста будущего учителя.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования формируют основу для сопоставления с контрольным итогом, в том числе рабочим материалом для проектирования педагогического роста будущих учителей. Они способствуют построению содержательной логики реализации авторской модели, подчеркивая ее направленность на формирование устойчивой профессиональной идентичности, способной адаптироваться к вызовам современной образовательной среды.

Как уже было отмечено выше, анализ исходного уровня профессиональных компетенций у студентов экспериментальной и контрольной групп позволил выявить как количественные, так и качественные особенности в сформированности методической, коммуникативной, проектной, интегративно–цифровой и рефлексивной компетенций. Полученные данные показали, что на начальном этапе большинство студентов обеих групп демонстрируют средний и ниже среднего уровни по всем пяти компетенциям, что свидетельствует о наличии значительных профессиональных дефицитов.

Наиболее значительные трудности были зафиксированы в сфере проектной и интегративно-цифровой подготовки, что проявлялось в формальном подходе к выполнению заданий, неуверенности в цифровых ресурсах и недостаточной подготовленности к самостоятельному планированию деятельности. В сфере методической и рефлексивной компетенций наблюдались трудности с постановкой целей, анализом своей педагогической деятельности, а также с принятием ответственности за результат. Коммуникативная компетенция также оказалась недостаточно

выраженной, здесь отмечались боязливость в публичных выступлениях и трудности в педагогическом взаимодействии.

Сопоставление результатов в контрольной и экспериментальной группах показало, что на первоначальном этапе они были примерно на одном уровне по всем ключевым компетенциям. Указанное видно и по диаграммам, и по количественным данным. Это, в целом, дало возможность дальше более объективно оценивать эффективность внедряемой модели. Полученные результаты, по сути, показывают, что без целенаправленной педагогической работы развитие профессиональных компетенций происходит не так активно. При этом диагностический этап оказался важен не только как фиксация исходного уровня, но и, скорее, как база для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в рамках авторской модели. В соответствии с этим в следующем подразделе будет представлено подробное описание процесса внедрения методической модели в образовательную среду, включая ее этапы, условия реализации, а также методы сопровождения студентов в рамках проектной деятельности.

3.3 Реализация методической модели в образовательной среде

Целью данного подраздела выступает всестороннее описание процесса внедрения авторской методической модели проектного обучения в образовательную среду высшей школы. Реализация модели рассматривалась как формирующий этап педагогического эксперимента, проходившего в условиях университетской подготовки. В исследовании показаны ключевые направления практической апробации модели. Прежде всего объяснена структура реализации, выстроенная в соответствии с ее основными компонентами. После этого охарактеризованы применяемые методы и формы проектного обучения, обеспечивающие достижение поставленных педагогических задач. Особое внимание отведено типам заданий, сфокусированных на развитие пяти профессиональных компетенций, заложенных в модели. Также рассмотрена роль цифровых и ИИ-инструментов как неотъемлемой части образовательной практики. В заключительной части проанализированы определенные трудности и риски, проведенные корректировки по мере внедрения, а также система оценивания и обратной связи как средство сопровождения профессионального роста студентов.

На наш взгляд, представленный подход обеспечивает целостное и последовательное раскрытие содержания экспериментального этапа. Он способствует обоснованию педагогической результативности предложенной модели сквозь призму ее содержательной наполненности, технологичности и адаптивности.

Контрольная группа обучалась по традиционной модели, в масштабах действующих образовательных программ, с акцентом на лекционные занятия и практикумы без специально организованной проектной деятельности. Это позволяло обеспечить сопоставимость условий и беспристрастно оценить влияние внедряемой модели на уровень развития профессиональных

компетенций. Экспериментальная группа включала студентов, с которыми проводилось целенаправленное педагогическое вмешательство на основании авторской модели. В реализации участвовали преподаватели кафедры и научные руководители проекта. Структура реализации строилась на пяти взаимосвязанных компонентах, каждый из которых соответствовал определенному этапу внедрения. Такая логика организации обеспечила системный характер внедрения и позволила отслеживать формирование профессиональных компетенций студентов.

1. Подготовительный этап (целевой компонент).

На этом этапе были поставлены цели и задачи внедрения модели, а также нацелены ожидаемые исходы и критерии их оценки. Отдельное внимание уделялось тому, чтобы участники в общем понимали, в чем суть проектного подхода и зачем он используется. Проводились вводные занятия и консультации. Они, по сути, помогали сформировать интерес и включенность в дальнейшую работу. Также была проведена начальная диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций, что позволило прояснить исходные позиции и задать основу для дальнейшего отслеживания изменений.

2. Конструктивно-содержательный этап (содержательный компонент).

На текущем этапе учебный процесс наполнялся содержанием, соотнесенным с заявленными компетенциями. Были разработаны проектные задания, темы и кейсы, связанные с актуальными педагогическими задачами. В материалы внедрялись задания с междисциплинарным уклоном, тексты для анализа, видеоматериалы, а также цифровые технологии для совместной работы. В основу легли элементы билингвальной подготовки, что дало возможность лучше учитывать особенности аудитории и делать задания более уместными в культурно-языковом плане. По большому счету это способствовало большей вовлеченности студентов и, если говорить проще, помогало им связывать знания из разных дисциплин.

3. Практико-реализационный этап (процессуальный компонент).

На данном этапе происходила непосредственная осуществление проектной деятельности. Студенты работали как индивидуально, так и в группах, разрабатывая собственные проекты. Преподаватели чаще выступали в роли наставников, поддерживая и направляя работу. Активно использовались цифровые и ИИ-инструменты, включая генераторы заданий, визуализацию данных, VR и онлайн-доски. Во время занятий регулярно обсуждались промежуточные показатели, давалась обратная связь и при необходимости корректировалась работа. Сам процесс сопрягался с элементами рефлексии, к примеру, ведением дневников наблюдений или оформлением портфолио.

4. Организационно-сопровождающий этап (организационный компонент).

На предпоследнем этапе создавались условия для действенного исполнения модели. Это, в целом, было составление детализированного плана реализации проектов, например, распределение ролей внутри групп, организация консультаций, подключение технических инструментариев. Научные руководители контролировали весь процесс, налаживая

взаимодействие между преподавателями и студентами. Проводились координационные собрания, оперативный мониторинг успеваемости и участия студентов. Вводились элементы гибкого педагогического менеджмента, позволяющие адаптировать задания и темпы работы под динамику группы.

5. Рефлексивно-оценочный этап (результативный компонент).

Финальный этап был предназначен подведению итогов реализации модели. Студенты презентовали и защищали свои проекты, прошли итоговую диагностику профессиональных компетенций, результаты которой сравнивались с контрольной группой. Были собраны отзывы участников, проведены заключительные обсуждения, в том числе с привлечением внешних экспертов. На основании анализа промежуточных и итоговых результатов были сделаны выводы об эффективности модели, а также выявлены рекомендации по ее доработке и возможной масштабируемости. В процессе этого этапа особенное внимание уделялось способности студентов к рефлексии, самооценке и профессиональному самоопределению.

Таким образом, реализация авторской методической модели проектного обучения прошла в логической цепочке целенаправленного педагогического воздействия, сконцентрированного на усовершенствование полной профессиональной подготовки студентов. Каждый уровень реализации соответствовал организационным компонентам модели, что поспособствовало формированию предметных знаний и развитию метакомпетентностных качеств, необходимых современному педагогу. Для достижения заявленных целей и обеспечения эффективного формирования профессиональных компетенций во время эксперимента особую ценность приобрели методы и формы проектного обучения, способствующие практической направленности образовательного процесса. Они были разработаны и обоснованы во втором разделе диссертационного исследования.

Выбор методов обучения определялся необходимостью формирования пяти ключевых профессиональных компетенций: методической, коммуникативной, проектной, интегративно-цифровой и рефлексивной. Методологическую основу реализации составляли пять скоррелированных подходов – компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, акмеологический и антропологический. Фактически их синергия обеспечивала переход образовательного процесса в плоскость практико-ориентированной педагогики, с акцентом на субъектную позицию студента и развитие профессиональной самореализации.

Среди ведущих методов были:

–метод проектов, как основополагающий с упором на решение актуальной педагогической задачи;

–кейс-метод, ориентированный на разбор конкретных педагогических ситуаций;

–мозговой штурм, применяемый при генерировании идей и планировании этапов проекта;

–рефлексивные практики, включая ведение дневников наблюдений и самооценочных карт;

–метод экспертной оценки, где студенты оценивали продукты своей деятельности и работы одногруппников по заданным критериям;

–метод портфолио, фиксирующий накопленные проектные продукты, цифровые следы и индивидуальный прогресс студента.

Что касается форм организации обучения, наибольшую эффективность показали:

–групповая проектная работа обеспечивала условия для развития коммуникативной и проектной компетенции;

–мастерские и практикумы – использовались для формирования методических умений и цифровых навыков;

–онлайн-платформы и цифровые среды, к примеру, Google Classroom, Padlet, Canva, Zoom применялись для интеграции цифрового компонента и визуализации образовательного контента;

–индивидуальные мини-проекты позволяли активизировать внутреннюю мотивацию и рефлексивную деятельность;

–дискуссионные клубы и микросеминары формировали критическое мышление и навыки аргументации.

Важнейшее внимание уделялось ситуативному обучению, моделирующему реальные педагогические ситуации. Студенты должны были принимать решения, формулировать цели и прогнозировать педагогический результат. Этим они вырабатывали проектное мышление и стратегическую педагогическую интуицию.

Таким образом, применение многообразных видов проектной деятельности было направлено на формирование пяти ключевых профессиональных компетенций, заявленных в авторской модели. Каждая из форм обеспечивала конкретные педагогические эффекты, помогая практическому освоению методик, развитию коммуникативных стратегий, цифровой гибкости, рефлексивных умений и проектного мышления. Для достаточного представления соотношения реализованных форм разработана диаграмма, которая отражает процентное распределение различных типов проектов, внедренных в экспериментальной группе.

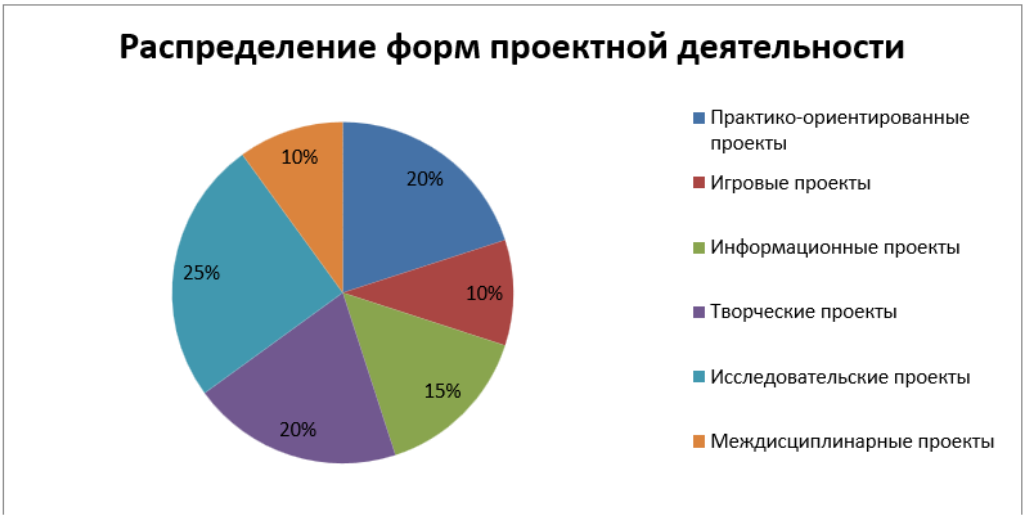


Рисунок 2 – Распределение форм проектной деятельности

Анализ представленных данных показывает, что значительный удельный вес заняли исследовательские (25%) и творческие проекты (20%), что соответствует заявленным целям модели. Это, в первую очередь, касается развития исследовательской инициативы, критического мышления и индивидуальных образовательных траекторий. Также ощутимая доля была отведена практико-ориентированным (20%) и информационным проектам (15%). Здесь студенты решали конкретные педагогические задачи, разрабатывали методические продукты и осваивали технологии презентации. Игровые (10%) и междисциплинарные (10%) проекты использовались реже, вместе с тем они обеспечивали важный синтез межпредметных знаний и развитие креативности. Следовательно, различение форм проектной деятельности подтверждает комплексный и гибкий подход к реализации авторской модели, ориентированной на личностное и профессиональное развитие будущих педагогов.

Таким образом, реализация авторской модели сопроводилась многоуровневым использованием проектных форм обучения, направленных на интеграцию теоретического знания с практическими действиями на фоне цифровой образовательной среды. Содержание и последовательность методов соответствовали этапам модели, предложенными во втором разделе настоящего исследования. Практическое осуществление проектного подхода нашла выражение в конкретных видах заданий, которые направлены на развитие ключевых компетенций у студентов.

Конечно же, во время внедрения авторской модели проектного обучения особенное внимание уделялось разработке и внедрению заданий, направленных на формирование конкретных профессиональных компетенций. Структура заданий была построена с учетом основных компонентов модели (целевым, содержательным, процессуальным, организационным и результативным) и предполагала поэтапное увеличение сложности учебных действий студентов. Все задания имели практико-ориентированный характер, обеспечивая переход

от теоретического знания к педагогической деятельности в условиях, приближенных к реальной профессиональной практике.

1. Для формирования методической компетенции использовались задания, направленные на проектирование и моделирование учебного процесса:

– разработка фрагмента урока с учетом уровня обучающихся;

– составление альтернативных методических приемов к одному и тому же тексту;

– анализ и адаптация школьных УМК под билингвальную аудиторию;

–разработка блочно-тематического планирования в рамках авторской темы;

– сравнение разных подходов к объяснению грамматического материала.

2. Для развития коммуникативной компетенции применялись задания, связанные с устным и письменным педагогическим взаимодействием:

– подготовка и проведение публичных выступлений, например мини-лекций и презентаций;

– ведение педагогического блога, к примеру, в форме Padlet или Google–сайта;

–участие в педагогических дебатах с аргументированной защитой позиции;

– моделирование сложных педагогических диалогов (учитель – ученик, учитель – родитель);

– запись видеосообщений с обратной связью к работам коллег.

3. В рамках проектной компетенции акцент был сделан на задания полного проектного цикла:

– разработка и реализация мини-проекта в малых группах по одной из актуальных тем школьного образования, например, «Русская классика и экология», «Цифровые сказки»;

– оформление проектного паспорта с указанием целей, задач, этапов и ожидаемых результатов;

– презентация проекта перед экспертным жюри и защита;

– создание визуальных и цифровых продуктов, например, плакаты, инфографика, подкасты, ролики;

– ведение проектного дневника и самооценка деятельности по чек-листу.

4. Для развития интегративно-цифровой компетенции были внедрены задания, требующие активного использования цифровых инструментов:

– разработка медиапродукта по литературному произведению, например, видеоанализ или цифровая карта образов;

– создание инфографики на основе анализа педагогических данных;

– генерация заданий с помощью ИИ-сервисов, например, ChatGPT, Canva AI;

– организация онлайн-обучающих мини-курсов на открытых платформах;

– анализ цифрового следа и визуализация прогресса в обучении.

5. В целях формирования рефлексивной компетенции использовались следующие задания:

– ведение рефлексивного дневника по итогам каждого этапа проекта;

–участие в сессиях педагогической рефлексии, к примеру анализ достижений и ошибок;

– написание эссе «Я – будущий учитель: как я меняюсь в проекте»;

– разработка индивидуальной траектории профессионального роста;

–анализ компетентностного профиля на основе самооценки и внешней экспертизы.

Каждое задание сопрягалось четкими критериями оценки, классификаторами и возможностью для повторной попытки (в рамках деятельностного цикла). Это, как мы считаем, способствовало формированию навыков саморегуляции и ответственности за результат. Следовательно, типология заданий, примененная при реализации модели, охватывала все области проектной деятельности и обеспечивала формирование ключевых профессиональных компетенций, соответствующих современным требованиям образовательной среды.

Цифровизация образовательного процесса и внедрение ИИ-инструментов стали важной частью реализации проектной деятельности. Они, в целом, расширили возможности для индивидуализации обучения и более точной оценки результатов. Использование таких технологий помогло упростить организацию учебного процесса. При этом изменился и сам подход к разработке и выполнению заданий. В итоге работа стала более гибкой и ближе к реальным образовательным задачам.

Основные направления применения ИИ-инструментов:

1. Создание цифровых заданий и контента.

С помощью таких инструментов, как ChatGPT, Canva AI, Gamma App, разрабатывались шаблоны заданий, инструкции, примеры анализа текстов и материалы для рефлексии. Это, в целом, расширило выбор учебных материалов и позволило лучше учитывать индивидуальные особенности студентов.

2. Обратная связь и оценка.

Автоматические сервисы анализа текста и визуализации данных, например, Google Analytics oh Education, использовались для прослеживания вовлеченности обучающихся и динамики их работы. Также они помогали формировать индивидуальные рекомендации, что сделало оценивание более адаптивным и, в какой-то мере, более объективным.

3. Развитие цифровой грамотности.

Регулярное использование ИИ-инструментов в учебном процессе способствовало развитию интегративно-цифровой компетентности. Студенты учились создавать цифровые продукты, работать с генеративными приложениями при подготовке презентаций, видеоматериалов, инфографики и текстов. В итоге ИИ стал не только техническим помощником, но и частью самого образовательного процесса.

4. Рефлексия и самонаблюдение.

Инструменты цифровой аналитики, например диаграммы прогресса или интеллект-карты, применялись для отображения профессионального роста

студентов. Это поспособствовало глубокому пониманию собственной деятельности и развитию навыков самооценки.

Таким образом, интеграция цифровых и ИИ-технологий в проектную деятельность будущих учителей русского языка и литературы позволила повысить качество методической подготовки и сформировать у студентов готовность к педагогической практике в условиях цифровой трансформации образования. Использование ИИ, на наш взгляд, стало не просто технической поддержкой, а органичной частью методической культуры, ориентированной на креативность, гибкость и аналитическое мышление.

Для графического изображения ключевых направлений интеграции цифровых и ИИ-инструментов в реализацию проектного обучения была составлена диаграмма. Эта визуализация отражает соотношение основных векторов их использования. Данные обобщены на основе анализа педагогических задач, решаемых с применением современных технологий, а также типологии заданий, выполненных в ходе экспериментальной апробации авторской модели.



Рисунок 3 – Направления использования цифровых и ИИ-инструментов в реализации проектного обучения

Как можно понять из диаграммы, наибольшее внимание при внедрении цифровых и ИИ-инструментов уделялось созданию контента и обратной связи. Это обусловлено потребностью в вариативных учебных материалах и индивидуализированном оценивании. Вместе с тем немаловажным направлением стало развитие цифровой грамотности студентов, а также рефлексивных умений через визуализацию учебного прогресса. Полученные данные подтверждают, что интеграция ИИ в проектное обучение способствует как техническому, так и содержательному обогащению образовательного

процесса. Эффективность использования цифровых инструментов подтверждается также отзывами студентов экспериментальной группы. В процессе проектной работы участники отмечали рост уверенности, вовлеченность и осознанное освоение цифровых ресурсов. Например, студентка ЭГ-01 подчеркнула, что «используя Gamma AI в учебных целях научилась не только быстро готовить шпаргалку, но и анализировать ее». Другой студент ЭГ-02 написал, что «не знал, что в ChatGPT есть функция расширенного поиска. Теперь буду использовать ее чаще». Еще одна студентка из экспериментальной группы отметила, что «Работа над мини-проектом дала мне ощущение настоящей педагогической задачи. Я рада, что научилась не бояться открытого выступления».

Однако наряду с положительным опытом внедрения проектной модели были зафиксированы и определенные трудности, риски и потребность в корректировках, что позволило адаптировать процесс под реальные образовательные условия.

Основные трудности:

1.Низкий первоначальный уровень проектной и цифровой компетентности.

Несмотря на наличие базовых знаний, студенты испытывали трудности при самостоятельной определении целей проекта, планировании и выборе инструментов. Главным образом, как мы видим, это наблюдалось на первых занятиях. Это, в свой черед, потребовало введения дополнительного инструктирования и моделирования примеров.

2. Психологический барьер при взаимодействии с ИИ-инструментами.

Некоторые студенты с настороженностью воспринимали цифровые технологии, особенно это было заметно в фокусе генерации материалов или анализа своей работы. Это, в целом, требовало разъяснений этических аспектов и демонстрации педагогической целесообразности таких инструментов.

3. Сложности групповой работы и распределения ролей.

На финишном этапе можно было заметить непостоянность участия студентов в коллективных проектах. Как было заметно, требовалась внешнее содействие для построения равнозначных команд и культурного роста проектного взаимодействия.

4.Неравномерная нагрузка между контрольной и экспериментальной группами.

Экспериментальная группа тратила больше времени на подготовку цифровых заданий. Это вызывало у отдельных студентов усталость и потребность в четком регламенте. Для исправления мы внедрили временную координацию и шаблоны планирования.

Возможные риски:

–ослабление стремления при повышенной нагрузке и отсутствии немедленного эффекта;

– снижение качества проекта при нейтральном отношении студентов;

–зависимость от цифровой инфраструктуры, например отсутствие интернета.

Принятые корректировки:

–проведение промежуточных сессий рефлексии и обсуждения сложностей;

– введение образцов планирования и параметров оценивания проектов;

–разработка дополнительных правил по работе с ИИ, например, видеоинструкции, чек-листы;

– корректировка времени, например, упор на вдумчивую подготовку на первом этапе и ускорение в заключительной фазе.

Учитывая изложенное, внедрение модели потребовала гибкости и готовности к педагогическому восприятию. Такая адаптивность стала главной причиной успешной реализации проектного подхода. Она показала значимость содержания модели и педагогической поддержки на каждом этапе. Следующим существенным моментом реализации модели выступила критерии оценивания и обратной связи. Этот механизм обеспечил регулирование и сопровождение образовательных результатов.

Оценивание результатов проектной деятельности и организация обратной связи стали неотъемлемыми компонентами внедрения авторской методической модели. Стратегия оценивания была выстроена на основании с заявленными в модели компонентами и ориентировалась на формирующее, критериальное и рефлексивное оценивания.

На каждой ступени проектной деятельности студентам предоставлялась возможность получить промежуточную обратную связь. Это включало:

–оперативные пояснения преподавателя по структуре, логике и содержанию проекта;

–самооценку участников по чек–листам, где отражалась динамика развития отдельных компетенций. Например, способность к проектированию, рефлексии, коммуникации;

–взаимооценивание в группах, позволяющее развивать критическое мышление и командную ответственность.

Такой формат оценивания позволил гибко отслеживать прогресс и вовремя вносить изменения в проектные замыслы.

По завершении проектной работы использовались созданные оценочные листы, отражающие уровни сформированности ключевых компетенций.

Критерии включали:

– степень самостоятельности в постановке целей и задач проекта;

– глубину проработки содержания и актуальность выбранной темы;

– интеграцию цифровых и ИИ-инструментов в ходе работы;

– качество презентации результатов, в том числе, устной и визуальной;

–осознанность рефлексии, представленную в итоговых картах самооценки.

Условия создавались в корреляции с результативным компонентом модели и заранее обсуждались со студентами.

Особое внимание во время воплощения модели отводилось характеру обратной связи. Она предусматривалась в следующих формах:

– индивидуальные советы по развитию компетенций;

–групповой разбор распространенных ошибок и сильных сторон проектов на итоговом занятии;

–цифровая обратная связь .

Помимо этого, был проведен финальный рефлексивный круг, в процессе которого студенты делились своими ощущениями от работы над проектом. Они обсуждали полученные навыки, оценивали эффективность моделей взаимодействия и степень своей профессиональной подготовленности.

В результате, система оценивания и обратной связи была нацелена на закрепление результатов и на содействие профессионального роста обучающихся. Она позволила установить основательные ориентиры, побуждать к самоанализу и гарантировать индивидуальный подход к формированию компетенций. В дополнение к сбору обратной связи от обучающихся было также важно получить независимую экспертную оценку проектной деятельности как педагогической технологии.

Для подтверждения практической ценности проектной модели было проведено анкетирование преподавателей вузов и колледжей. В опросе приняли участие 80 преподавателей. В вопросах 2, 4 и 6 респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа, поэтому суммарные значения по этим вопросам превышают 100%. Опрос касался отношения к проектной деятельности как средству формирования профессиональных компетенций, а также к наиболее развиваемым в ней компетенциям. Обобщенные результаты мы привели в таблице ниже.

Таблица 13 – Обобщенные результаты анкетирования преподавателей

№	Вопрос анкеты	Варианты ответов	Преобладающий вариант ответа (%)
1	2	3	4
1.	Считаете ли вы проектное обучение эффективным для подготовки будущих учителей	Да–84% Скорее да –11% Нет–5%	Да–84%
2.	Какие компетенции, по вашему мнению, лучше всего развиваются в проектной деятельности?	Методическая – 68% Коммуникативная–73% Проектная–89% Интегративно–цифровая_54% Рефлексивная –49%	Проектная – 89%
3.	Используете ли вы элементы проектной деятельности в своей педагогической практике?	Регулярно–40% Иногда–45% Никогда–15%	Иногда –45%
4.	Какие трудности, по вашему мнению, чаще всего возникают при реализации	Низкая мотивация–61% Недостаток материалов–52% Ограниченность времени–46%	Низкая мотивация – 61%

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
	проектного обучения?	Слабая цифровая грамотность – 39%	
5.	Считаете ли вы полезным использование ИИ-инструментов в педагогике7	Да –78% Нет–9% Затрудняюсь ответить–13%	Да –78%
6.	Какие ИИ–инструменты, по вашему мнению, целесообразно применять в проектной работе студентов?	Генерация заданий–59% Анализ текста–47% Создание визуализаций–42% Рефлексивные отчеты–36%	Генерация заданий–59%
7.	Готовы ли вы участвовать в апробации моделей, основанных на проектной деятельности и ИИ?	Да–55% Затрудняюсь – 32% Нет – 13%	Да–55%

Как можно заметить, результаты анкетирования показывают высокий уровень признания эффективности проектного метода (84% положительных ответов) в педагогической подготовке. Наиболее значимыми компетенциями, формируемыми в проектной деятельности, были названы проектная (89%) и коммуникативная (73%). Это, по нашему мнению, подтверждает направление авторской модели, реализованной в исследовании. При этом педагоги отмечают системные затруднения, главным образом, связанные с мотивацией обучающихся и нехваткой методического обеспечения. Это подчеркивает необходимость сопровождения проектной деятельности продуманными материалами и поддержкой. Высокий процент положительных откликов по использованию ИИ-инструментов (78%) свидетельствует о растущем интересе к цифровым технологиям в обучении. Это создает благоприятную основу для дальнейшего развития цифрового компонента в рамках проектного обучения. Отсюда вытекает, что собранные данные подтверждают актуальность предпринятого исследования и обоснованность интеграции проектных и ИИ-подходов в подготовку будущих учителей русского языка и литературы.

Можно сказать, что реализация авторской модели в образовательной практике в целом подтвердила ее логичность и методическую обоснованность. Последовательное внедрение позволило выстроить систему педагогических воздействий и направить их на развитие профессиональных компетенций. Полученные данные показывают, что проектные методы достаточно органично включаются в учебный процесс и стимулируют активность студентов.

Результаты анкетирования преподавателей также подтвердили эффективность проектного подхода и потенциал использования ИИ-инструментов. При этом были обозначены и проблемные зоны, прежде всего, необходимость развития цифровой грамотности и методической поддержки. В целом это говорит о возможности дальнейшего развития и расширения модели.

Таким образом, результаты формирующего этапа, дополненные экспертной оценкой, могут служить основой для перехода к следующему этапу

исследования и более осмысленного сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп.

3.4 Результаты апробации модели и их анализ

Внедрение авторской модели проектного обучения на формирующем этапе позволило получить данные для оценки ее эффективности в реальной образовательной среде. Апробация проводилась в сопоставимых условиях с участием двух групп. Они различались исключительно на основании использования проектных методов и цифровых инструментов.

Данный подраздел направлен на всесторонний анализ реализованных целей. Мы основываемся на пяти заявленных профессиональных компетенциях, вместе с тем на структуру авторской модели, включающей целевой, содержательный, процессуальный, организационный и результативный компоненты. Описанные ниже данные основываются на результатах диагностики, анкетирования, наблюдений, продуктов проектной деятельности. Эти данные также опираются на качественное и количественное изучение динамического процесса при показателях, установленных во время эксперимента.

Цель анализа отражает выявление значимости влияния внедренной модели на профессиональное развитие будущих учителей русского языка и литературы. Помимо прочего, было выявление ключевых эффектов, подтвердивших или уточнивших первоначальные гипотезы исследования.

После завершения этапа внедрения авторской модели в процесс образования была проведена итоговая диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы. Диагностика осуществлялась по тем же критериям и шкале, которые были заданы на первоначальном этапе исследования. Это позволило объективно зафиксировать динамику развития каждой из пяти ключевых компетенций.

Сравнительный анализ результатов показал значительное увеличение числа студентов, достигших высокого уровня по всем исследуемым параметрам. Особенно выраженный рост наблюдался по проектной и цифровой компетенциям. Мы считаем, что полученные результаты во многом связаны с тем, что в модели был сделан акцент на практико-ориентированные задания с использованием цифровых и ИИ-инструментов. Помимо количественных изменений были заметны и качественные сдвиги. У студентов выросла самостоятельность, стало глубже понимание методики преподавания. Также улучшились навыки анализа и самооценки собственной педагогической деятельности.

Для наглядности использовались диаграммы и сводные таблицы, отражающие уровни сформированности компетенций по каждому компоненту модели. Это позволило более полно увидеть динамику и выделить как положительные изменения, так и сохраняющиеся трудности. Результаты повторной диагностики в контрольной и экспериментальной группах

представлены ниже в виде таблицы и диаграммы. Средние баллы показаны по пятибалльной шкале.

Таблица 14 – Сравнительная таблица

№	Компетенция	КГ (средний балл)	ЭГ (средний балл)
1.	Методическая	3,4	4.3
2.	Коммуникативная	3,5	4.1
3.	Проектная	3,3	4.2
4.	Интегративно–цифровая	3,5	4.4
5.	Рефлексивная	3,6	4.2

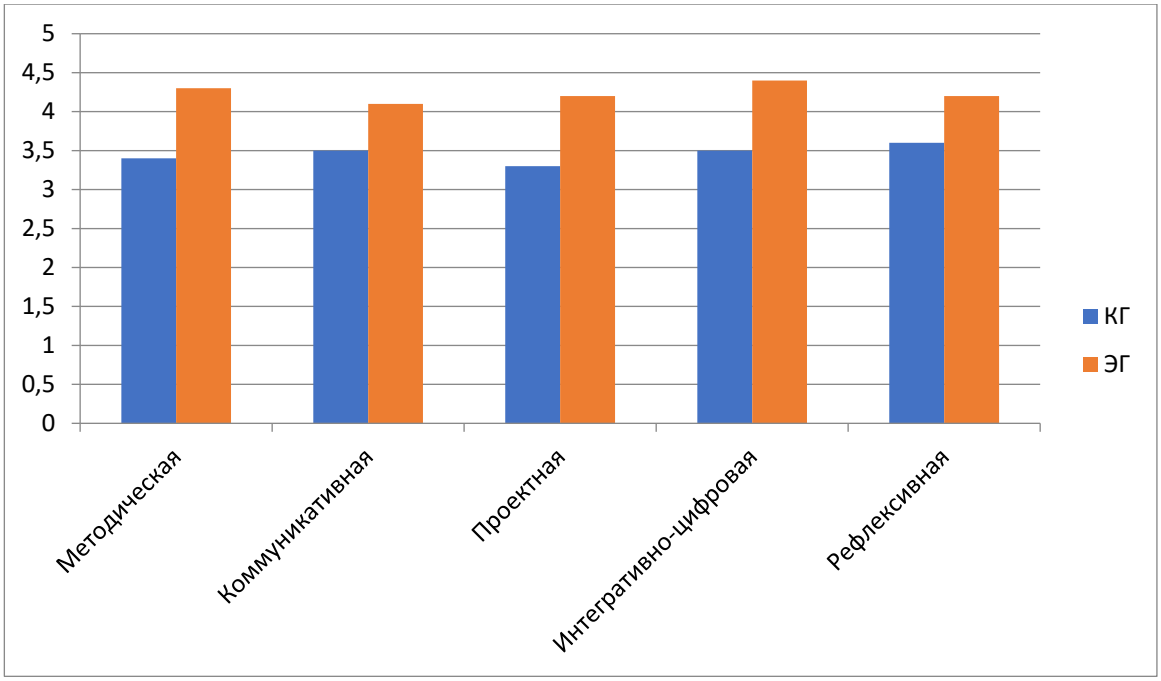


Рисунок 4 – Сравнение итогового уровня компетенции

На наш взгляд, представленные таблица и диаграмма достаточно наглядно показывают результаты итоговой диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы после завершения эксперимента. Видно, что в экспериментальной группе заметно увеличилось число студентов с более высоким уровнем по всем пяти компетенциям. Наиболее высокий результат в ЭГ зафиксирован по интегративно-цифровой компетенции – 4,4 балла; далее следует методическая – 4,3 балла, проектная и рефлексивная – по 4,2 балла, коммуникативная – 4,1 балла. Сопоставление данных позволило зафиксировать качественные изменения, которые проявились в ходе апробации авторской модели. Далее кратко рассмотрим особенности сформированности каждой компетенции в контрольной и экспериментальной группах

Методическая компетенция.

В экспериментальной группе мы увидели значимое увеличение числа обучающихся, которые достигли высокого уровня методической компетенции. Это удостоверяет эффективность проектных заданий, сфокусированных на разработку методических материалов, конспектов уроков, видеоразборов и критического анализа текстов. В контрольной группе подобная динамика не прослеживается, что подчеркивает необходимость активных форм обучения в формировании данной компетенции.

Коммуникативная компетенция.

Изменения в данном направлении в экспериментальной группе также положительные, однако менее выраженные, чем в методической компетенции. Это мы связываем с тем, что коммуникативные навыки требуют более длительной тренировки. Также понятно, что не все студенты имели достаточную языковую или социальную базу для динамичного прогресса. Вместе с тем участие в командных проектах способствовало развитию взаимодействия и публичного выступления.

Проектная компетенция.

Рост показателей этой компетенции особенно заметен, ведь большинство студентов перешли от среднего к высокому уровню. Это стало возможным благодаря последовательному выполнению проектных заданий с ориентацией на практико-ориентированные продукты. Контрольная группа, не вовлеченная в полноценную проектную деятельность, не продемонстрировала сходных изменений.

Интегративно-цифровая компетенция.

Результаты экспериментальной группы явственно показывают успешность включения ИИ-инструментов и цифровых сервисов в образовательную практику. У студентов сформировались навыки работы, например, с Canva, Gamma, Padlet, ChatGPT и другими платформами. В контрольной группе этот показатель остался почти на уровне исходного. Это указывает на необходимость целенаправленного внедрения цифровых ресурсов в учебный процесс.

Рефлексивная компетенция.

Умеренное повышение уровня данной компетенции в экспериментальной группе указывает на сформированность навыков самонаблюдения и самооценки, главным образом в ходе этапа рефлексии по завершению проектной деятельности. Однако данная составляющая нуждается в дальнейшем методическом сопровождении, прежде всего, в организации глубоких аналитических работ и внедрении рубрикаторов самооценки.

В этой связи анализ динамики сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы позволяет сделать вывод о существенном возрастании показателей в экспериментальной группе по всем пяти выделенным компетенциям. Наиболее весомые изменения зафиксированы в области проектной и цифровой подготовки. Мы считаем, что это напрямую связано с внедрением авторской модели, ориентированной на реализацию проектного метода обучения в цифровой образовательной среде.

По сравнению с контрольной группой, где обучение велось по традиционным схемам, участники экспериментальной группы показали гораздо высокий уровень самостоятельности, критичности мышления и склонности к профессиональной рефлексии. Это подтверждает эффективность разработанной методической модели и ее потенциал в деле формирования целостной профессиональной компетентности современного педагога-филолога.

Для всесторонней оценки успешности апробации модели проектного обучения важно проанализировать изменения в рамках отдельных компетенций и с позиции структурных компонентов разработанной нами авторской модели. Отметим, что строение модели охватывает пять компонентов: целевой, содержательный, процессуальный, организационный и результативный. Такой подход позволяет выявить как общий уровень сформированности профессиональной компетенции, так и качественные параметры преобразования в педагогической подготовке будущих учителей.

Целевой компонент. По завершении реализации проектной методики в экспериментальной группе выявился благоприятствующий прогресс в восприятии студентами своих профессиональных задач. Они стали четче понимать миссию учителя и значимость индивидуального вклада в образовательный процесс. Обучающиеся стали активнее формулировать собственные цели развития, проявляли устойчивый интерес к поиску и решению актуальных педагогических проблем в рамках проектной деятельности. В контрольной группе подобных сдвигов замечено не было, что указывает на существенность акцентированного целеполагания в рамках проектного подхода.

Содержательный компонент. Содержательный аспект модели был осуществлен через многообразные учебные задания, интерактивные формы работы и тематические модули, конечно же, ориентированные на профессиональные ситуации. По итогам студенты экспериментальной группы продемонстрировали более основательное усвоение как предметного, так и комплексного содержания. Их выступления, рефлексивные записи и проектные продукты отличались целостностью, логикой, обоснованностью. Контрольная группа показала менее высокий уровень интеграции теоретических знаний в практическую деятельность.

Процессуальный компонент**.** Своеобразностью реализации процессуального компонента стало вовлечение студентов в активные формы учебного взаимодействия. К примеру, это были работы в микрогруппах, деловые игры, цифровые кейсы, междисциплинарные проекты. Экспериментальная группа показала высокую степень самостоятельности, инициативности, способности к распределению ролей и ответственности. Это, на наш взгляд, свидетельствует о развитии проектного мышления и педагогической субъектности. В контрольной группе данные показатели остались на прежнем уровне.

Организационный компонент**.** Организация педагогического процесса в экспериментальной группе предусматривала гибкое планирование, цифровое

сопровождение, систему периодической диагностики и упорядоченной обратной связи. Это способствовало выстроению продуктивной учебной среды. Здесь студенты не только выполняли задания, но и принимали участие в планировании, оценке и коррекции деятельности. Такие условия усилили их мотивацию и дисциплину. В контрольной группе наблюдалась более подчиненная позиция студентов, ориентированная на надзор учебным процессом.

Результативный компонент. Сравнительный анализ итогов показал, что студенты экспериментальной группы достигли более высоких результатов в формальных критериях (успеваемость, защита проектов) и в личностных достижениях. У них сформировалась уверенность в себе, готовность к педагогическому взаимодействию, способность к профессиональной рефлексии. Можно сказать, что проведенный анализ по компонентам модели в целом подтвердил ее целостность и результативность. По сути, каждый элемент модели действительно работал в практике и вносил вклад в формирование профессионально значимых качеств будущего учителя. Это, в свою очередь, показывает, что модель имеет потенциал для более широкого применения в системе педагогической подготовки.

Чтобы точнее понять, как именно проявилась ее эффективность, мы обратились к изменениям по каждому компоненту. Такой разрез позволяет увидеть не только развитие отдельных компетенций, но и общую логику происходящих изменений в образовательной деятельности студентов. Ниже представлена сравнительная таблица, где отражена динамика показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 15 – Анализ по компонентам авторской модели

№	Компонент модели	Изменения в ЭГ	Изменения в КГ
1.	Целевой	Усиление целеполагания, рост профессиональной мотивации	Без существенных изменений в мотивации и целеполагании
2.	Содержательный	Глубокое усвоение теоретических знаний, интеграция в практику	Ограниченное усвоение материала, слабая связь с практикой
3.	Процессуальный	Развитие самостоятельности, инициативности, субъективности	Преобладание репродуктивного подхода, низкая инициативность
4.	Организационный	Активное участие в организации и оценке учебного процесса	Зависимая позиция, внешняя регуляция учебной деятельности
5.	Результативный	Высокие результаты, уверенность, готовность к профессиональной деятельности	Умеренные результаты, низкий уровень профессиональной рефлексии

Как видно из таблицы, наиболее заметные изменения пришлись на содержательный и процессуальный компоненты. Студенты экспериментальной группы стали увереннее использовать проектные методы, активнее связывать знания и включаться в учебные ситуации. Положительные сдвиги заметны и в организационном компоненте. Усилились командная работа, инициатива и использование цифровых инструментов. При этом вырос и результативный компонент, что говорит о повышении ступени профессиональной готовности. В контрольной группе изменения были менее выраженными и носили скорее фрагментарный характер. Это позволяет говорить о существенном влиянии внедренной модели на развитие экспериментальной группы. Полученные результаты согласуются с ранее опубликованной нашей работой, согласно которой «компетентность учителя представляет собой многоаспектное явление, объединяющее широкий спектр знаний, умений, навыков и личностных качеств» [155].

В дополнение к этому представляется важным рассмотреть динамику по каждому компоненту отдельно. Такой подход помогает не только подтвердить уже выявленные количественные различия, но и более четко увидеть качественные изменения в подготовке студентов.

Интерпретация результатов после внедрения модели показала явную положительную динамику в формировании **методической компетенции** у студентов экспериментальной группы. В отличие от контрольной группы, где степень развития данной компетенции оставался в целом на среднем уровне, студенты экспериментальной группы показали превышающую активность. Это наблюдалось в разрешении методических задач, разработке учебных материалов и применении педагогических стратегий в смоделированных ситуациях.

Методическая компетенция оценивалась по следующим показателям:

– умение разрабатывать учебные задания различной сложности;

– владение приемами дифференциации и индивидуализации обучения;

–способность адаптировать методику преподавания под разные образовательные условия;

– грамотное использование методических приемов при работе с текстом и

В соответствии с данными, доля студентов с высоким уровнем методической подготовки увеличилась на 35% по сравнению с первоначальным показателем. Особо выраженные улучшения можно было увидеть в умении структурировать учебный материал и формулировать цели и задачи урока. Помимо этого, поднималась уверенность студентов при моделировании фрагментов занятий. Думается, что это свидетельствует об интеграции теоретических знаний в практическую деятельность.

Развитие методической компетенции также отразилось в виде подготовленных студентами проектных заданий. В пределах работы они создавали интерактивные методические кейсы, разрабатывали тематические уроки, применяли современные технологии учебного контента. В итоге у обучающихся вырос уровень подготовленности к самостоятельному

педагогическому действию и способности строить логически обоснованный учебный процесс.

Обзор результатов внедрения авторской модели показал отчетливый рост коммуникативной компетенции у студентов экспериментальной группы. Студенты данной группы, по сравнению с контрольной, демонстрировали более высокий уровень уверенности в публичных выступлениях, активное участие в дискуссиях и способность к ведению профессионального диалога. Мы думаем, что это свидетельствует о том, что проектное обучение с элементами интерактивного взаимодействия эффективно усиливает устную и письменную педагогическую речь.

Коммуникативная компетенция оценивалась по следующим показателям:

– способность ясно и логично формулировать педагогические суждения

– участие в публичных выступлениях, презентациях, дебатах;

–ведение педагогического блога и использование цифровых форм коммуникации;

– умение строить диалог в учебной ситуации (учитель – ученик, учитель – родитель);

– навык аргументации и убеждения в педагогических кейсах.

Согласно собранным данным, доля студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции увеличилась на 40%. Повышение уровня коммуникативной активности особенно проявилось в заданиях, требующих устной презентации, обратной связи и работы в команде. Это, в очередной раз, подтверждает эффективность проектных форм как инструмента развития профессионального речевого поведения будущего учителя.

Оценка результатов формирования проектной компетенции показал значительный рост показателей в экспериментальной группе, особенно по сравнению с контрольной. В контрольной группе уровень сформированности остался в рамках периодического участия в групповых инициативах. В то время студенты экспериментальной группы уверенно демонстрировали владение целостным процессом проектной деятельности.

Проектная компетенция оценивалась по следующим показателям:

– умение формулировать проблему и цели проекта;

– способность планировать этапы проектной работы;

– навыки командного взаимодействия и распределения ролей;

–создание осмысленного конечного продукта, например, подкасты, инфографика, видео и др.;

– рефлексия результатов работы и защита проекта перед аудиторией.

По итогам внедрения модели доля студентов, демонстрирующих высокий уровень проектной компетенции, увеличилась на 40%. Это, как мы считаем, свидетельствует о результативности проектной подготовки и интеграции проектной логики в учебный процесс.

Динамика развития интегративно-цифровой компетенции в экспериментальной группе также оказалась положительной. В отличие от контрольной группы, где цифровые инструменты использовались лишь в

отдельных случаях, студенты экспериментальной группы уверенно применяли ИИ-инструменты, онлайн-платформы и визуализационные технологии в процессе подготовки и презентации проектов.

Оценка интегративно-цифровой компетенции включала следующие показатели:

–использование различных цифровых сервисов в проектной работе, например, Canva, Padlet, Google Classroom и др.;

–генерация контента с помощью ИИ, к примеру, с помощью ChatGPT, Gamma, EduCraft;

–визуализация педагогических решений, например диаграммы, интеллект-карты, инфографика;

– соблюдение цифровой этики и грамотности при работе с данными.

Согласно анализу, количество студентов, продемонстрировавших устойчивые цифровые навыки, возросло в экспериментальной группе на 45%, что подчеркивает значимость включения цифровых практик в проектное обучение.

Исходы анализа также подтверждают выраженную положительную динамику в формировании рефлексивной компетенции у студентов экспериментальной группы. В контрольной группе доминировала внешняя оценка и отсутствие регулярной самооценочной практики. А в экспериментальной группе наблюдалось развитие способности к осознанному самоанализу, формулированию выводов и планов на будущее.

Рефлексивная компетенция оценивалась по следующим показателям:

– ведение рефлексивных дневников и заполнение карт самооценки;

– участие в обсуждениях достижений и ошибок;

–способность осмысливать полученный опыт и интегрировать его в профессиональные установки;

– написание эссе о личностных и профессиональных изменениях в ходе проектной деятельности.

По итогам реализации модели уровень развития рефлексивной компетенции повысился на 35%. Это, как мы считаем, стало важным индикатором формирования педагогической зрелости и способности к профессиональному самоопределению.

Таким образом, анализ динамики развития пяти ключевых профессиональных компетенций показал, что проектные методы обучения, реализованные в экспериментальной группе, способствовали заметному росту показателей по всем направлениям. В особенности ярко проявилась положительная тенденция в области проектной, цифровой и рефлексивной компетенций, что подтверждает эффективность авторской модели в рамках цифровой трансформации образования.

В придачу к количественным данным мы решили демонстрировать ниже наблюдения, отзывы и примеры, дающие осмысленно воспринять специфику воздействия проектных методов на формирование профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы.

Во-первых, в процессе реализации проектной деятельности наблюдалось значительное повышение степени вовлеченности студентов. На этапе проекта, связанного с самостоятельной разработкой тематических заданий, большинство студентов продемонстрировали инициативность и креативный подход к выполнению задач. К примеру, одна из подгрупп создала мультимедийный продукт на основе сказок народов Казахстана. Участники группы дополнили его аналитическим блоком, что, на наш взгляд, свидетельствует о развитии как методической, так и коммуникативной компетенции.

Во-вторых, преподаватели, участвовавшие в наблюдении за процессом, отметили, что студенты стали увереннее выражать собственную педагогическую позицию. Сюда входит и умение обосновывать выбор методов преподавания и демонстрировать осознанное отношение к образовательным целям. Больше всего это проявилось в финальной части проектного цикла, когда обучающиеся представляли свои продукты на внутренней презентационной сессии. Здесь четко проявились элементы рефлексивной компетенции. Студенты умело анализировали собственные сильные и слабые стороны, корректировали подходы, опираясь на опыт и рекомендации преподавателей.

Наряду с этим, была выявлена динамика в развитии интегративно-цифровой компетенции. Сперва многие участники испытывали затруднения в использовании генеративных ИИ-инструментов и платформ визуализации. Однако уже к середине проектного цикла большинство студентов научились эффективно применять Canva, Miro, Padlet и ChatGPT для подготовки инфографики, визуальных карт и даже фрагментов учебных сценариев. Один из студентов отметил в письменной обратной связи: «Проект дал мне возможность не просто научиться пользоваться ИИ, а понять, как он может стать частью методической культуры учителя».

Наблюдения также показали наличие индивидуальных траекторий развития. Студенты с более высокими начальными показателями методической компетентности демонстрировали больший прогресс в проектной. Тем временем те, кто испытывал затруднения на первом этапе, в большей степени продвинулись в сфере цифровых и коммуникативных навыков, используя проект как корректирующий механизм.

Следовательно, качественный анализ подтвердил успешность реализованной модели как в формировании отдельных компетенций, так и в целостном профессиональном росте студентов. Обратная связь, включенность, самостоятельность и способность к критической рефлексии стали устойчивыми признаками продвижения к профессиональной зрелости.

Для объективной оценки эффективности реализации разработанной методической модели проектного обучения был проведен сравнительный количественный анализ уровня сформированности профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальной группах. В анализ включены заявленные ключевые компетенции.

Исходя из применяемых критериев оценки (по шкале от 1 до 5 баллов, где 1 – низкий уровень, 5 – высокий), были рассчитаны средние значения по каждой компетенции до и после эксперимента, а также разница в приросте между группами.

Таблица 16 – Сравнительный анализ уровня сформированности компетенций в КГ и ЭГ (до и после эксперимента)

№	Компетенция	Группа	Средний балл до	Средний балл после	Прирост
1.	Методическая	Контрольная	3.0	3.4	+0.4
		Экспериментальная	3.1	4.3	+1.2
2.	Коммуникативная	Контрольная	3.2	3.5	+0.3
		Экспериментальная	3.1	4.1	+1.0
3.	Проектная	Контрольная	2.9	3.3	+0.4
		Экспериментальная	2.8	4.2	+1.4
4.	Интегративно–цифровая	Контрольная	3.0	3.5	+0.5
		Экспериментальная	2.9	4.4	+1.5
5.	Рефлексивная	Контрольная	3.1	3.6	+0.5
		Экспериментальная	3.0	4.2	+1.2

На основе полученных данных можно сделать вывод о существенном росте уровня компетенций в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Прежде всего существенная разница отмечена по проектной и интегративно-цифровой компетенциям. В контрольной группе изменения были менее выраженными.

Для анализа показателей значимости различий между контрольной и экспериментальной группами до и после внедрения модели проектного обучения был использован двусторонний t–критерий Стьюдента для независимых выборок. «Критерий Стьюдента (Т) – числовая характеристика, применяемая для проверки равенства средних значений в двух выборках» [156]. Численность каждой группы составляла 12 студентов. При расчете принимались во внимание средние значения и стандартные отклонения показателей в каждой группе. Указанный критерий дает возможность оценить, являются ли различия между двумя группами случайными или статистически значимыми.

Т–критерий Стьюдента используется в случае, если:

– соотносятся два независимых выборочных средних значения;

– группы (контрольная и экспериментальная) равны или примерно равны по объему, как в нашем случае – по 12 студентов;

– распределение критериев приближено к нормальному;

– дисперсии групп примерно одинаковы.

В рамках исследования эти условия были соблюдены, что делает данный метод уместным и обоснованным. Следует особо подчеркнуть, что для каждой из пяти ключевых компетенций были рассчитаны:

1. Средние значения (M) до и после эксперимента.
2. Стандартные отклонения (SD) для каждой группы.
3. t–значение, вычисляемое по следующей формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2}{n_1} + \frac{SD_2^2}{n_2}}} \quad (1)$$

Где –M_1 и M_2 – средние значения по группам, SD_1и SD_2 – стандартные отклонения, n_1и n_2 –объемы выборок в каждой группе (по 12 человек). Число степеней свободы составило $df=n_1+n_2-2=22$. Различия признавались статистически значимыми при $p<0,05$.

Считаем целесообразным показать в следующей таблице результаты анализа.

Таблица 17 – Результаты статистического анализа различий уровня сформированности компетенций (t –критерий Стьюдента)

№	Компетенция	t–значение	Уровень значимости (p)	Статистическая значимость
1.	Методическая	3,27	*P<0.01*	различия значимы
2	Коммуникативная	2.88	*P<0.01*	различия значимы
3	Проектная	3.94	*P<0.001*	высоко значимы
4.	Интегративно–цифровая	4.11	*P<0.001*	высоко значимы
5.	Рефлексивная	3.02	*P<0.01*	различия значимы

Полученные значения t и уровни значимости (p) показывают, что различия между контрольной и экспериментальной группами после внедрения модели являются статистически достоверными. Наиболее заметные изменения зафиксированы по проектной и интегративно-цифровой компетенциям: здесь t–значения превышают 3,9, а уровень значимости – менее 0,001. Применение t–критерия Стьюдента для независимых выборок подтвердило, что внедрение авторской модели действительно влияет на уровень сформированности профессиональных компетенций будущих учителей. Выявленные различия нельзя считать случайными, что в целом говорит об эффективности предложенной методики.

Для наглядности количественных различий была построена обобщающая гистограмма. В ней представлены показатели по пяти ключевым компетенциям до и после эксперимента, что позволяет увидеть общую динамику и зафиксировать устойчивые изменения.

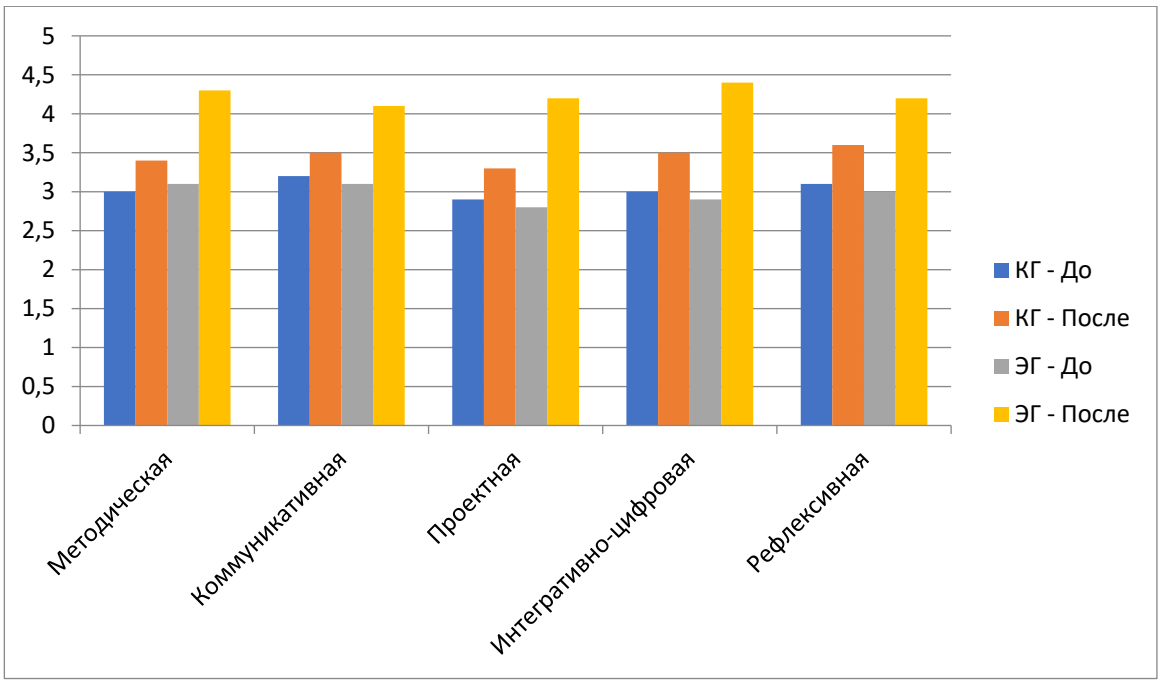


Рисунок 5 – Сравнение развития профессиональных компетенций

Анализ приведенной гистограммы показывает ясное различие в динамике развития компетенций между группами. Как можно заметить, в экспериментальной группе, зафиксировано повышение уровня сформированности всех компетенций, особенно заметно в сфере проектной и интегративно-цифровой деятельности. В целом, эти результаты иллюстративно подтверждают эффективность разработанной нами модели проектного обучения и позволяют говорить о ее продуктивном влиянии на профессиональное развитие будущих учителей русского языка и литературы.

Анализ результатов позволяет утверждать, что:

– методическая компетенция повысилась путем активного включения студентов в разработку, реализацию и рефлексию проектных заданий, а также посредством системной помощи в форме цифровых инструкций, шпаргалок и методических карт;

– коммуникативная компетенция развивалась на фоне необходимости защищать проекты, взаимодействовать в группе, осмысливать тексты, дискутировать на научные темы, использовать доводы и подбирать выразительные речевые средства;

– проектная компетенция показала наибольший прирост, что обосновано центральной ролью проектного метода в образовательном процессе. Студенты научились планировать и реализовывать оптимальные учебные и внеучебные проекты, интегрируя междисциплинарные знания и навыки;

–интегративно-цифровая компетенция формировалась через использование ИИ-инструментов, визуальных платформ и цифровых сервисов. Это обеспечило технологическую грамотность и сформировало представление о возможностях цифровой трансформации образования;

– рефлексивная компетенция развивалась посредством систематических самооценок, анализа самостоятельно принятых решений и затруднений, а также через показатели развития встроенную в проекты.

Следует подчеркнуть, что педагогическая интерпретация результатов выступает за пределы простой фиксации изменений. Полученные данные подтверждают, что проектное обучение становится как инструментом передачи знаний, так и средством формирования субъектной позиции будущего педагога. Сюда же входят и его профессиональная идентичность и готовность к работе в условиях неопределенности и инноваций. Наряду с этим, выявленные изменения можно воспринимать как подтверждение продуктивности интегративного подхода к формированию компетенций. Мы считаем, что сочетание деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического, антропологического и компетентностного подходов создало незыблемую методологическую основу исследования и обеспечило комплексный эффект от внедрения модели.

Таким образом, результаты апробации разработанной модели подтверждают ее эффективность, целесообразность и возможность продуцирования в образовательной практике педагогических вузов. Полученные выводы могут выступать основой для последующей модернизации программ подготовки учителей-филологов, особенно в разрезе цифровой трансформации образования и роста значимости проектных форм обучения.

Выводы по третьему разделу

В первом подразделе была представлена структура организации педагогического эксперимента. Она охватила цель и задачи исследования, методологическую основу, описание базы и выборки, этапы проведения, используемые диагностические инструменты, критерии оценки и методы анализа данных. На всех этапах исследования сохранялась логика научного эксперимента, что обеспечило целостность и достоверность результатов. При этом отдельно учитывались этические моменты. Это корректность взаимодействия с участниками и прозрачность работы с данными. В свою очередь, это позволило достаточно объективно зафиксировать изменения уровня компетенций до и после внедрения модели.

Во втором подразделе проанализирован исходный уровень подготовки будущих учителей русского языка и литературы. Диагностика по пяти ключевым компетенциям показала преобладание низкого и среднего уровней, что, по сути, подтвердило необходимость разработки и внедрения модели. Сравнение контрольной и экспериментальной групп также показало их исходную сопоставимость.

В третьем подразделе рассмотрена реализация модели на практике. Проектная деятельность выстраивалась по этапам и сопровождалась системой заданий и форм взаимодействия. Использование цифровых и ИИ-инструментов заметно активизировало учебный процесс, усилило рефлексию и дало больше возможностей для индивидуализации. Работа с текстами, создание цифровых

продуктов и мини-исследования в целом помогли закрепить ключевые навыки. При этом возникающие трудности учитывались и корректировались по ходу работы, что показало гибкость модели.

В четвертом подразделе представлены результаты апробации. По всем пяти компетенциям в экспериментальной группе зафиксирована устойчивая положительная динамика, тогда как в контрольной изменения были менее выраженными. Наблюдения, примеры работ, отзывы студентов и количественный анализ в совокупности подтвердили достоверность различий. Дополнительный компонентный анализ позволил более точно увидеть изменения, а визуализации лишь дополнили общую картину. Графические представления дополнили общую картину. Они продемонстрировали эффективность модели как инструмента профессиональной подготовки в условиях цифровой трансформации образования.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа позволила апробировать авторскую методическую модель формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы. Также, мы считаем, что доказали ее эффективность в условиях современного образовательного процесса. На первом этапе эксперимента была обеспечена четкая организация и методологическое обоснование, что задало исследованию необходимую научную строгость. Анализ исходного уровня компетенций выявил дефициты, требующие целенаправленного педагогического воздействия.

Реализация проектной методики в экспериментальной группе продемонстрировала положительную динамику в формировании методической, коммуникативной, проектной, интегративно-цифровой и рефлексивной компетенций. Важную роль сыграли цифровые и ИИ-инструменты, которые усилили мотивационный, содержательный и диагностический потенциал обучения. Показатели количественного и качественного анализа подкрепили, что предложенная модель значится продуктивной, действенной и практически релевантной в системе подготовки будущих педагогов.

Таким образом, третий раздел продемонстрировал, что интеграция проектных методов, цифровых и ИИ-технологий, а также обоснованные методические подходы способствуют формированию у студентов целостной профессиональной готовности, соответствующей требованиям современной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование было нацелено на многостороннее осмысление возможностей проектных методов обучения в системе подготовки будущих учителей русского языка и литературы. На фоне модернизации высшего педагогического образования особое значение приобретает поиск эффективных методик. Эти технологии должны способствовать развитию у студентов не только предметных знаний, но и ключевых профессиональных компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности в современной образовательной среде.

Актуальность заявленной темы была обусловлена рядом факторов. В первую очередь это изменения в содержании профессиональных стандартов педагога, усиление требований к самостоятельной, рефлексивной и проектной деятельности студентов. Также в современных реалиях остро ощущается необходимость интеграции цифровых и интерактивных форматов в образовательный процесс. В связи с этим в работе мы поставили цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать методическую модель формирования профессиональной компетенции будущего учителя русского языка и литературы на основе проектных методов обучения.

В ходе осуществления данной цели были сформулированы и последовательно решены задачи, касающиеся анализа теоретико–методологических оснований заявленных подходов, систематизации компонентов профессиональной компетентности, разработки авторской модели, ее внедрения в образовательную практику и оценки эффективности.

В течение всего исследования использовались современные методы научного анализа, включающие комплексный подход, сравнительный и структурно-функциональный анализ, а также количественные и качественные методы диагностики уровня сформированности компетенций. Эмпирическая часть основывалась на педагогическом эксперименте, в протяжении которого проверялась действенность предложенной модели в реальных условиях подготовки филологических специалистов.

В первом разделе настоящей диссертационной работы были раскрыты ключевые положения, определяющие научно-теоретическую базу исследования. Была исследована суть понятия «профессиональная компетентность» в разрезе подготовки педагогов-филологов, помимо этого прояснено его содержание по отношению к новейшим требованиям образовательной политики.

В результате исследования трудов отечественных и зарубежных ученых были рассмотрены методологические подходы, ставшие отправной точкой исследования, включая компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, акмеологический и антропологический подходы. Все они были осмыслены с точки зрения их вклада в реализацию задач профессиональной подготовки будущего учителя русского языка и литературы.

Существенным результатом работы над теоретическим блоком стало определение структурных компонентов профессиональной компетентности. Они включали методическую, проектную, коммуникативную, интегративно-цифровую и рефлексивную составляющие. Эти компетенции согласуются с современным запросом на педагога, который способен проектировать образовательный процесс, эффективно коммуницировать, применять цифровые технологии и осмыслять свою профессиональную деятельность в условиях постоянного саморазвития. Также в данном разделе мы обосновали необходимость перехода от традиционной модели обучения к практико-ориентированным формам организации учебного процесса. Повышенное внимание было уделено проектному методу как эффективному инструменту формирования профессиональных компетенций в ходе образовательного взаимодействия, основанного на активной, исследовательской и творческой деятельности студентов.

Таким образом, первый раздел определил теоретико-методологический фундамент всей работы. Он позволил определить вектор последующего исследования, включая разработку авторской модели и проведение опытно-экспериментальной проверки ее эффективности.

Второй раздел диссертации был приурочен разработке и обоснованию авторской модели подготовки будущих учителей русского языка и литературы. В объяснение представленных в первом разделе теоретических позиций здесь была осуществлена практико-ориентированная проработка механизмов формирования профессиональных компетенций средствами проектной деятельности.

На принципах ранее обнаруженных методологий, компетентностного, личностно-ориентированного, деятельностного, акмеологического и антропологического подходов в диссертации была разработана авторская модель. Она содержала пять взаимосвязанных компонентов, а именно целевой, содержательный, процессуальный, организационный и результативный. Каждый компонент раскрывал как стратегические задачи подготовки, так и конкретные формы и средства их реализации. В данном разделе были раскрыты заявленные ключевые компетенции, формируемые у будущих педагогов в проектной деятельности. Это методическая, проектная, коммуникативная, интегративно-цифровая и рефлексивная компетенций. Эти компетенции систематизировали содержание подготовки и послужили основой для выстраивания педагогических задач и диагностики уровня сформированности.

Преимущественное внимание было уделено созданию методического обеспечения. Это типологии проектных заданий, этапности работы, использованию цифровых инструментов и разработке диагностических материалов. Были выделены этапы проектной деятельности, что позволило выстроить логическую и функционально обоснованную линию образовательной работы.

В отдельном подразделе данного раздела также нашли отражение вопросы подготовки будущих учителей к реализации проектного обучения.

Сюда же можно включить системную работу по формированию устойчивых установок на инициативность, креативность и педагогическую гибкость. Обоснована важность предварительной методической подготовки студентов, их способности к командной работе, понимание ответственности за конечный продукт проекта. Это на наш взгляд отражает как педагогическую, так и антропологическую направленность модели. Кроме того, в отдельном блоке рассматривается антропологическое измерение проектной деятельности. Здесь акцент сделан на личностный рост будущего учителя, его самоопределение и формирование внутренней профессиональной позиции. С учетом особенностей билингвальной образовательной среды и межкультурных вызовов внимание также сосредоточено на развитии профессиональной идентичности обучающихся.

Таким образом, второй раздел логично продолжает первый и, по сути, переводит теоретические положения в практическую сторону. В ней раскрыта методическая модель, условия ее реализации и заложена основа для последующей апробации.

Третий раздел стал ключевым для проверки предложенной модели. Исследование выстраивалось в логике практико-ориентированного подхода и позволило соотнести теоретические положения с реальной подготовкой будущих учителей-филологов

В первом подразделе была показана структура экспериментального исследования. Она была основана на четко сформулированных целях и задачах, которые логически вытекали из содержания второго раздела. Реализация модели велась на базе контрольной и экспериментальной групп, соответствующих программам подготовки будущих учителей русского языка и литературы. Опора на интеграцию пяти методологических подходов позволила выстроить эксперимент как целостную систему. Данный механизм, как и большинство исследований, включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов, с фокусом на методическую, коммуникативную, проектную, интегративно-цифровую и рефлексивную составляющие. Диагностика осуществлялась с опорой на компоненты авторской модели, а именно целевой, содержательный, процессуальный, организационный, результативный. Результаты мы визуализировали в виде диаграмм и таблиц, что позволило зафиксировать сопоставимость групп и объективность входного уровня. Также нами использовались качественные наблюдения и анкетирование. Мы считаем, что это усилило достоверность анализа.

В рамках формирующего этапа была реализована авторская модель. Она включала разработанные ранее этапы проектной деятельности и систему заданий, направленных на поэтапное развитие заявленных компетенций. Отдельное внимание было уделено использованию цифровых инструментов и средств обратной связи, которые помогли активизировать учебную

деятельность студентов. По ходу работы последовательно собирались данные об изменениях. Это нашло отражение в активности, уровне осознанности, развитии рефлексии и готовности к профессиональной деятельности.

В третьем разделе проанализированы результаты итоговой диагностики, представленные через диаграммы, таблицы и их качественное осмысление. В экспериментальной группе по всем пяти компетенциям зафиксированы устойчивые положительные сдвиги. Дополнительно проведен количественный анализ с использованием t–критерия Стьюдента, который подтвердил статистическую значимость различий между контрольной и экспериментальной группами.

Завершающая часть раздела включает разбор динамики по каждой компетенции с опорой как на числовые показатели, так и на реальные примеры. Были учтены отзывы студентов, наблюдения за их участием в проектной работе, а также анализ выполненных проектов. В целом это позволило сделать вывод о том, что предложенная модель достаточно адаптивна и может обеспечивать устойчивое развитие профессиональных компетенций в меняющихся образовательных условиях.

Таким образом, третий раздел не только зафиксировал успешность реализации теоретических положений, но и показала практическую результативность авторского подхода. Полученные данные подтверждают возможность внедрения модели в систему подготовки педагогических кадров, включая работу в билингвальной среде, и подчёркивают значимость проектных методов для формирования профессиональной идентичности будущего учителя.

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи, подтвердить выдвинутую гипотезу и получить обоснованные результаты, которые могут быть использованы в практике педагогического образования. Как мы отметили, гипотеза исследования получила полное подтверждение. Проектные методы обучения, внедренные в рамках предложенной модели, действительно способствуют формированию профессиональной компетентности у будущих учителей русского языка и литературы. Модель доказала свою эффективность и может находить применение в вузовской системе педагогической подготовки как адаптивный, нацеленный на развитие, современный образовательный инструментарий.

Практическая значимость работы основывается на возможности внедрения результатов работы в педагогических вузах. Например, при моделировании учебных программ, методических комплексов или во время повышения квалификации педагогов. Обозначенные разработки могут послужить базой преобразования содержания и структуры педагогической подготовки в ключе цифровизации и персонализации обучения. В качестве перспектив дальнейшего исследования вырисовывается расширение эмпирической базы, изучение влияния проектных методов в билингвальных и поликультурных аудиториях, а также глубокое освоение цифровых образовательных технологий. Сюда же можно включить интеграцию

искусственного интеллекта и средств адаптивного обучения в проектную деятельность будущих педагогов.

Таким образом, заключение диссертационной работы представляет собой заключительный этап проделанной научной и прикладной работы, раскрывает основные результаты, подводит итоговые данные авторской концепции и демонстрирует ее значимость для развития педагогической теории и практики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Пресс-служба Министерства просвещения РК, 04.03.2025. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/950146?lang=ru (дата обращения 14.03.2026)

2 Приказ Министра просвещения РК № 31 от 24.02.2025, официальное опубликование –Эталонный бланк НПА РК 27.02.2025. [Электронный ресурс]. – URL: https://online.zakon.kz/m/app/document?doc_id=37883401&pos=0%3B0%23pos%3D0%3B0 (дата обращения 14.04.2026)

3 Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык. – 1986. – С. 248.

4 Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т./под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1938. – Т. 2. – 1040 с.

5 Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование, 2003. – №2. – С. 58–64.

6 Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для вузов по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология». – М.: Академия, 2008. –254 с.

7 Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, 2003. – №10. – С. 51–55.

8 Пелагейченко В. Ключевые компоненты компетентности учителя / В. Пелагейченко // Открытый урок: разработки, технологии, опыт. – 2009. – №2. – С. 55–60.

9 Иванова С.В. Функциональный подход к определению профессиональной компетентности учителя биологии и организация ее совершенствования в заведении последипломного образования / С.В. Иванова // Вестник Житомирского государственного университета им. И. Франко. – 2008. – Вып. 42. – С. 106–110.

10 Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 6–11.

11 Леньков С.Л. Динамическая деятельностно-компетентностная модель профессионализма инновационных педагогов // Научный диалог, 2016. – №4 (52). – С. 337–360.

12 Салапура М.Н., Богданова Е.А. Особенности формирования профессиональных компетенций студентов // Экономика и качество систем связи, 2019. – №1 (11). – С. 41–45.

13 Жарылгасова П.Е., Кокшеева З.Т. Профессиональная компетентность педагога // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – №7–2. – С. 142–143.

14 Барышникова И.Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – №3. – С. 69–80.

15 Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 175 с.

16 Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму ино странному: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

17 Матросова Ю.С. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя средствами художественной литературы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №153. – С. 111–117.

18 Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

19 Даутова Г.Ж. Культурная миссия современного учителя // ИТС. – 2002. – №2–3. – С. 128–130.

20 Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №1. – С. 90–94.

21 Пахомова Е.В. Важность развития цифровых навыков педагога и способов владения цифровыми образовательными технологиями в современном мире: сборник трудов конференции // Цифровая трансформация современного образования: материалы Всерос.науч.конф. с международным участием / редкол.: Е.А. Мочалова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 90–92. ISBN 978–5–907313–85–9.

22 Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.

23 Каюмова Н.А. Методика диагностики знаний, умений и квалификации студентов в высшей школе // Экономика и социум. – 2024. – №11–2 (126). – С. 85–90.

24 Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // Магистр Диксит. – 2012. – №1. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya–kompetentnost–pedagoga–suschnost–i–struktura (дата обращения 30.08.2025)

25 Десяева Н.Д. Педагогическая риторика: учебник для студентов учреждений высш.проф. образования. – М.: Издат.центр «Академия», 2012. – 256 с.

26 Сурнин Д.И. Культура речи как основа коммуникативной компетентности учителя физической культуры / Д.И. Сурнин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 6 (41). – С. 426–428.

27 Климов Е.А. Пути в профессионализм. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003. – 320 с.

28 Барабашева И.В. Профессиональное педагогическое общение в деятельности преподавателя иностранных языков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №12 (165). – С. 20–24.

29 Кочергина О.А. Подготовка будущего учителя к работе с родителями // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. №4. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka–buduschego–uchitelya–k–rabote–s–roditelyami (дата обращения 30.08.2025)

30 Ракова Е.К. Личностный компонент как важная составляющая структуры профессиональной компетентности современного педагога // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 9. – С. 93–97.

31 Вагапова Д.Д. Профессиональные характеристики личности педагога / Д.Д. Вагапова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 17 (307). – С. 95–97.

32 Скударева Г.Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – С. 28–32.

33 Гусева А.Ю., Малолеткова А.В. Понятие «Эмоциональный интеллект педагога дошкольной образовательной организации» // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–4. – С. 319–323.

34 Турдиев Ш.Р., Келдиёрова М.Г. Личные и профессиональные особенности учителя // Проблемы Науки. – 2020. – №6–1 (151). [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnye–i–professionalnye–osobennosti–uchitelya (дата обращения 30.08.2025)

35 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. – Алматы: ТОО «Полиграфсервис», 2014. – 208 с.

36 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 160 с.

37 Нестерова Л.И. Парадигмальная функция ключевых компетенций в профподготовке специалиста // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №8. – С. 52–54 .

38 Shulman L.S. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching” // Educational Researcher. – 1987. – Vol. 15. – No.2. – P. 4–14.

39 Морозова Г.К. Современные требования, предъявляемые к личности педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №40. – С. 41–44.

40 Дудко Д.В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – С. 62–63. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya–kompetentnost–lichnosti–buduschego–pedagoga–i–dinamika–ee–formirovaniya (дата обращения 30.08.2025)

41 Масюкова Н.Г. Методическая компетентность в результате профессиональной компетентности учителя // МНКО. – 2015. – №3 (52). [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheska–kompetentnost–v–strukture–professionalnoy–kompetentnosti–uchitelya (дата обращения 30.08.2025)

42 Скоморовская Н.Б. Развитие критического мышления учащихся // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №12–2. – С. 283–289.

43 Шингаев С.М. Общедоступный информационный ресурс в сфере школьного, дошкольного, коррекционного и дополнительного образования // «Экологическое образование в современной образовательной организации. Лучшие педагогические практики». – 2024. – № 52. – С. 25–30.

44 Ходжаян А.Б., Агранович Н.В., Горбунков В.Я., Плугина М.И. Психолого-педагогическая компетентность в структуре профессиональной компетентности преподавателей высшей медицинской школы // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8–1. – С. 177–182.

45 Байсеитова А.Б., Жандарова А.А. Инновационные технологии в профессиональном образовании // Вестник современных исследований. – 2021. – №. 3–8. – С. 4–8.

46 Бегалиева С.Б., Шмакова Е.С. Применение современных педагогических технологий при создании и внедрении элективного курса в вузе // Вестник КазНПУ имени Абая. Педагогическая серия. – 2023. – №3 (79). – С .44–52.

47 Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория / А.В. Федоров. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.

48 Овсянникова Е.К., Марухно В.М. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 186–187.

49 Денисенко С.И. Педагогическая риторика: проблемы, пути решения // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – Вып. 3 (836). – С. 51–63.

50 Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник ЮУрГГПУ. – 2012. – №1. – С. 217–230.

51 Козлов П.Г., Кабанова И.В., Стоюшко Н.Ю. Рефлексивная компетентность современного педагога как фактор, влияющий на качество образовательного процесса // Современная педагогика. – 2016. – №1. – С. 48–50. [Электронный ресурс]. – URL: https://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5351 (дата обращения 30.08.2025)

52 Развитие творческих способностей и личности учащихся / Русский язык в школе. – 2001. – № 6. – С. 21–25.

53 Гончаров И.Ф. Образ современного учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – №7. – С. 121–125. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz–sovremennogo–uchitelya (дата обращения 28.03.2026)

54 Кочкина С.Н. Роль педагога-наставника в современном мире // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – №2. – С. 117–125. [Электронный

ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol–pedagoga–nastavnika–v–sovremennom–mire (дата обращения 30.08.2025).

55 Боцманова Н.В. Развитие профессиональной компетентности в системе среднего профессионального образования / Н.В. Боцманова. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар.науч.конф. – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 283–286.

56 Бегалиева С.Б. Метод проектов в образовательной деятельности // Научное обозрение. Реферативный журнал. – 2016. – № 1. – С. 5–6.

57 Томюк О.Н. Концепции опыта в инструментализме Джона Дьюи // Эпистемы: сборник научных статей. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2011. – Вып. 6. – С. 28–34.

58 Томюк О.Н., Филоненко И.А. Проектная деятельность как условие развития личности школьников // Современные проблемы образования: сборник научных статей. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014. – С. 30–33.

59 Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2007. –384 с.

60 Корнетов Г.Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика (Статья 1). Школьные технологии. – 2020. – №5. – С. 33–44.

61 Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. Б.В. Бабина-Кореня; предисл. А.А. Пинкнвича. – М.: Работник просвещения, 1930. – Вып. 9.– С. 46–48.

62 Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2020. –140 с. – ISBN 585270–230–7

63 Маминова Н.В., Иванова И.С. Реформирование американского школьного образования в русле прогрессизма (конец XIX – первая тереть XX века // Евразийский Союз Учёных. Педагогические науки. – 2017. – №12 (45). – 11 с.

64 Полат Е.С. Метод проектов Республиканский институт высшей школы БГУ. –М.: РИВШ БГУ, 2003. – №2. – С39–47.

65 Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. – М.: Гардарики, 2001. – 624 с.

66 Пояганова Е.И. Конструктивизм и сознательно–коммуникативный метод обучения иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: ГРАМОТА, 2007. – № 3. – Ч. 3. – С. 185–188.

67 Шаталова Н.П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки // Педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 62–70.

68 Омарова А.А. Современная технология проблемного обучения // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 73–75.

69 Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики. Специальное образование. – 2006. – № 3. – С. 29–38.

70 Сергеева Б.В., Дзюба М.В. Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 25–30. [Электронный ресурс]. – URL: https://science–education.ru/ru/article/view?id=25811 (дата обращения 15.09.2025)

71 Рафикова А.С. Активная и коллаборативная формы обучения: краткий обзор зарубежных исследований. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №10–2. – С. 127–130.

72 Сафарова А.М. Влияние коллаборативной среды на творческую активность учащихся на уроках английского языка / А.М. Сафарова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. –2016. – №26 (130). – Т. 1. – С. 34–36.

73 Руководство для учителя АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». – 2012. – 185 с.

74 Байгунакова А.С., Бегалиева С.Б. Роль проектной деятельности в развитии междисциплинарных компетенций у будущих учителей // Взаимодействие науки и общества: язык, инновации, культура: Сборник научных трудов Международного форума, посвященный 90-летию КазНУ имени аль-Фараби –Алматы: КазНУ имени аль–Фараби, 2024. – С. 394-397

75 Байгунакова А.С., Джолдасбекова Б.У., Гао Яньжун Проектная деятельность как основа партнерского взаимодействия учителя и ученика в образовательном процессе // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2025. – № 2. – Т. 86. – С. 266–276.

76 Муравьева С.А. STEM-образование как вид проектной и исследовательской деятельности // Педагогическое искусство. – 2022. – №1. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stem–obrazovanie–kak–vid–proektnoy–i–issledovatelskoy–deyatelnosti (дата обращения 15.09.2025)

77 Каменских Н.А. Реализация образовательных программ: формирование soft skills как элемента проектного управления. Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–2. – С. 209–213.

78 Байгунакова А.С., Бегалиева С.Б. Перспективы цифровой трансформации проектного обучения в высшей школе Казахстана // Вестник науки. – 2025. – № 4(85). – Т. 3. – С. 378–391.

79 Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А., Трофименко М.П. Компетентностный подход методологическая основа современного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 57–66.

80 Касьяник Е.Л. Метод проектов: от теории к практике // Мастерство online. – 2015. – 4(5). [Электронный ресурс]. – URL: http://ripo.unibel.by/index.php?id=913 (дата обращения 01.04.2025)

81 Просалова В.С. Принципы внедрения практикоориентированного обучения в вузе Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета. – 2012. – №4. – С. 136–141.

82 Абраамян Р.Л. Роль междисциплинарных проектов в реализации продуктивно–прикладной направленности профильной школы // Вестник Университета академии образования. – 2010. – №1. – С. 126–129.

83 Акульчев Н.А. Формирование субъектности обучающихся на уроках истории / Н.А. Акульчев, Е.С. Харитонова // Казанский вестник молодых учёных. – 2022. – №5. – Т. 6. – С. 7–13.

84 Клячко Т.Л. Стратегия для России: образование: монография / Т.Л. Клячко, С.Г. Синельников-Мурылев. – М.: Дело, 2018. – 118 с.

85 Шипорин В.А. Применение исследовательских проектов в образовании // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 70–75.

86 Симонян Р.Я. Социальное проектирование в образовании // Вестник ЮУрГГПУ. – 2013. – №10. – С. 218–226.

87 Блинов В.И. Методика профессионального обучения: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 219 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://urait.ru/bcode/565779 (дата обращения 15.09.2025)

88 Вишневская Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – №6 (10). – С. 235–239.

89 Кильмасова И.А. Творческий проект как средство формирования самостоятельности учащихся // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2015. – №15. – С. 89–94.

90 Емельянова Н.В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н.В. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2011. – №3. – С. 82–84.

91 Игнатова И.Г., Балашов А.Г., Соколова Н.Ю. Междисциплинарные проекты как способ формирования компетенций при реализации образовательных программ // Высшее образование в России. – 2014. – №5. – С. 86–92.

92 Вохменцева Е.А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей / Е.А. Вохменцева. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар.науч.конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 58–65. [Электронный ресурс]. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1390/ (дата обращения 01.04.2025)

93 Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Сундеева М.О. Метод проектов в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60–2. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod–proektov–v–sisteme–professionalnogo–obrazovaniya (дата обращения 23.04.2025)

94 Mohedo M.T., Bújez A.V. Project based teaching as a didactic strategy for the learning and development of basic competences in future teachers. Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – No. 141. – P. 232–236.

95 Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta–analysis study. Frontiers in Psychology. – 2023. – No. 14. – P. 120–127.

96 Нургалиев Э.Э. Место и роль проектов в деятельности организации // НАУ. – 2020. – №51–3 (51). [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mesto–i–rol–proektov–v–deyatelnosti–organizatsii (дата обращения 23.04.2025)

97 Гордиенко Т.П., Безусова Т.А. Организация проектной групповой работы с обучающимися в условиях ФГОС 3++ // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65–1. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya–proektnoy–gruppovoy–raboty–s–obuchayuschimisya–v–usloviyah–fgos–3 (дата обращения 23.04.2025)

98 RTI International. Competency–Based Education and Project–Based Learning in Johnston County Public Schools. RTI International. – 2016. – P. 185–188.

99 Noguera I., Guerrero–Roldán A.E., Masó, R. Collaborative agile learning in online environments: Strategies for improving team regulation and project management. Computers & Education. – 2018. – No. 116. – P. 110–123.

100 Иванова Ю.А. Повышение профессиональной направленности общеобразовательных и специальных дисциплин в педагогическом вузе / Ю.А. Иванова // Иностранные языки в системе непрерывного гуманитарного образования. Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – 1997. – С. 50–58.

101 Cahyadi R., Rosidi M.I., Abdillah N. Evaluation of Project–Based Learning Implementation to Encourage Student Creativity and Innovation. Indonesian Journal of Education (INJOE). – 2024. – No. 4(2). – P. 427–438.

102 Dorran D. A Course Structure to Support Project Based Learning. International Journal of Cross–Disciplinary Subjects in Education. – 2015. – No. 5. – Special Issue 4. – P. 2676–2680.

103 Hussein B. Addressing Collaboration Challenges in Project–Based Learning: The Student's Perspective. Education Sciences. – 2021. – No. 11(8). – 434 p.

104 Mena–Guacas A.F., López–Catalán L., Bernal–Bravo C., et al. Educational Transformation Through Emerging Technologies: Critical Review of Scientific Impact on Learning. Education Sciences. – 2025. – No. 15(3). – 368 p.

105 Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project–based learning: A review of the literature. Improving Schools. – 2016. – No. 19(3). – P. 267–277.

106 Ищенко Р.В. Проектно-исследовательская деятельность как средство развития познавательной активности учащихся // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 12. – С. 121–125. [Электронный ресурс]. – URL: http://e–koncept.ru/2014/54129.htm (дата обращения 23.04.2025)

107 Нетесова Н.И. Развитие проектного метода в системе образования / Н.И. Нетесова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – №19 (78). – С. 587–590. [Электронный ресурс]. – URL: https://moluch.ru/archive/78/13621/ (дата обращения 19.05.2025)

108 Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities. – Opción, 2019. – No. 35. – P. 565–590.

109 Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар.науч.конф. – М.: Буки–Веди, 2012. [Электронный ресурс]. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/ (дата обращения 19.05.2025)

110 Hurdle J.C., Greenhaw L.L., Biderman R. Does Autonomy Improve Satisfaction and Performance? A Case on Learner Choice. NACTA Journal, 2024. – No. 68(1). – P. 97–106.

111 Горшкова Л.А. Личностно-ориентированный подход как важное условие эффективности процесса обучения в колледже // Научные высказывания. – 2023. – №13 (37). – С. 32–36. [Электронный ресурс]. – URL: https://nvjournal.ru/article/Lichnostno–orientirovannyj_podhod_kak_vazhnoe_uslovie_effektivnosti_protsessa_obuchenija_v_kolledzhe (дата обращения 19.05.2026)

112 Бегалиева С.Б. Акмеологический подход – новая парадигма в совершенствовании подготовки будущих специалистов // Успехи современного естествознания. – 2013. – №7. – С. 123–126. [Электронный ресурс]. – URL: https://natural–sciences.ru/ru/article/view?id=32603 (дата обращения 19.05.2025)

113 Зуева Ф.А. Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – №3–4 (16). [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya–deyatelnost–kak–sredstvo–uchebno–pedagogicheskogo–vzaimodeystviya–v–obrazovatelnom–protsesse (дата обращения 24.04.2026)

114 Ginusti G.N. The Implementation of Digital Technology in Online Project–Based Learning during Pandemic: EFL Students' Perspectives // J–SHMIC: Journal of English for Academic. – 2023. – Vol. 10. – No. 1. – P. 13–25. – DOI: https://doi.org/10.25299/jshmic.2023.vol10(1).10220.

115 Байгунакова А.С. Проектные методы обучения как фактор формирования профессиональной компетенции студентов в условиях цифровой образовательной среды // Материалы международной научно-практической конференции «Digital Humanities в науке и образовании: тенденции и перспективы цифровой трансформации гуманитарного знания». 23-24 апреля 2026 г. – Алматы, Казахстан. – С. 51–54.

116 Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

117 Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonies the reflective practitioner and competence–based approaches. Journal of European Industrial Training, 1998. – No. 22(7). – P. 267–276. https://doi.org/10.1108/03090599810230678

118 Wurdinger S. The Power of Project–Based Learning: Helping Students Develop Important Life Skills. Rowman & Littlefield, 2016. – P. 67–76.

119 Прохорова М.П., Семченко А.А. Планируемые результаты обучения по дисциплине как объект педагогического проектирования // Вестник Митинского университета. – 2016. – №3 (16). – С. 85–92.

120 Коренькова М.С., Разбегаева Л.П. Организация проектной деятельности в высшей школе // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2017. – №4 (43). [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya–proektnoy–deyatelnosti–v–vysshey–shkole (дата обращения 24.04.2025)

121 Елизарова Е.А. Проектные задания как средство формирования проектных умений. Классификация проектных заданий // Университет им. В.И. Вернардского. – 2008. – №1(11). – Том 1. – С. 83–90.

122 Edutopia (n.d.). How Does Project–Based Learning Work? Retrieved from. – 2009. – 28 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.edutopia.org/project–based–learning–guide–implementation (дата обращения 24.04.2025)

123 California Department of Education (n.d.). Guidance on Diagnostic and Formative Assessments. Retrieved from. – 2012. – 56 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.cde.ca.gov/ls/he/hn/guidanceonassessments.asp (дата обращения 24.04.2026)

124 Кайрбаева З.Б. Проект как форма урочной и внеурочной деятельности Материалы международной научно-практической конференции «Сейфуллинские чтения: Молодежь и наука – взгляд в будущее». – 2022. – Т. 1. – Ч. III. – С. 286–290.

125 Işık A. Classroom–based Diagnostic Assessment Practices of EFL Instructors. Iranian Journal of Language Teaching Research. – 2022. – No. 10 (2). – P. 77–94.

126 Байгунакова А.С. Рассказ «Дождь» Асель Омар в проектном обучении будущих учителей русского языка и литературы // Материалы международной научно-практической конференции «Современная казахстанская проза: ведущие тенденции, новые имена, перспективы изучения». – 2025 г. – Алматы: КазНУ им.аль-Фараби – С. 375 – 381

127 Гумула Т., Дырда Т. Подготовка учителей к применению метода проектов в непрерывном образовании (элементы теории и очерк проекта) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. Педагогика. – 2009. – №1. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka–uchiteley–k–primeneniyu–metoda–proektov–v–nepreryvnom–obrazovanii–elementy–teorii–i–ocherk–proekta (дата обращения 25.04.2025)

128 Baigunakova A., Sardarova E., Shubayeva G. Gamification and Interactive Learning in Secondary and Higer Education in Kazakhstan // Higer Education in Kazakhstan. – 2026. – № 1 (53). – С. 89–105.

129 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

130 Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск: Техно принт, 2000. – 376 с.

131 Clark N., Shin S. Designing a Novice Teacher Training Program for Project–Based Learning. International Journal of Designs for Learning, 2024. – No. 15(3). – P. 79–93.

132 Несговорова Н.П., Савельев В.Г., Богданова Е.П., Бурлева Л.Г. Методика организации аналитико-проектной деятельности в формате хакатона по разработке социоориентированных продуктов студентами естественно–научных направлений // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №5. – С. 206–212. [Электронный ресурс]. – URL: https://top–technologies.ru/ru/article/view?id=38058 (дата обращения 29.05.2025)

133 Голубь И.Б. Развитие навыков поиска информации как важный аспект профессиональной компетенции педагога в высшем учебном заведении // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2024. – №2 (55). [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie–navykov–poiska–informatsii–kak–vazhnyy–aspekt–professionalnoy–kompetentsii–pedagoga–v–vysshem–uchebnom–zavedenii (дата обращения 29.05.2025)

134 British Council Girls' Education Literature Review. Teacher Professional Development. – 2021. – Chapter 4. – P. 16–20.

135 Кусова Д.О., Наскидаева Е.Х. Роль и место лекционных занятий в системе обучения высшей школы на современном этапе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68–1. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol–i–mesto–lektsionnyh–zanyatiy–v–sisteme–obucheniya–vysshey–shkoly–na–sovremennom–etape (дата обращения 28.04.2025)

136 Демченко С.В. Семинар как форма организации учебного занятия / С.В. Демченко. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар.науч.конф. – Самара: ООО Издательство АСГАРД, 2016. – С. 62–64. [Электронный ресурс]. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/206/10977/ (дата обращения 28.04.2025)

137 Птицына Е.В. Мастер-классы в технологическом образовании: особенности их организации с позиции деятельностного подхода // Преподаватель XXI век. – 2021. – №2–1. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/master–klassy–v–tehnologicheskom–obrazovanii–osobennosti–ih–organizatsii–s–pozitsii–deyatelnostnogo–podhoda (дата обращения 28.04.2025)

138 Капранова В.А. Технология проектного обучения в современном образовательном контексте // Вестник БГПУ. Серия 1. – 2014. –№ 2. – С. 31–33.

139 Manoban A. Project–Based Learning and E–Portfolios for Preservice Teachers in Japanese Language Education // Journal of Education and Learning. – 2021. – No. 10(4). – P. 89–93.

140 Овчинникова И.С. Тренинг как технология активного обучения / И.С. Овчинникова, Н.А. Кобзева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. –

2015. – №10 (90). – С. 1239–1241. [Электронный ресурс]. – URL: https://moluch.ru/archive/90/18587/ (дата обращения 28.04.2025)

141 Павлова А.А. Деловая игра как одна из форм практического занятия // Вестник науки. – 2019. – №2 (11). – С.50–55.

142 Севостьянова С.А., Мартынова Е.В., Нигматулин Р.М., Шумакова Е.О. Формирование проектных умений будущих учителей математики при выполнении методических проектов // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – №10 (2). – С. 360–365.

143 Байгунакова А.С., Джолдасбекова Б., Бегалиева С., Яньжун Г. Ключевые компетенции учителя русского языка и литературы как основа успешного обучения // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2026. – № 201(1). – С. 268–279. https://doi.org/10.26577/EJPh2011202623

144 Poonputta A. The Impact of Project–Based and Experiential Learning Integration on Pre–Service Teacher Achievement in Evaluation and Assessment // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2023. – No. 7. – Vol. 22. – P. 42–60.

145 Apoko T.W. EFL Pre–service Teachers' Perspectives on Team–based Project in Developing English Lesson Plans in Primary Teacher Program // Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. – 2024. – No. 2. – Vol. 9. – P. 305–320.

146 Алексеева И.В., Паллотта В.И. Развитие проектного мышления бакалавров дизайна как средство формирования профессиональных компетенций // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – №133. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie–proektnogo–myshleniya–bakalavrov–dizayna–kak–sredstvo–formirovaniya–professionalnyh–kompetentsiy–1 (дата обращения 28.04.2025)

147 Новикова Е.С. Условия подготовки будущих педагогов к реализации проектной технологии // Материалы Междунар.конф. «Педагогическое мастерство». – Уфа, 2016. – С. 42–45.

148 Петрова И.В. Рефлексия в проектной деятельности будущих учителей // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 3. – С. 120–123.

149 Uyen B.P., Tong D.H., Ngan L.K. Online project–based learning for teacher education during the COVID–19 pandemic: A systematic review // Contemporary Educational Technology. – 2023. – Vol. 15. – P. 74–83.

150 Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. –Казань: КГУ, 1996. – Кн.1. – 567 с.

151 Baigunakova A. S., Joldasbekova B. U., Begaliyeva S. B. Yanrong Gao Anthropological Approach to Project Activities for the Professional Identity Formation of a Teacher in a Bilingual Environment // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2025. – № 18(9). – P. 1718–1731.

152 Корнетов Г.Б. История педагогики, педагогическая антропология. – М.: Изд–во УРАО, 2002. – 104 с.

153 Ольховский Д.В., Лоскутов А.А. Педагогический эксперимент: методика проведения и внедрения в образовательную деятельность //

Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6. [Электронный ресурс]. – URL: https://science–education.ru/ru/article/view?id=28153 (дата обращения 23.06.2025)

154 Ruiz Viruel S. The Role of Artificial Intelligence in Project–Based Learning: Teacher Perceptions and Pedagogical Implications // Education Sciences. – 2025. – No. 2. – Vol. 15. – P. 150–160.

155 Baigunakova A., Begalieva S. The Main Aspects of Teacher's Professional Competence NJD–iScience. – 2025. – № 148. – P. 50–53.

156 Хлопова А.Е., Щербакова И.В. Условия применимости t–критерия Стьюдента в медицине // БМИК. – 2014. – №11. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya–primenimosti–t–kriteriya–styudenta–v–meditsine (дата обращения 23.06.2025)

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Акт о внедрении научно-исследовательской работы в учебный процесс

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

СОГЛАСОВАНО	**УТВЕРЖДАЮ**
Зам.зав.кафедрой **русской филологии и мировой литературы** **Сейтказы Э.А.**	**Декан филологического факультета д.ф.н.** **профессор Джолдасбекова Б.У.**
«23» декабря **2025 г.**	«26» декабря **2025 г.**

СПРАВКА (Акт о внедрении)

о внедрении результатов диссертационного исследования Байгунаковой Айнур Сулейменовны на тему: «Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы через проектные методы обучения»

Настоящим актом подтверждаем, что полученные результаты диссертационного исследования Байгунаковой Айнур Сулейменовны на тему: «Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы через проектные методы обучения» были апробированы с обучающимися 2-курса кафедры русской филологии и мировой литературы филологического факультета.

№ п/ п	**Форма внедрения (наименование нового учебного курса: видеолекция, видеоурок, видеообсуждение, видеосеминар); курс, специальность**	**Объем внедрения (количество работ, часов)**	**Краткое содержание внедренной работы**
1	1. Медиалекция: Проектное обучение в педагогике: формирование профессиональных компетенции будущего учителя. 2. Семинар: Методика проектного обучения: организация учебного проекта (с практическими заданиями) 3. Медиасеминар: Цифровые технологии в проектном обучении: интерактивные платформы и сервисы (с практическими заданиями)	Лекции - 4 часа; Семинар - 4 часа; СРС, СРСП - 4 часа.	Изучить проектные методы обучения, их виды и влияние на формирование профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы. Анализировать педагогические технологии, применять проектные задания в учебном процессе, разрабатывать собственные образовательные проекты. Познакомить с возможностями цифровых инструментов (Padlet, Trello, Miro, Google Docs) для организации проектной деятельности, создания учебных

	4. Видеообсуждение: Проектный анализ повести «Соглядатай» В. Набокова. 5. Медиасеминар: Проектное изучение В. Набокова («Возвращение Чорба», «Пильграм», «Музыка»). (практическое задание, СРС, тестирование) внедрены в учебный процесс **«6В02307- Русская филология»** бакалавр 2 курс		материалов и интерактивных заданий. Литературно-общественный процесс. Поздний модернизм. Постмодернизм. Драматургия. Лиризм. Поэзия.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Авторская программа формирования компетенций и методические рекомендации

Авторская программа (модель) формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы через проектное обучение.

Авторская программа состоит из единой педагогической системы, которая нацелена на рост профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы посредством проектных методов обучения. Программа основана на пяти синергических методологических подходах: компетентностном, деятельностном, личностно–ориентированном, акмеологическом и антропологическом.

Модель показывает интеграцию теоретических и практических компонентов подготовки педагога, обеспечивая непрерывность и последовательность между целями обучения, содержанием, организацией образовательного процесса и диагностикой результатов. В основании ее лежит принцип связанности профессионального, личностного и ценностного развития обучающегося, осуществляемый через активные, исследовательские и цифровые формы деятельности.

Главная цель программы – формирование профессионально–компетентного, креативного и гуманистически ориентированного педагога, способного эффективно использовать проектные технологии в билингвальной и цифровой образовательной среде.

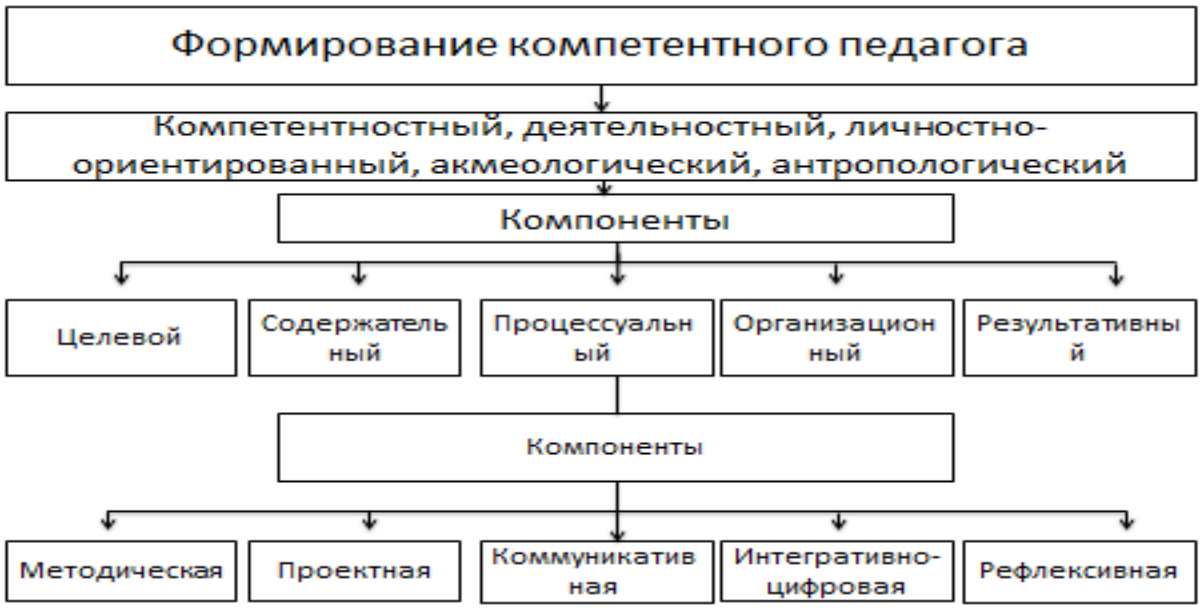


Рисунок Б.1 – Структурно–функциональная схема авторской программы формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы через проектное обучение

Схема демонстрирует системную взаимосвязь между целями, подходами, компонентами и результатами авторской программы. Она воспроизводит последовательную логику профессионального развития педагога: от целевых ориентиров и методологических принципов к содержанию, процессу, организации и результатам, выраженным в сформированных компетенциях.

Конкретное содержание каждого компонента, а также используемые методологические основания, механизмы реализации и ожидаемые компетенции систематизированы в следующей таблице.

Таблица Б.1 – Авторская программа (модель) формирования профессиональных компетенций будущих учителей русского языка и литературы через проектное обучение

№	Компоненты программы (модели)	Целевые ориентиры и содержание реализации	Методологические подходы	Механизмы и инструменты реализации	Ожидаемые результаты (ключевые компетенции)
1.	Целевой компонент	Определяет стратегическую цель программы – формирование профессионального компетентного, творческого и нравственно зрелого учителя–филолога, готового к инновационной деятельности в билингвальной образовательной среде. Конкретизирует задачи программы, принципы и критерии результативнойти.	Компетентностный, акмеологический	Постановка целей, формирование мотивации, ориентация студентов на саморазвитие и профессиональную идентичность	Осознание миссии профессии, готовность к личностно–профессиональному росту
2.	Содержательный компонент	Раскрывает систему знаний, умений и ценночтей, включающую предметную, методическую, психолого–педагогическую, культурологическую и цифровую подготовку.	Личностно–ориентированный, антропологический	Реализация учебных курсов, междисциплинарных модулей, интеграция содержания гуманитарных и цифровых дисциплин	Усвоение профессиональной картины мира, развитие гуманистического мировоззрения и культуры речи.

		Формирует гуманистические, коммуникативные и этические основы педагогического мышления			
3.	Процессуальный компонент	Определяет активные формы и методы обучения: проектные, исследовательские, кейсовые, игровые, групповые, парные и индивидуальные формы работы. Обеспечивает формирование у студентов опыта творческого и исследовательского взаимодействия	Деятельностный, компетентностный	Проектное и проблемное обучение, цифровые симуляторы, работа в ИИ–среде, участие в учебных т научных проектах	Развитие аналитического, критического и проектного мышления, способность применять знания на практике.
4.	Организационный компонент	Устанавливает этапность реализации программы (диагностический, мотивационный, деятельностный, рефлексивно–оценочный), формы взаимодействия преподавателей и студентов, систему сопровождения и мониторинга	Акмеологический и деятельностный	Индивидуальные траектории обучения, система наставничества, педагогические мастерские, цифровые портфолио, диагностика прогресса	Самостоятельность, ответственность, способность к самоуправлению и организации проектной деятельности
5.	Результативный компонент	Определяет критерии и показатели успешности программы, формы оценивания. Фиксирует уровень развития компетенций и профессиональных качеств.	Компетентностный, антропологический	Мониторинг, диагностика, цифровые карты компетенций, аналитические отчеты, педагогическая рефлексия	Сформированность пяти заявленныхключевых компетенций

Таблица подготовлена в соответствии с подразделом 2.2 «Разработка модели формирования профессиональной компетенции у будущих учителей русского языка и литературы». Она отражает структурно–функциональную организацию процесса формирования профессиональных компетенций

будущих учителей русского языка и литературы. Схема и таблица в сочетании представляют целостную систему целей, методологических подходов, содержания, механизмов и предполагаемых результатов педагогической подготовки.

Методические рекомендации по организации проектной деятельности студентов–филологов в рамках профессиональной подготовки.

1. Цель и задачи методических рекомендаций

Целью данных методических рекомендаций является поддержка преподавателей вузов и научных руководителей практики в организации проектной деятельности студентов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература», с целью формирования у них профессиональных компетенций.

Задачи методических рекомендаций:

– обозначить основные этапы и принципы устройства проектной деятельности;

– рекомендовать эффективные формы заданий;

– показать диагностический инструментарий для рассмотрения уровня компетентностей;

– приспособить методику к особенностям билингвальной учебной атмосферы.

2. Этапы осуществления проектной деятельности

Проектная работа студентов организуется по следующей четырехэтапной модели:

Таблица Б.2 – Этапы проектной деятельности

№	Этап	Цель	Примеры деятельности
1.	Инициирующий	Мотивация, постановка проблемы	Выбор темы, формулировка целей, обсуждение актуальности
2.	Подготовительный	Поиск информации, планирование	Анализ источников, распределение ролей, составление плана проекта
3.	Исполнительский	Практическая реализация	Выполнение заданий, сбор данных, создание продукта
4.	Рефлексивный	Осмысление результатов, самопроверка	Презентация, самооценка. Анализ сильных и слабых сторон проекта

3. Типология проектных заданий

В зависимости от целей и уровня подготовки студентов, проектные задания могут быть:

Таблица Б.3 – Типология проектных заданий

№	Тип задания	Пример	Цель
1.	Исследовательское	«Литературные предпочтения подростков»	Развитие аналитического и критического мышления
2.	Творческое	«Визуальный образ стихотворения»	Развитие креативности, эстетического вкуса
3.	Методическое	«Конструирование фрагмента урока»	Формирование методической компетенции
4.	Коммуникативное	«Интервью с учителем»	Тренировка коммуникативной культуры
5.	Цифровое	«Создание ролика о классике»	Развитие интегративно–цифровой грамотности

4. Диагностика и оценивание компетенций

Для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций используется многоуровневая шкала, основанная на следующих критериях:

Таблица Б.4 – Диагностика и оценивание компетенций

№	Компетенция	Критерий	Индикаторы
1.	Методическая	Владение методами преподавания	Умеет планировать урок
2.	Коммуникативная	Умение общаться и презентовать	Уверенно представляет проект, аргументирует
3.	Интегративно–цифровая	Использование цифровых и ИИ–инструментов	Применяет цифровые и ИИ–ресурсы, создает мультимедийный продукт
4.	Проектная	Работа в группе, ответственность	Проявляет инициативу, соблюдает дедлайны
5.	Рефлексивная	Самоанализ, критика	Анализирует результаты, предлагает улучшения

Методы диагностики:

– анкеты и опросы (до/после проекта);

– карты наблюдения преподавателя;

– самооценка и взаимная оценка в группе;

– экспертная оценка итогового продукта.

5. Особенности организации проектной деятельности в билингвальной среде

В условиях билингвальной аудитории важно учитывать следующие моменты:

– предоставление языковой поддержки при формулировке заданий;

– поощрение использования как русского, так и казахского языков в проектных диалогах;

– использование цифровых платформ с возможностью языкового выбора;

– интеграция проектов в культурный и языковой контекст региона.

6. Примеры заданий

Таблица Б.5 – Примеры заданий

№	Название	Краткое описание	Формируемые компетенции
1.	«Методическая кухня»	Разработка урока из «ингредиентов»	Методическая, коммуникативная
2.	«Чемодан учителя»	Командный кейс–анализ ситуации	Проектная, рефлексивная
3.	«Литературный тикток»	Цифровой мини–проект	Цифровая, коммуникативная
4.	«Педсовет наоборот»	Ролевая игра по реальной проблеме	Коммуникативная, рефлексивная
5.	«Школа будущего»	Визуально–проектный продукт	Проектная, методическая

Методическая организация проектной деятельности в системе подготовки будущих учителей русского языка и литературы позволяет не только активизировать познавательную и профессиональную мотивацию студентов, но и выстраивать логически завершенную систему формирования ключевых компетенций. Адаптация проектного подхода к билингвальной аудитории расширяет возможности педагогического роста, личностной рефлексии и креативного мышления будущего педагога.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Примеры проектных заданий и упражнений

Задание 1. «Чемодан учителя»

Цель: формирование у студентов навыков решения педагогических задач и проектирования учебного взаимодействия.

Формируемые компетенции: проектная, методическая, рефлексивная.

Описание задания. Студентам предлагается педагогическая ситуация (например, 8 класс, слабая мотивация к чтению, билингвальный состав). Группы студентов получают кейс с описанием условий и должны собрать «чемодан учителя» – то есть подготовить набор инструментов (методов, приемов, заданий), которые помогут решить проблему.

Этапы выполнения:

1. Анализ кейса: проблемная ситуация, особенности класса.
2. Обсуждение возможных подходов.
3. Разработка мини–проекта (1 урок + внеурочное задание + план обратной связи).
4. Презентация и защита проектного решения.

Ожидаемый результат: групповая презентация «чемодана» – с методическими приемами, аргументами и визуальными материалами.

Таблица В.1 – Критерий оценивания задания «Чемодан учителя»

№	Критерий	Баллы
1.	Адекватность решения поставленной проблемы	0–5
2.	Методическая продуманность и логика построения	0–5
3.	Креативность и самостоятельность решения	0–3
4.	Аргументация и защита	0–2

Задание 2. «Методическая кухня»

Цель: научить студентов конструировать учебные занятия с учетом содержания, целей и методов.

Формируемые компетенции: методическая, коммуникативная.

Описание задания. Группы студентов получают «рецепт» урока – карточки с компонентами (цель, тема, методы, ИКТ, формы обратной связи). Необходимо собрать «блюдо» — готовый фрагмент урока по литературе.

Этапы выполнения:

1. Случайный выбор карточек (возможно составление самостоятельно).
2. Проектирование фрагмента урока.
3. Описание логики и целей.
4. Мини–презентация и обсуждение с другими группами.

Ожидаемый результат: карта урока с пояснением и предложением конкретных заданий.

Таблица В.2 – Критерий оценивания задания «Методическая кухня»

№	Критерий	Баллы
1.	Логичность и связность урока	0–5
2.	Соответствие компонентов заявленной цели	0–5
3.	Командная работа и презентация	0–5

Задание 3. «Литературный TikTok»

Цель: развитие цифровой креативности и популяризации классической литературы через актуальные медиа.

Формируемые компетенции: цифровая, проектная, коммуникативная.

Описание задания: команды студентов выбирают произведение (или фрагмент) и создают видеоролик (до 1 минуты) в формате TikTok. Главное условие – образовательная цель (привлечение внимания, интерпретация, эмоциональный отклик).

Этапы выполнения:

1. Выбор текста и формата (озвучка, ролевая сценка, визуальная метафора).
2. Создание сценария.
3. Съемка и монтаж ролика.
4. Представление видео и обоснование педагогической ценности.

Ожидаемый результат: видеоролик и мини–эссе (до 200 слов) о педагогической цели и процессе.

Таблица В.3 – Критерий оценивания задания «Литературный TikTok»

№	Критерий	Баллы
1.	Ясность образовательной цели	0–4
2.	Креативность подачи	0–4
3.	Работа с литературным текстом	0–4
4.	Командная презентация	0–3

Задание 4. «Педсовет наоборот»

Цель: научить студентов видеть образовательные процессы с разных сторон, вырабатывать коллективные педагогические решения.

Формируемые компетенции: коммуникативная, рефлексивная, проектная.

Описание задания. Ролевая игра: участники делятся на группы (учителя, родители, ученики, администрация). Каждой группе выдается роль и проблема для обсуждения (например: «Падение интереса к чтению в средней школе»).

Этапы выполнения:

1. Ознакомление с ролью и позицией.
2. Подготовка аргументов.
3. Имитация заседания педсовета.
4. Принятие коллективного решения и его защита.

Ожидаемый результат: протокол совещания + мини–рефлексия по ролям.

Таблица В.3 – Критерий оценивания задания «Педсовет наоборот»

№	Критерий	Баллы
1.	Глубина аргументации и соответствие роли	0–5
2.	Способность к компромиссу	0–4
3.	Качество итогового решения	0–3
4.	Рефлексия по итогам игры	0–3

Таблица проектных заданий с этапами, результатами и формами отчетности.

Проектная деятельность в подготовке будущих учителей русского языка и литературы требует системной методической проработки. Одним из важных инструментов выступает четкое проектирование содержания, формы и логики выполнения заданий. Ниже представлена таблица, в которой структурированы примерные проектные темы, используемые в образовательном процессе, с указанием этапов выполнения, ожидаемых результатов и форм отчётности.

Такая классификация позволяет:

– гибко интегрировать проекты в учебный процесс;

– отразить развитие профессиональных компетенций студентов;

– облегчить диагностику и рефлексию итогов работы.

Таблица В.4 – Тематика проектных заданий и их реализация

№	Название проекта	Этапы выполнения	Ожидаемый продукт	Форма отчетности
1.	Учитель 21 века: профессиональный портрет	Анализ компетенций→ Сбор информации→ Интервью→Презентация	Инфографика, интервью, эссе	Презентация + защита
2.	Поэтический челлендж: читаем классику по новому	Выбор поэтического текста→ Формат→ Съемка→ Публикация	Видеоролик, сторис, коллаж	Видео + пояснительная записка
3.	Литература в билингвальном классе	Анализ проблемы→ Обзор практик→ Разработка решения→ Оформление	Методические рекомендации	Письменный отчет + защита
4.	От эпоса до ТикТок: как меняются жанры и форматы	Анализ текстов→Сравнение с медиаформами→ Создание адаптивного контента	Сравнительный медиапродукт	Визуальный продукт+ презентация
5.	Классика глазами подростков: читательская конференция	Подбор текстов→ Обсуждение→ Организация конференции → Рефлексия	Сценарий конференции, видеоотчет	Устный доклад + обратная связь
6.	Образ учителя в	Выбор произведений→	Сравнительный	Эссе +

	русской литературе:	Анализ→ Сравнение→ Презентация	анализ, визуализация	групповая презентация
7.	Литература как диалог культур. Анализ билингвального текста	Анализ текста→ Выявление культурных кодов→ Визуализация→ Защита проекта	Эссе, презентация, культурный анализ	Эссе + постерная защита
8.	«Как рассказать о А.П.Чехове через социальную сеть». Мультимедийный урок	Выбор материала→ Разработка визуала → Создание сторис → Демонстрация	Готовый сторис–урок, мини–сценарий	Цифровой продукт + самоанализ
9.	Формирование читательской культуры учащихся	Обзор стратегий→ Разработка инструментов → Тестирование → Сбор обратной связи	Методический кейс, приемы мотивации	Методический сборник + презентация
10.	Традиции и новаторство. Личный маршрут учителя–филолога	Самоанализ → Построение маршрута → Описание плана→ Презентация	Индивидуальный план, карта роста	Портфолио + устная защита

Мы считаем, что каждый проект предусматривает поэтапную реализацию, ориентированную на самостоятельную и групповую работу студентов. Формы итоговых продуктов варьируются — от инфографики и цифровых материалов до письменных отчетов и публичных защит. Это обеспечивает формирование всех пяти ключевых компетенций, выделенных в авторской модели: методической, проектной, коммуникативной, цифровой и рефлексивной.

Кроме того, представленная структура заданий способствует:

– развитию гибких навыков (soft skills);

– адаптации к билингвальной и мультимедийной образовательной среде;

– осмысленному выстраиванию профессионального маршрута каждого обучающегося.

Таким образом, таблица может использоваться как основа для календарного и тематического планирования проектных модулей и как инструмент педагогической поддержки на всех этапах образовательной программы.

Примеры проектных заданий, использованных в ходе эксперимента.

Цель – развитие профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы в рамках учебной проектной деятельности.

Задание 1. Интерактивная карта сказок региона

Форма: групповой проект

Компетенции: методическая, проектная, цифровая, коммуникативная

Описание: Создайте интерактивную карту народных сказок вашего региона с кратким литературоведческим описанием, дидактическими комментариями и примерами заданий для школьников.

Этапы:

1. Отбор сказок
2. Анализ текста
3. Разработка заданий
4. Цифровая визуализация
5. Презентация

Задание 2. Образовательный подкаст «Русская классика – в голос»

Форма: парный или индивидуальный проект

Компетенции: рефлексивная, цифровая

Цель: развитие навыков речевой выразительности, литературного анализа, медийной грамотности.

Описание: Запишите подкаст на 5–7минут на тему «Как я понял(а) и почувствовал(а) героя из прочитанного произведения». Добавьте вступление, логическое завершение и рефлексию.

Задание 3. Методическая копилка «Урок с проектом»

Форма: индивидуальный проект

Компетенции: методическая, проектная, цифровая, рефлексивная

Описание: Разработайте макет урока русского языка или литературы с включением проектной технологии. Приложите раздаточный материал, критерии оценивания, рефлексивный блок.

Требования:

УМК и класс;

Тип проекта (информационный, ролевой, исследовательский)

Методы и ИКТ–инструменты;

Самооценка преподавателя и учащихся.

Задание 4. Цифровое мини–исследование «Язык рекламы глазами лингвиста».

Форма: мини–группа

Компетенции: проектная, методическая, цифровая, коммуникативная

Описание: Проанализируйте 3–5 рекламных текстов на русском языке с точки зрения стилистики, семантики и речевых стратегий. Представьте результаты в виде инфографики или видео эссе.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкеты диагностики профессиональных компетенций

Анкета диагностики профессиональных компетенций (начальный этап).

Цель – выявление исходного уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы перед реализацией проектной деятельности

Ф.И.О. _____

Группа: _____

Дата: _____

Оцените степень своего согласия с утверждением по шкале от 1 до 5 (поставьте галочку), где:

1 – полностью не согласен (на)
2 – скорее не согласен (на)
3 – затрудняюь ответить
4 – скорее согласен(на)
5 – полностью согласен (на)

I. Методическая компетенция

Код	Утверждение					
М1	Я понимаю структуру и цели урока по русскому языку или литературе					
М2	Мне удается подобрать методы обучения в соответствии с учебными задачами					
М3	Я владею основными приемами организации учебной деятельности школьников					

Сумма баллов по разделу I: _____/15

II. Проектная компетенция

Код	Утверждение					
Р1	Я знаком(а) с этапами проектной деятельности в образовании					
Р2	Я понимаю, как проект может быть включен в учебный процесс					
Р3	У меня есть опыт работы в учебных проектах					

Сумма баллов по разделу II: _____/15

III. Коммуникативная компетенция

Код	Утверждение					
С1	Умею ясно выражать свои мысли в устной форме					
С2	Я легко взаимодействую в группе, принимаю разные мнения					
С3	Мне комфортно вести обсуждение профессиональных вопросов					

Сумма баллов по разделу III: _____/15

IV. Интегративно –цифровая компетенция

Код	Утверждение					
D1	Уверенно использую цифровые ресурсы для учебных целей					
D2	Знаю, как применить ИИ, онлайн–платформы и другие технологии в проектной работе					
D3	Могу критически оценивать информацию из интернета					

Сумма баллов по разделу IV: _____/15

V. Рефлексивная компетенция

Код	Утверждение					
R1	Анализирую свои успехи и трудности в процессе обучения					
R2	Осознаю, какие профессиональные качества мне нужно развивать					
R3	Могу выявлять и корректировать собственные ошибки в преподавании					

Сумма баллов по разделу V: _____/15
Набрано:_____баллов максимум: 75 баллов

Анкета для диагностики профессиональных компетенций (итоговый этап).

Цель – оценка изменений уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей русского языка и литературы после участия в проектной деятельности.

Ф.И.О. _____

Группа: _____

Дата: _____

Оцените степень своего согласия с утверждением по шкале от 1 до 5 (поставьте галочку), где:

1–полностью не согласен (на)
2–скорее не согласен (на)
3–затрудняюь ответить
4–скорее согласен(на)
5– полностью согласен (на)

I. Методическая компетенция

Код	Утверждение					
M1	В ходе проектной деятельности я научился (ась) самостоятельно выбирать эффективные методы обучения					
M2	Я стал(а) лучше понимать, как адаптировать методику к конкретной учебной цели					
M3	Мне стало легче проектировать структуру и содержание					

	урока					

Сумма баллов по разделу I: _____/15

II. Проектная компетенция

Код	Утверждение					
P1	Я стал(а) увереннее разрабатывать и реализовывать учебные проекты					
P2	Я осознанно распределяю роли и планирую работу в проектной группе					
P3	Проектная работа помогла мне овладеть педагогическим планированием					

Сумма баллов по разделу II: _____/15

III. Коммуникативная компетенция

Код	Утверждение					
C1	В процессе проекта я улучшил(а) свои навыки общения и профессионального взаимодействия					
C2	Я чувствую себя уверенно при обсуждении профессиональных тем					
C3	Я научился (ась) работать в команде, слушать, аргументировать и договариваться					

Сумма баллов по разделу III: _____/15

IV. Интегративно –цифровая компетенция

Код	Утверждение					
D1	Я успешно использовала цифровые и ИИ–ресурсы при выполнении проектов					
D2	Умею подбирать цифровые ресурсы в соответствии с педагогическими задачами					
D3	Уверен(а) в работе с онлайн–платформами, презентациями, графикой и аналитикой					

Сумма баллов по разделу IV: _____/15

V. Рефлексивная компетенция

Код	Утверждение					
R1	Научился(ась) объективно оценивать свою педагогическую деятельность					
R2	Понимаю, в каких аспектах мне удалось продвинуться благодаря проекту					
R3	Осознал(а) необходимость постоянного профессионального роста					

Сумма баллов по разделу V: _____/15

Набрано:____баллов максимум: 75 баллов

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Диагностический инструментарий педагогических наблюдений

Карта педагогического наблюдения

Цель –наблюдение и фиксация уровня профессиональных компетенций у студентов в ходе реализации проектной деятельности

Ф.И.О. студента: _____

Группа: _____

Название проекта: _____

Дата наблюдения: _____

Наблюдатель (Ф.И.О.) _____

Уровневая шкала оценки проявлений:

1 – не проявляется

2 – проявляется слабо

3 – проявляется эпизодически

4 – проявляется стабильно

5 – проявляется ярко и осознанно

№ п/п	Компетенция	Индикаторы проявления	Уровень (1–5)
1.	Методическая (М)	Участвует в планировании структуры занятия; предлагает дидактически обоснованные методы; адаптирует задания по цели проекта	
2.	Проектная (П)	Инициирует идеи; структурирует проект; координирует деятельность команды; предлагает сроки и ресурсы	
3.	Коммуникативная (К)	Участвует в обсуждениях; уважительно взаимодействует с участниками; аргументирует предложения; использует педагогические приемы общения	
4.	Интегративно–цифровая (Ц)	Уверенно применяет цифровые и ИИ ресурсы; использует ИКТ при оформлении, анализе и представлении проекта	
5.	Рефлексивная (Р)	Формулирует выводы по своей деятельности; осмысленно оценивает достижения и трудности; предлагает пути дальнейшего развития	

Общие комментарии наблюдателя (по желанию):

_____

_____

_____

_____

Подпись наблюдателя: _____

Обобщенный лист педагогических наблюдений (ЭГ)

Цель – зафиксировать уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы в ходе реализации проектной деятельности на основе карт педагогического наблюдения

№ п/п	Ф.И.О. студента	(М)	(П)	(К)	(Ц)	(Р)	Сумма баллов (из 25)	Уровень
1.	Студент-03	4	5	4	4	3	20	Высокий

Интерпретация общего балла:

Уровень	Баллы (из 25)
Низкий	5–10
Средний	11–18
Высокий	19–25

Баллы выставляются по результатам наблюдений, отраженных в индивидуальных картах. Итоговая сумма – это сумма по 5 компетенциям (максимум 5 баллов за каждую)

Сравнительный лист педагогических наблюдений (до и после эксперимента)

Цель – определить изменения в уровне сформированности профессиональных компетенций у студентов в ходе реализации проектной деятельности.

№ п/п	Ф.И.О. студента	М до/ после	П до/ после	К до/ после	Ц до/ после	Р до/ после	Сумма до/ Сумма после	Разница	Динамика
1.	Студент -01	3/4	4/5	3/4	3/4	2/3	15/20	+5	Устойчивый рост

Шкала общей динамики:

Баллы	Характер динамики
0–1	Без изменений
2–3	Слабая положительная динамика
4–5	Устойчивый рост
6+	Явный рост

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Демонстрационные материалы исследования

Фрагменты студенческих работ

Фрагмент 1. Интерактивная карта сказок Южного Казахстана

Проектная группа: 3 студента

Форма продукта: Google–карта с метками и иллюстрациями

Развиваемые компетенции: методическая, проектная, цифровая

Описание: «Нами были собраны и оцифрованы 7 сказок, характерных для разных регионов нашей страны. Каждая на карте сопровождается кратким описанием, QR–ссылкой на текст, визуальной иллюстрацией и вопросами для учащихся. Мы разработали задания на сопоставление типов персонажей, а также предложили варианты перевода некоторых фразеологизмов на казахский и английский языки».

Фрагмент 2. Подкаст «Герой романа–не чужой мне человек»

Автор: Студент-05.

Продолжительность: 6 минут

Развиваемые компетенции: коммуникативная, рефлексивная, цифровая

Описание: «В своем подкасте я попыталась сопоставить душевные колебания Т. Лариной с внутренними сомнениями современных молодых девушек. Я выбрала аудиоформат, потому что он позволяет говорить искренне, от первого лица. Включила фоновую музыку, отрывки из текста и фрагмент собственного стихотворения. В конце задала слушателю вопрос: «Поступила ли она правильно, отказав Е.Онегину?».

Фрагмент 3. Методическая копилка «Тема любви в русской лирике»

УМК: 10 класс

Тип проекта: исследовательский

Развиваемые компетенции: методическая, проектная, рефлексивная

Описание: урок спроектирован включением элементов проектной деятельности: ученики самостоятельно выбирают стихотворение, исследуют биографический и исторический контекст, создают визуальные коллажи и представляют классу.

Фрагмент 4. Игровой проект «Спаси сказку!»

Форма: групповая ролевая игра с элементами квеста

УМК: Русская литература, 5 класс

Развиваемые компетенции: методическая, проектная, коммуникативная, цифровая

Описание: «Нами был разработан лингвоквест “Спасти сказку!”, в котором учащиеся в группах выполняли задания, чтобы “освободить” персонажей русских народных сказок из “текст разрушителя”.

Задания включали:

– восстановление перепутанных эпизодов,

– подбор фразеологизмов по смыслу,

– объяснение лексических значений слов,

– устное составление альтернативной концовки.

Все этапы сопровождались визуальной презентацией, а финал проходил в форме мини–сценки.

В рамках рефлексии ученики ответили на вопросы:

“Какая часть задания была для меня самой сложной?”

“Что я могу улучшить в своей работе в следующий раз?”

Использованные платформы: Gamma (визуализация), Padlet (рефлексия), PowerPoint (оформление заданий)».

Таблица цифровых инструментов, примененных студентами

№	Название платформы	Цель использования	Проект/задание	Компетенции
1.	Canva	Создание визуального продукта (коллаж, карта)	Интерактивная карта сказок	Методическая, цифровая
2.	Gamma	Интерактивная презентация с переходами	Лингвоквест «Спаси сказку»	Проектная, цифровая
3.	Padlet	Рефлексия, коллективное обсуждение	Итоговая доска впечатлений о подкастах	Рефлексивная
4.	Learning Apps	Закрепление материала через игру	Викторина, шарады	Методическая
5.	YouTube	Публикация видеопроектов	Видеоролик «Литературный герой»	Коммуникативная
6.	Google Forms	Опрос, самооценка, обратная связь	Самодиагностика после проекта	Рефлексивная, цифровая
7.	Word wall	Создание обучающих мини–игр	Игра по эпитетам и тропам	Методическая
8.	ChatGPT	Создание текстов, картинок	Урок с проектом	Цифровая