

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.022

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152

ОПЫТ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПОПЫТКА ОБЪЕКТИВНОГО АНАЛИЗА ДОСТИЖЕНИЙ И ПРОБЛЕМ

Д. А. Трищенко

Белгородский университет кооперации, экономики и права, Белгород, Россия.

E-mail: gastronom-tv@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В последнее время в сфере образования большую популярность приобрел метод проектного обучения. Однако его внедрение в образовательный процесс и обсуждение в научной периодике оказались в определенной мере подвержены влиянию моды, вследствие чего у многих научно-педагогических работников сложились не совсем верные представления о возможностях данного метода. Переоценка ожидаемых эффектов от его использования может, в свою очередь, вызвать обратную реакцию разочарования, затормозив распространение методологического и методического инструментария, действительно обладающего большим потенциалом.

Цели представленного в статье исследования – обозначить и проанализировать недостаточно полно освещенные в научных публикациях проблемные аспекты проектного обучения; обосновать необходимость дифференцированного подхода к его реализации.

Методология и методы. В ходе работы, базирующейся на системном и практико-ориентированном подходах, были задействованы методы эксперимента, сопоставления, структурного и сравнительного анализа эмпирических данных.

Результаты и научная новизна. Описан многолетний преподавательский опыт автора, накопленный в ходе обучения студентов системы высшего и среднего профессионального образования, осваивающих технологии производства рекламной видеопродукции на основе метода проектов. Рассмотрены достоинства и недостатки этого метода, благоприятные условия его реализации; дан ряд

методических рекомендаций, позволяющих повысить его действенность; указаны типичные ошибки, которые допускаются при внедрении подобного обучения.

Использование метода проектов приближает процесс подготовки специалистов к реальной профессиональной деятельности; снимает проблему ограничения учебного времени; предоставляет возможности взаимообучения студентов и освоения ими программы курсов в индивидуальном темпе; а в случае продуманной организации работы над проектом, наличия ее постоянного контроля и объективной оценки независимыми экспертами конечного проектного продукта существенно стимулирует учебную мотивацию студентов и способствует росту их профессиональной компетентности. Однако метод не универсален. Он помогает развитию способностей более одаренных обучающихся, но может негативно сказаться на успеваемости слабо мотивированных студентов. Проекты могут реализоваться в рамках одной изучаемой дисциплины, если они соответствуют специфике ее содержания и структуры. В иных случаях проектное обучение требует комплексной перестройки учебного процесса, тщательного прогнозирования его конечных результатов, изменения подходов к преподаванию всех дисциплин, подчинения учебного графика технологиям проектирования.

Практическая значимость. Материалы статьи адресованы преподавателям, методистам и административным работникам системы профессионального образования, заинтересованным в целесообразной и рациональной организации учебного процесса и выборе наиболее продуктивных методов, средств и форм профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: проектное обучение, методика, ФГОС, метод проектов, видеоролик, проблемы проектного обучения, оценка проектов, студенческий проект, творческая деятельность, способности.

Благодарности. Автор выражает благодарность рецензентам журнала за внимательный разбор содержания статьи и замечания, которые помогли улучшить ее качество.

Для цитирования: Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. 2018. Т. 22. № 4. С. 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152

EXPERIENCE OF PROJECT-BASED LEARNING: AN ATTEMPT AT OBJECTIVE ANALYSIS OF RESULTS AND PROBLEMS

D. A. Trishchenko

Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia.

E-mail: gastronom-tv@yandex.ru

Abstract. Introduction. The method of project-based learning has recently gained the great popularity. However, the adoption of project-based learning into the educational process and its theoretical comprehension have been affected to some extent by a phenomenon such as fashion, therefore, there has been misunderstanding on the part of this method potential among the research and teaching staff. The possible disappointment in its results, where there are reasons to doubt its effectiveness, can cause a backlash and retard its application. The reassessment of its results, in turn, can cause a backlash and retard its methodological and methodical tools application that has a really high potential.

The aims of the study are the following: to define and analyse insufficiently highlighted problematic aspects of the project-based learning in scientific publications; to justify the need for a differentiated approach to its use.

Methodology and research methods. The study methodology is based on the system-based and practice-oriented approaches; the methods of experiment, description, comparison, structural and comparative analyses of empirical data were applied.

Results and scientific novelty. The author describes the long-term teaching experience based on the project method while training the students of the system of higher and secondary professional education mastering the technologies of a promotional video production. The virtues and shortcomings of this method, favorable conditions for its realization are considered; a number of the methodical recommendations that enable to increase its effectiveness are given; typical mistakes which are made when introducing similar training are noted.

The use of the project method brings closer the process of the specialists' training to real professional activity; removes a problem of restriction of school hours; gives opportunities of peer learning of students and acquisition of the program of courses by them at individual speed; significantly stimulates educational motivation of students and promotes growth of their professional competence through the well-advised organization of work on the project, its constant control and objective assessment by independent experts of a final design product. The use of the project-based learning method is not universally effective. It contributes more to the development of the abilities of more gifted students, but can negatively affect the progress of poorly motivated students. Projects can be realized within the framework of one studied discipline, if its content and structure create conditions for this. In other cases, it will require a substantial restructuring of the educational process, careful prediction of its final results, change of approaches to teaching all disciplines, and accordance of the educational curricula to design technologies.

Practical significance. The publication materials can be used by the teachers, methodologists and administrative workers of the system of professional education interested in the efficient and rational organization of educational process

and the choice of the most productive methods, means and forms of vocational training of future experts.

Keywords: project-based learning, methodology, Federal State Educational Standard (FSES), project method, video, problems of project-based learning, project evaluation, student project, creative activity, abilities.

Acknowledgements. The author expresses his deep sense of gratitude and profound appreciation to the reviewers of the article for thorough analysis of the article content and constructive comments which have significantly improved the quality of the present publication.

For citation: Trishchenko D. A. Experience of project-based learning: An attempt at objective analysis of results and problems. *The Education and Science Journal*. 2018; 4 (22): 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152

Введение

Система образования – одно из стратегических звеньев в обеспечении благополучного существования любого современного государства. Только хорошо образованные граждане, обладающие способностями к самосовершенствованию и постоянному пополнению своих знаний, способны эффективно поддерживать функционирование и развитие различных социально-экономических и производственных сфер и оперативно изменять методы и приемы взаимодействия с субъект-объектной средой, реагируя на ее эволюцию. В связи с этим Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года декларируется внедрение в образовательный процесс методов проектного обучения (раздел III, часть 4)¹.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего и среднего профессионального образования содержат описание общекультурных и профессиональных компетенций, каждая из которых базируется, как правило, на интеграции определенных знаний, умений и навыков. Метод проектной деятельности в большей степени отвечает задачам формирования данных компетенций, чем традиционное объяснительно-иллюстративное обучение. Вместе с тем полноценному внедрению метода

¹ О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»). Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://government.consultant.ru/documents/986081> (дата обращения 20.12.2017).

проектов в учебный процесс мешают, с одной стороны, консервативность системы образования в целом и мышления части научно-педагогических работников, а с другой – поверхностное отношение к нему как к модному социально-культурному явлению. В связи с этим в настоящее время нередко наблюдается подмена объективного анализа практики применения проектного обучения и ее взвешенной всесторонней оценки с позиций методологии пропагандой метода с явным преувеличением позитивных и замалчиванием негативных аспектов реализации его разновидностей. Среди прочего в теории и практике присутствует элементарная знаковая манипуляция, когда понятие «проект» используется для номинации методик, широко применявшихся многие десятилетия и остающихся в неизменном виде в настоящее время.

Изложенное в этой статье исследование является попыткой рефлексии авторского опыта обучения студентов среднего и высшего профессионального образования посредством метода проектов с целью выявления его достоинств и недостатков, определения условий его эффективности, а также уточнения ряда методических требований, позволяющих повысить его действенность.

Обзор литературы

Счет научных работ, посвященных методу проектов в образовании, в последние годы пошел уже на тысячи. Среди этих публикаций немало теоретических, но большинство носят научно-практический характер и описывают внедрение моделей и технологий проектного обучения, результаты которого оцениваются, как правило, положительно.

Емкий анализ функций, сущности, признаков и принципов метода проектного обучения дан в статье Ф. В. Шарипова, где предлагается следующее определение учебного творческого проекта: «Это самостоятельно разработанный и изготовленный учащимися продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации преподавателя» [1, с. 90]. В перечне требований к использованию метода автор указывает то, что педагоги порой упускают из виду: наличие значимой проблемы, нуждающейся в творческом решении на основе интегрированного знания и исследовательского поиска.

Освещая принципы и этапы применения проектного метода, Н. В. Емельянова и О. Г. Ларионова также подчеркивают, что выполнение проекта предполагает интегрирование знаний и умений из различных сфер науки и техники и творческих способностей обучающихся [2].

Работа В. В. Решетка интересна тем, что ее эмпирическим основанием является использование разных типов рассматриваемого метода в обучении студентов направления подготовки «Дизайн», т. е. в той сфере, где, на наш взгляд, этот метод наиболее перспективен [3].

По мнению немецкого исследователя Р. Дреера, актуализация проектного обучения прямо связана с переходом системы профессионального образования к двухуровневой модели «бакалавриат – магистратура». Ученый полагает, что внедрение метода проектов следует начинать с подготовки не студентов, а преподавателей, каждый из которых должен доказать свою готовность к подобному виду обучения, представив как проект собственную учебную дисциплину [4].

Е. М. Турло тоже считает, что введению в практику вузов проектного обучения препятствует отсутствие специальной подготовки преподавателей, их ориентация не на сущность, а на формальные признаки соответствующего метода. Подобные утверждения справедливы, однако отнесенные автором к основным ограничениям использования проектных технологий низкая мотивация обучающихся к участию в проектной работе и нечеткость критериев оценки ее результатов [5] могут, с нашей точки зрения, расцениваться только в качестве ошибочных действий преподавателя, но не как недостатки метода.

Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева и М. В. Зиннатова, указывая, что проектный подход ориентирован на модернизацию существующего образования и инновации, отмечают, что процессный и проектный подходы в образовании в отдельных случаях вступают в противоречие. Значимым для нашего исследования является признание факта, что профессиональный выбор обучаемых в современных условиях не всегда бывает осознанным и целенаправленным [6].

Л. В. Анохина в целях развития проектного обучения предлагает создание в вузах лабораторий проектных технологий [7].

В. Н. Буинцев описывает собственный опыт организации проектного обучения. Любопытно, что автор, сосредоточившись на личной практике, словно вскользь вскрывает одно из основных противоречий современной системы образования: требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) невозможно реализовать традиционными методами обучения, для этого проектное обучение является более целесообразным, но тогда учебные планы должны подчиняться этапам разработки проекта, что в рамках существующих ФГОС нереально [8].

Ф. К. Зайнуллина настаивает на том, что учебное проектирование – один из наиболее эффективных методов обучения, поскольку оно мотиви-

рует студентов самостоятельно приобретать знания из разных источников и даже неудачный проект может считаться положительным педагогическим результатом. Автор акцентирует значимость роли преподавателя при проектном методе обучения [9], но обходит стороной сложности, упомянутые В. Н. Буинцевым.

В отличие от Ф. К. Зайнуллиной Н. Ю. Сафонцева относит разработку проекта лишь к возможным вариантам метода проблемного обучения [10, с. 47].

В. С. Лазарев обращает внимание на то, что в образовательных организациях не созданы полноценные условия для развития исследовательского мышления учащихся, поэтому, «включаясь в проектирование, они не осваивают культуру проектировочной деятельности» [11, с. 40].

В работах Ж. К. Глеубердиевой и А. С. Касеновой представлены методики проектного обучения, есть указание на необходимость обращать внимание на индивидуальные способности обучаемых, предупреждаются некоторые ошибки преподавателя, но не поднимаются проблемы и трудности организации командной проектной работы и взаимодействия учащихся во время ее осуществления [12].

Зарубежные исследователи из США и стран Европы, где социально-экономическая и культурная деятельность в большей степени опирается на проектные решения, в отношении высокой эффективности проектного обучения настроены все же менее оптимистично, чем российские коллеги.

Согласно ряду исследований, в университетах с высоким рейтингом учебные проекты не являются одной из самых распространенных практик подготовки выпускников [13].

Vasiliki Brinia, признавая продуктивность метода проектов в обучении, объективной помехой его реализации называет ограничения рамок учебного времени [14]. Laura R. Emery и Sarah L. Morgan, также положительно отзывающиеся о методе, отмечают, что он требует достаточного количества наставников [15], число которых с большим трудом можно представить в российских вузах.

Michael Knoll, тоже в целом позитивно оценивающий проектные технологии, поднимает проблему, которую нам не удалось обнаружить в трудах отечественных авторов: «Few students are constantly disposed to self-directed, creative, innovative learning» («Немногие студенты имеют устойчивую склонность к самонаправленному, творческому, инновационному обучению») [16].

Таким образом, даже такой краткий обзор спектра точек зрения в научной среде по поводу реализации и методического обеспечения про-

ектного обучения от безусловного одобрения (вне анализа конкретных условий) до проявления критики показывает, что однозначно отрицательные оценки метода отсутствуют.

Материалы и методы

Основой нашего исследования стали эмпирические данные, собранные в течение последних 8–10 лет в процессе подготовки с использованием методик проектного обучения специалистов с высшим и средним профессиональным образованием (СПО), изучающих дисциплины «Разработка и технологии производства рекламного продукта», «Практикум по производству видеорекламы», «Техника и технологии рекламного видео» (до 2011 г. – «Техника и технология видеосъемки» и «Компьютерный видеомонтаж и обработка звука»).

«Разработка и технологии производства рекламного продукта» согласно программе специалитета изучаются в 7–9-м семестрах; в бакалавриате – в 6-м и 7-м семестрах, т. е. на старших курсах. Опыт преподавания дисциплин «Практикум по производству видеорекламы» (в рамках бакалавриата) и «Техника и технологии рекламного видео» (в рамках СПО) привел нас к выводу о необходимости их перемещения с младших курсов на 6–7-й семестры бакалавриата и 7-й семестр для специальности «Реклама» СПО, что и было осуществлено в 2015/16 учебном году. Основной причиной изменений учебных планов было отсутствие у обучаемых знаний и умений, необходимых для внедрения метода.

Выбор дисциплин для проектного обучения был обусловлен тем, что их содержание и структура в наибольшей степени отвечают его (метода) сущности и одновременно совместимы с устоявшимися формами учебного процесса, в частности с равномерным, в соответствии с количеством недель, распределением академических часов в течение семестра. Структура дисциплины «Разработка и технологии производства рекламного продукта» дает возможность создания и частичной реализации проекта в продолжение всего периода ее изучения с сохранением традиционного типа преподавания.

Концептуальный подход к занятиям заключается в том, что в процессе их проведения ведется работа над проектом рекламной кампании для реально существующего предприятия, которое так же, как и потребители его продукции / услуг, находится на территории, доступной для практической исследовательской деятельности студентов (использования ими при сборе первичной информации методов наблюдения, интервьюирования и др.). Теоретически возможна и апробация результатов проектной деятельности.

Результаты исследования

Алгоритм реализации метода проектирования включает следующие этапы:

- для выявления практических проблем рекламной деятельности и сбора более полной информации об объекте рекламирования и рекламной политике студенты обращаются непосредственно на предприятие;
- собирается первичная информация о потребителях и целевой аудитории рекламной кампании, а также о конкурентной среде;
- на основе анализа первичной информации и информации, полученной на предприятии, разрабатывается план рекламной кампании;
- в соответствии с планом рекламной кампании создаются рекламные сообщения разных типов (дизайн-макеты, аудио-, видеоролики, другая рекламная продукция и планы мероприятий);
- проводится сбор информации о медианосителях, на которых можно разместить рекламу; с опорой на конкретные расценки изготовления, размещения и распространения рекламной продукции рассчитывается бюджет кампании и другие компоненты рекламного плана.

Итогом работы является практически полностью готовый к реализации проект рекламной кампании предприятия, включая рекламные сообщения различных типов. На этом проектная деятельность в рамках изучения соответствующей дисциплины завершается, но ее логическим следствием может стать выбор данного предприятия в качестве базы преддипломной практики и использование созданных материалов для написания выпускной квалификационной работы (ВКР), так как при ответственном отношении к выполнению проекта задания практики и ВКР будут фактически выполнены более чем наполовину. Дальнейшее успешное прохождение практики создает предпосылки для трудоустройства на том же предприятии. Таким образом, в идеале происходит плавный переход студента от учебной к трудовой деятельности. В качестве внешнего учебного стимула выступает итоговая оценка по дисциплине.

В процессе реализации методики обнаружилось несколько проблем:

- недостаточный уровень развития у студентов умений, необходимых для разработки проекта, которые формируются в ходе изучения предшествующих и смежных дисциплин; как результат – сложности в осуществлении квалифицированного сбора необходимой информации;
- проблемы установления контактов с сотрудниками предприятий, отчасти обусловленные недостаточной развитостью коммуникативных навыков студентов и непониманием ими того, что после получения диплома процесс поиска работы будет выглядеть схожим образом;

- нарушение частью студентов графика выполнения заданий (систематичность работ – обязательное условие реализации проекта);
- недостаточный объем исходной информации для выбора творческого содержания студенческих проектов, что придает им отпечаток условности и снижает объективность их оценки.

Положительным результатом использования методики мы считаем то, что примерно 10% студентов выбирали в качестве объекта преддипломной практики и написания ВКР предприятие, на базе которого создавался проект, и защитились на «отлично» (что, однако, говорит еще и о личностных качествах и способностях обучающихся, раскрытию которых содействовала избранная форма организации занятий).

Вместе с тем около 20% студентов из-за несистемной аудиторной и внеаудиторной работы освоили дисциплину только на оценку «удовлетворительно».

Более успешным, на наш взгляд, стало применение метода проектов в рамках «Практикума по производству видеорекламы» (дисциплина по выбору в бакалавриате) и дисциплины «Техника и технологии рекламного видео» в системе СПО. Остановимся на последней подробнее, так как она в соответствии с ФГОС СПО по специальности 04.02.01 Реклама входит в профессиональный модуль ПМ.02 образовательной программы базовой подготовки с индексом МДК.02.04.

Требования к овладению данной дисциплиной предусматривают знание техники, технологии и технических средств видеосъемки, применяющихся в рекламе; технических и программных средств компьютерной обработки аудио- и видеоматериалов, создания анимации, а также сформированность умений по разработке сценариев рекламной видеопродукции. Студенты должны научиться осуществлять видеосъемку, использовать профессиональные пакеты программного обеспечения, а также получить практический опыт построения модели (сценария) мультимедиаобъекта согласно выбранной технологии и опыт производства рекламного продукта с учетом аспектов психологического воздействия, правовых требований и требований заказчиков¹. В данном случае содержание и структура дисциплины также хорошо вписываются в логику проектного обучения.

Учебный курс включает теоретические (направленные на формирование пропедевтических знаний о разработке и производстве рекламного

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 42.02.01 Реклама. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2014 г. № 510 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70687430/#friends#ixzz56xh5vWB1> (дата обращения: 13.02.2018).

видеопродукта) и практические занятия. Необходимое условие успешного освоения дисциплины – наличие у студентов полученных ранее знаний и навыков в области фотографии и редактирования фотоизображений, умений рисовать и использовать векторные и растровые графические редакторы. Обладая общими техническими и отчасти творческими навыками фотографирования и видеосъемки, студенты могут сосредоточиться на специфических проектных задачах и осваивать видеоредакторы, предназначенные для видеомонтажа и анимации.

Проведение практических (лабораторных) занятий возможно в двух формах:

1) как традиционные парцеллярные, дискретно-тематические занятия, каждое из которых четко ориентировано на освоение конкретных специфических приемов деятельности, формирование умений, развитие профессиональных навыков;

2) самостоятельная разработка и реализация нескольких проектов рекламного видеопродукта от начальной до конечной стадии.

В обоих случаях деятельность студентов по реализации определенного элемента какого-либо из этапов видеопроизводства предусматривает сбор информации и разработку идеи, создание литературного и режиссерского сценариев рекламного ролика и т. д.

Заметим, что «парцеллярность» первого варианта условна и не означает отсутствия логически выполняемых заданий: на практических занятиях так же, как на теоретических, происходит последовательное знакомство студентов с этапами видеопроизводства. Каждый из этапов работы предполагает наличие исходных материалов необходимого качества: разработка режиссерского сценария осуществляется на основе сценария литературного, подготовка раскадровки невозможна без режиссерского сценария, для монтажа необходимо иметь отснятый видеоматериал, для анимации в After Effects – файлы рисованных персонажей. Таким образом, для каждого практического занятия или серии занятий, объединенных одной темой, требуются заготовки, подготовленные на предшествующем этапе видеопроизводства.

В отличие, например, от занятий по химии, для которых можно использовать стандартные по чистоте реактивы, или по ботанике, где исходный материал для выполнения лабораторных работ предоставляет природа, на занятиях по видеопроизводству используются только рукотворные и несерийные материалы. Возможным вариантом может быть привлечение разработок предшествующих групп студентов, однако они не всегда бывают качественными, и если некоторые элементы исходных

продуктов (литературные и режиссерские сценарии) могут быть улучшены преподавателем, то другие – раскадровка и в особенности видеоматериалы – коррективке практически не поддаются.

На традиционных тематических занятиях студенты синхронно выполняют задания по определенной теме: осваивают динамические приемы съемки; учатся съемке по принципу ориентации в пространстве и т. д. В этом есть положительная сторона – преподаватель работает одновременно со всей студенческой группой. Однако возникает проблема материально-технического обеспечения: для таких занятий требуются видеокамеры и штативы в количестве, равном примерно трети численности студенческой группы. А, например, на занятиях по видеосъемке очень высок уровень нагрузки на преподавателя при выполнении им консультативно-контрольной функции: необходимо совместно со студентами просмотреть отснятый видеоматериал каждого и указать на ошибки и недостатки.

Еще одна проблема – оценка результатов работы студентов, успешности или неуспешности выполнения ими задания. Дискретный метод предполагает использование преимущественно сторонних, заранее подготовленных материалов, и конечный результат каждого из этапов почти не задействуется на последующих. Результат должен быть оценен сразу по завершении этапа, и его оценка порой бывает излишне формализованной, поскольку соответствие технических приемов реализации творческого замысла зачастую проявляется лишь в конечном видеопродукте.

Условием эффективности описанного метода обучения являются примерно одинаковые уровни способностей студентов и их базовой подготовки по дисциплинам, значимым для изучения курса «Техника и технология рекламного видео», что, собственно, и обеспечивает синхронность усвоения новых знаний, приобретения необходимых умений и навыков и эффективность формирования профессиональных компетенций.

К преимуществам второго варианта практических занятий – выполнения заданий в ходе разработки и реализации видеопроектов – относится формирование целостного восприятия студентами процесса разработки и производства рекламного видеопродукта. В начале учебного курса перед обучающимися ставится конечная цель и определяются задачи каждого из этапов работы над проектом. Итог работы студентов в течение всего периода изучения дисциплины всецело зависит от их способностей и усилий (при необходимой помощи преподавателя) и представляет собой завершённый видеопродукт – рекламный ролик.

Выполнение проекта требует командной работы. При формировании проектных команд следует соблюсти несколько условий.

Одна команда должна включать студентов с разными творческими, организаторскими, исполнительскими способностями и умениями для возможности распределения функциональных обязанностей. Это не означает, что один участник проекта ограничивается определенной ролью (кросс-функциональность необходима для овладения каждым из студентов комплексом профессиональных компетенций) и выполняет строго очерченный для него круг работ: на каждом из этапов проекта функции координатора, лидера могут переходить от одного студента к другому.

Количество членов одной команды не ограничено, но действует требование, согласно которому для защиты каждый участник представляет собственный авторский проект. Потому возможен и вариант индивидуальной работы: тогда обучающийся самостоятельно реализует все стадии творческого, организационного и производственного процесса, в том числе ищет актеров для съемки в своем ролике, т. е. фактически формирует свою команду вне студенческой группы. Таким образом, методика проектной деятельности учитывает индивидуальные качества и потребности студентов.

Обязательно наличие графика и критериев оценки каждого из этапов разработки и реализации проекта. В течение всего курса обучения на каждом из этапов проектной деятельности преподаватель консультирует и оценивает продукты деятельности студентов, характеризующие уровень овладения ими соответствующими умениями и навыками, одобряет или не одобряет – заставляет доработать или переделать – результаты выполнения заданий, относящиеся к конкретному этапу и значимые для последующего.

Текущие оценки носят преимущественно сигнальный характер, показывая наличие тех или иных проблем. Они могут фиксироваться, но являются для студента только ориентиром, так как итоговая отметка определяется по результатам защиты проекта.

Наибольшие затруднения вызывает первый, творческий этап, на котором разрабатываются идея и сценарий. Эффективным средством решения задачи является метод, который Сократ называл майевтикой: цепь логически взаимосвязанных вопросов должна привести студента к выявлению проблемы, ее правильному формулированию и затем – к постановке целей и задач проекта. Для выбора идей сегодня применяются многочисленные методы поиска творческих решений, которые вытекают из эвристического метода, базирующегося на подходе к обучению того же Сократа. В конечном счете, как показывает практика, невысокий уровень креативных решений может быть компенсирован великолепным техническим исполнением.

К плюсам проектного метода в нашем случае относится и то, что съемочное оборудование используется в процессе практики достаточно равномерно, так как темпы выполнения обучающимися творческих, технических и организационных задач неодинаковы. Это позволяет ограничиться сравнительно небольшой материальной базой, а также более равномерно распределить время преподавателя для помощи студентам на этапе видеосъемки, когда особенно востребован личностно-ориентированный подход.

Окончательная оценка за выполнение проекта может зависеть от степени решения с помощью видеоролика коммуникативных задач, для чего может проводиться тестирование видеороликов или осуществляться их экспертная оценка. Наличие критериев оценивания – это средство стандартизации, призванное повысить объективность оценки. Однако заключение об оценке все же принимает преподаватель, который, как правило, и разрабатывает фонд критериев и оценочных средств, т. е. неизбежно сохраняется некоторый субъективизм оценки. Чтобы нивелировать данное обстоятельство, следует, как мы полагаем, разделить функции помощи в формировании компетенций и функции оценивания между разными преподавателями. Практика показала, что оптимальным вариантом является приглашение на открытую защиту проектов других педагогов и декана факультета, которые участвуют в выставлении оценки.

При выведении итоговой оценки проекта следует принимать во внимание и возможность его независимой экспертизы вне границ учебного процесса. Это может быть заключение реального заказчика, экспертная оценка профессионалами в данной сфере деятельности или же подача заявки на участие проекта в конкурсах за пределами вуза. Поскольку проект, кроме прочего, – средство самореализации и самовыражения студента, его участие в различных (областных, всероссийских и международных) студенческих творческих конкурсах весьма желательно. Мнение членов жюри, в котором обычно представлены профессионалы в определенной сфере, более приближено к профессиональной (а не учебной) оценке, объективность которой повышается благодаря коллегиальности и комплексности экспертизы. Полученные результаты – призовое место, включение в шорт-лист, диплом за мастерство в той или иной номинации – являются веским обоснованием итоговой оценки по дисциплине. Недостаток этого способа оценивания – диспропорции в конкурсных номинациях: количество молодежных и студенческих конкурсов по социальной видеорекламе существенно превышает количество конкурсов по коммерческой рекламе, что стимулирует создавать проекты первого типа.

Максимальным достижением проводимой нами многолетней проектной работы стал выход трех коллективных студенческих работ выпускного курса СПО специальности «Реклама» в финал межрегионального конкурса осенью 2016 г. Это, однако, потребовало изменения учебного графика: программа дисциплины за семестр была освоена студентами в течение менее двух месяцев – к сроку окончания приема работ на конкурс, что несколько затруднило реализацию учебных программ других дисциплин.

Заключение

Проектное обучение позволяет соединить теоретические знания с практическим опытом их применения, приближает процесс подготовки специалистов к реальной профессиональной деятельности, что повышает качество приобретаемых знаний и умений и компетентности выпускников.

«Педагог... остается в образовательном процессе в качестве консультанта или супервайзера» [17], его основная задача – научить студентов учиться самостоятельно. Благодаря выполнению проектов обучающиеся проявляют большую заинтересованность в результатах своего образования, чем при традиционном обучении, отчетливее понимают целостность проектного процесса и роль каждого из его этапов, приобретают навыки самостоятельного поиска, отбора и обработки информации, необходимых для достижения поставленной цели [18, с. 28].

Положительные стороны использования проектного метода заключаются также в том, что благодаря ему реализуется принцип взаимного обучения; преодолеваются ограничения учебного времени, которое отводится на изучение дисциплины; студенты получают возможности осваивать ее в индивидуальном темпе и представить завершённый проект на суд независимых экспертов.

Использование различных форм независимого оценивания учебных результатов повышает степень его объективности, позволяет непосредственно в ходе обучения вносить в него коррективы, а также обеспечивает готовность выпускника к получению итоговой оценки в рамках профессиональных требований, которые выдвигает работодатель.

В том, что метод проектов предполагает оценку учебной деятельности по конечному результату, есть и минусы: студенты, не обладающие умением планировать свое время и дисциплинированно выполнять график работ, пытаются отсрочить работу над очередными заданиями. Между тем в проектном обучении зависимость эффективности каждого последующего этапа от результатов предыдущего выражается более отчетливо, чем при традицион-

ной подготовке. Регулярное посещение студентами занятий и планомерное выполнение самостоятельных заданий – обязательное условие реализации проектов, несоблюдение которого, особенно на ранних этапах работы, имеет более существенное по сравнению с дискретно-тематической формой преподавания дисциплины негативное влияние на ее освоение и может значительно затормозить процесс формирования необходимых знаний, умений и навыков. Педагоги, которые заявляют, что все обучаемые выполняют проекты «в заданном режиме и алгоритме» [19, с. 122], несколько лукавят. На наш взгляд, нужны поиски способов более четкой организации и контроля проектной студенческой деятельности.

Проблема внедрения проектного обучения в образовательный процесс имеет два основных аспекта, связанных с готовностью к его применению как преподавателей, так и студентов.

Со стороны преподавателя предпосылками успешной реализации рассматриваемого метода являются:

- психологическая готовность изменить собственную поведенческую модель профессиональной деятельности;
- восприимчивость к творческим идеям, так как проект обязательно предполагает создание чего-то нового;
- знание методик организации проектной деятельности студентов;
- наличие опыта разработки и реализации проектов в сфере будущей профессиональной деятельности обучаемых.

Со стороны студента требуются наличие навыков самостоятельного поиска и отбора информации, заинтересованность в конечном продукте, знание понятийно-терминологического аппарата и сущности процессов, являющихся объектом преобразования.

Т. Лазарев указывает на типичные ошибки преподавателей при внедрении метода проектного обучения:

- 1) преподаватель и студенты уделяют мало внимания поиску и выбору идей проекта, игнорируют качественный анализ его проблемного поля;
- 2) цель определяется достаточно формально, используются однотипные проблемы и методы их решения;
- 3) недооценивается значимость этапа формирования команды проекта;
- 4) осуществляется слабый текущий мониторинг проекта [17].

Первая и вторая группы ошибок чреватые тем, что промежуточные и конечный результаты не будут обладать признаками новизны и творчества, в итоге может исчезнуть интерес обеих сторон к полной реализации проекта, студенты в лучшем случае получат представление о его технологических этапах. Конечно, это тоже результат, причем довольно распрос-

траненный, однако он не в полной мере соответствует стоящей перед образованием задаче развития способности хорошо ориентироваться в изменяющейся ситуации, находить новые решения и средства их воплощения в будущей профессиональной деятельности.

Другие отрицательные стороны использования обсуждаемого метода, кроме указанных выше, состоят в следующем:

- достаточно очевидным становится «эффект тренера»: преподаватель больше внимания уделяет работе с целеустремленными студентами;
- учащиеся с низким уровнем внутренней мотивации, сталкиваясь со сложностями проектного обучения, в целом хуже осваивают материал, чем при традиционной подготовке;
- возрастает потребность реорганизации учебного процесса, что может негативно отразиться на преподавании отдельных дисциплин.

В рамках одной дисциплины существует свобода варьирования видов проектов: они могут быть индивидуальными или групповыми, исследовательскими или творческими. Непременными предпосылками реализации проекта должно быть его соответствие специфике содержания и структуры дисциплины, а также возможность совмещения принципов и методических подходов проектного обучения с традиционными формами организации учебного процесса. Но реализация междисциплинарных проектов возможна только при комплексной перестройке всего процесса обучения. Выполнение таких проектов под силу лишь старшекурсникам, у которых накоплен определенный багаж компетенций.

На младших курсах, поскольку учащиеся еще не обладают базовыми знаниями по получаемой специальности, применение проектного метода нерационально. В период завершения образовательной программы, когда перед студентами разворачивается перспектива самостоятельного выполнения выпускной квалификационной работы, а затем и перехода к реальной профессиональной деятельности, использование метода проектов целесообразно и даже необходимо. Вот здесь и нужна целостная перестройка образовательного процесса, изменение подходов к обучению в рамках всех дисциплин, подчинение учебного графика задачам создания проектов, имеющих практическую направленность и возможность получения независимой внешней экспертизы.

Таким образом, не следует абсолютизировать преимущества проектного обучения и внедрять его тотально, отдавая дань моде. Его использование будет непродуктивно без предварительного прогнозирования результатов учебной проектной деятельности и дифференцированного подхода к ее орга-

низации исходя из готовности преподавателей и администрации образовательного учреждения к данной форме подготовки студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шарипов Ф. В. Технология проектного обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 2 (39). С. 87–93.
2. Емельянова Н. В., Ларионова О. Г. Организация проектного обучения в вузе // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2012. № 1 (8). С. 70–75.
3. Решетка В. В. Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 83–86.
4. Дреер Р. Применение принципов проектного образования в программах бакалавриата // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 46–49.
5. Турло Е. М. Проектное обучение в высшей школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 19. С. 79–84.
6. Зеер Э. Ф., Лебедева, Е. В., Зиннатова М. В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // Образование и наука. 2016. № 7 (136). С. 40–56.
7. Анохина А. В. Проектные технологии в реализации практико-ориентированного подхода к обучению в вузе // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7–9. С. 61–63.
8. Буинцев В. Н. Некоторые аспекты организации проектного обучения в вузе // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2017. № 1 (48). С. 97–100.
9. Зайнулина Ф. К. Проектный метод обучения в формировании мотивации образовательного процесса студентов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 4. С. 164–167.
10. Сафонцева Н. Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 7 (71). С. 47–51.
11. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования: научно-информационный журнал Российской академии образования. 2011. № 6. С. 35–43.
12. Тлеубердиева Ж. К., Касенова А. С. Проектные методы обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1 (3). С. 392–399.
13. Obradović V. Management Education in Central & Eastern Europe // PM World Journal Project. 2015. Vol. IV, Issue V, May. Available from: <http://pmworldjournal.net/wp-content/uploads/2015/05/pmwj34-May2015-Obradovic-Project-management-education-in-Central-and-East-Europe.pdf> (дата обращения: 07.02.2018).
14. Brinia V. Project: a trainee oriented training method, an empirical approach // Higher Education, Skills and Work-Based Learning 2011. Vol. 1, Issue:

2. P. 169–186. Available from: <https://doi.org/10.1108/20423891111128926> (дата обращения: 08.02.2018).

15. Emery L. R., Morgan S. L. The application of project-based learning in bioinformatics training // PLOS Computational Biology. 2017, August 17. № 13 (8). Available from: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005620> (дата обращения: 08.02.2018).

16. Knoll M. Project method // Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy / ed. D. C. Phillips. Thousand Oaks, CA. 2014. Vol. 2. P. 665–669. Available from: <http://www.mi-knoll.de/150901.html> (дата обращения: 09.02.2018).

17. Лазарев Т. Проектный метод: ошибки в использовании // Первое сентября. 2011. № 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201100111> (дата обращения: 12.12.2017).

18. Антюхов А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 26–29.

19. Кротова Е. А., Макшеева А. И. Проектное обучение как средство развития творческой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1. С. 120–123.

References

1. Sharipov F. V. Technology of project training. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2012; 2 (39): 87–93. (In Russ.)

2. Emel'janova N. V., Larionova O. G. Organization of project training in higher education. *Problemy social'no-jekonomicheskogo razvitiya Sibiri = Problems of the Social and Economic Development of Siberia*. 2012; 1 (8): 70–75. (In Russ.)

3. Reshetka V. V. A projective method of training as a means of realization of a profession oriented education. *Professional'noe obrazovanii v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2013; 2 (10): 83–86. (In Russ.)

4. Dreher R. Implementing the principles of project based education in Bachelor courses. *Vysshee obrazovanie v Rossi = Higher Education in Russia*. 2013; 2: 46–49. (In Russ.)

5. Turlo E. M. Project training in higher education. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija v Rossii = Problems and Prospects of the Development of Education in Russia*. 2013; 19: 79–84. (In Russ.)

6. Zeer E. F., Lebedeva, E. V., Zinnatova M. V. Methodological bases of realization of process- and project-oriented approaches in vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*. 2016; 7 (136): 40–56. (In Russ.)

7. Anokhina L. V. Project technologies in the implementation of a practice-oriented approach to teaching in higher education. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologij = Modern Trends in the Development of Science and Technology*. 2015; 7–9: 61–63. (In Russ.)

8. Buintsev V. N. Some aspects of the organization of project teaching in the university. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii = Information and Communication Technologies in Pedagogical Education*. 2017; 1 (48): 97–100. (In Russ.)
9. Zainulina F. K. Project method of teaching in the development of motivation of students' educational process. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Vestnik of the Kazan State University of Culture and Arts*. 2016; 4: 164–167. (In Russ.)
10. Safontseva N. Yu. Problem- and project-oriented method of training in didactics of the higher education. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = The News of the Volgograd State Pedagogical University*. 2012; 7 (71): 47–51. (In Russ.)
11. Lazarev V. S. New notion of the project-oriented method in education. *Nauchno-informacionnyj zhurnal Rossijskoj akademii obrazovanija "Problemy sovremennoogo obrazovanija" = Scientific Information Journal of the Russian Academy of Education "Problems of Modern Education"*. 2011; 6: 35–43. (In Russ.)
12. Tleuberdieva Zh. K., Kasenova A. S. Project-based methods of teaching. *Jelektronnoe obuchenie v neprerynom obrazovanii = E-Learning in Continuous Education*. 2016; 1 (3): 392–399. (In Russ.)
13. Obradović V. Management Education in Central & Eastern Europe. *PM World Journal Project* [Internet]. 2015 [cited 2018 Feb 07]: IV, Issue V, May. Available from: <http://pmworldjournal.net/wp-content/uploads/2015/05/pmwj34-May2015-Obradovic-Project-management-education-in-Central-and-East-Europe.pdf>
14. Brinia V. Project: a trainee-oriented training method, an empirical approach. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning* [Internet]. 2011 [cited 2018 Feb 08]; 1, Issue: 2: 169–186. Available from: <https://doi.org/10.1108/20423891111128926>
15. Emery L. R., Morgan S. L. The application of project-based learning in bioinformatics training. *PLOS Computational Biology* [Internet]. 2017 Aug 17 [cited 2018 Feb 08]; 13 (8): e1005620. Available from: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005620>
16. Knoll M. Project method. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Ed. D. C. Phillips. Thousand Oaks, CA. 2014 [cited 2018 Feb 09]; 2: 665–669. Available from: <http://www.mi-knoll.de/150901.html>
17. Lazarev T. Project method: Errors in implementation. *Pervoye sentyabrya = The First of September* [Internet]. 2011 [cited 2017 Dec 12]; 1. Available from: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201100111> (In Russ.).
18. Antyukhov A. V. Project-based learning in higher education: problems and prospects. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2010; 10: 26–29. (In Russ.)
19. Krotova E. A., Maksheeva A. I. Project training as a means of development of creative activity. *Sovremennyye naukojemkiye tekhnologii = Modern Science-Intensive Technologies*. 2016; 1: 120–123. (In Russ.)

Информация об авторе:

Трищенко Дмитрий Александрович – кандидат философских наук, доцент кафедры гостинично-туристического сервиса, коммерции и рекламы Белгородского университета кооперации, экономики и права, Белгород, Россия. E-mail: gastronom-tv@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.02.2018; принята в печать 11.04.2018.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Dmitriy A. Trishchenko – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Hotel and Tourism Service, Commerce and Advertising, Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia. E-mail: gastronom-tv@yandex.ru

Received 28.02.2018; accepted for publication 11.04.2018.
The author has read and approved the final manuscript.