

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева»

На правах рукописи



**Лебедева Юлия Игоревна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ДИСТАНЦИОННОМ  
ОБУЧЕНИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук, профессор  
Алдошина Марина Ивановна

Орел - 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования</b>	
1.1. Сущность, содержание и структура формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования	16
1.2. Модель формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования	46
Выводы по первой главе	83
<b>ГЛАВА 2. Экспериментальная проверка модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования</b>	
2.1. Технология формирования проектной компетентности педагога, и ее апробация в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования	86
2.2. Исследование динамики формирования проектной компетентности педагога и эффективности педагогических условий в дистанционном обучении в экспериментальной работе системы дополнительного профессионального образования	128
Выводы по второй главе	143
Заключение	145
Список литературы	149
Приложения	171

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Современный уровень развития человеческой цивилизации, постиндустриальная стадия развития экономического уклада, процессы глобализации и становление человека технологизированного общества актуализируют проблему повышения качества профессионально-педагогического образования. Именно педагог формирует личность для выполнения социального заказа будущего, ориентированную на разностороннее и своевременное развитие, формирование навыков самообразования и самореализации личности, непрерывность образования в течение всей жизни человека в условиях цифровой трансформации образования и общества с навыками профессиональной мобильности. Компетентностный подход, как базис современного поколения Федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней, детерминирует образовательными результатами деятельности обучающихся не только профессиональные компетенции, но и личностные качества педагога, формируемые и в процессе разработки и реализации проектов, иллюстрируя проектную компетентность, развиваемую и в поствузовском совершенствовании, в системе дополнительного профессионального образования. деятельности.

Трансформации информационного общества, усугубленные преодолением последствий распространения новой коронавирусной инфекции, значимым средством современного образования определяют дистанционные модели, что правомерность развития, которых подчеркивается в п.2 ст.16 ФЗ «Об образовании в РФ», закрепляя за образовательной организацией право использования при реализации образовательных программ электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Необходимость широкого внедрения он-лайн технологий, развитие платформенных, сервисных и интеграционных решений, сетевых образовательных программ особенно эффективны в системе дополнительного профессионально-педагогического образования,

что актуализирует ключевые показатели Государственной программы РФ «Научно-техническое развитие РФ» на период 2019 — 2030 гг. Инновационной формой организации образования является проектная компетентность, что представляет собой значимый и необходимый фактор педагогической компетентности. Значимыми аспектами для развития проектной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования являются формирование творческой составляющей мышления, самостоятельность в планировании и организации деятельности, ответственность за выбор курса и стратегии среди веера возможностей. В образовательной системе в центре находится педагог, который проявляет активность, сознательность и ответственность по собственному профессиональному самосовершенствованию и повышению квалификации, что предполагает овладением основными педагогическими компетенциями и совершенное использование технологии проектной деятельности. Это позволяет говорить о формировании проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что для эффективной реализации научных и практических задач, связанных с формированием проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, в науке накоплен определенный опыт: теоретические и методологические аспекты формирования профессионального развития будущего компетентного педагога изучали: В.И. Андреев, Б.З. Вульф, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Матяш, А.В. Мудрик, Н.Н. Нечаев, В.А. Сластенин; непрерывность аспектов профессионального развития и совершенствования в системе дополнительного профессионального образования: Л. В. Абдалина, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Т.В. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Марков, Л. А. Обухова, А.А. Реан, О. С. Фролова и др.); различные аспекты формирования, развития, дальнейшего совершенствования проектной

компетентности педагога осветили: Г.С. Вяликова, Б.В. Игнатъев, Н.В. Матяш, Т.М. Митина, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.Д. Симоненко и др.; технологии дистанционного обучения (D. Bath, M. Fahlvik, D. Higgins, а также А.С. Бугреева, А.В. Гришаева, М.Л. Кондакова, Е.В. Костина, Г.В. Кравченко, Т.И. Краснова, Д.Л. Матухина, Л.С. Никитина и др.); разнообразные проблемы формирования проектных компетенций в различных видах педагогической деятельности рассматривали: Е.И. Антонова (при изучении геометрии), Г.А. Бакланова (с использованием цифровых ресурсов), И.А. Зимняя (при обучении иностранным языкам), Е.П. Кондакова (средствами музейной педагогики), Н.А. Павлова (на основе межпредметности), Т.В. Тимохина (в инклюзивном образовании) и др.

Анализ литературы позволил нам выделить и сформулировать **противоречие** между

- потребностью государства и социума в подготовке педагогов со сформированной проектной компетентностью и ограниченными возможностями ее удовлетворения традиционными средствами системы дополнительного профессионального образования, не предусматривающими использования модели и технологии ее формирования;
- высоким образовательным потенциалом дистанционного обучения в проектной деятельности по формированию проектной компетентности педагогов и недостаточным уровнем его использования в существующей системе дополнительного профессионального образования.

Выявленные противоречия определили тему данного исследования, **проблема** которого сформирована **следующим образом**: какова модель и технология формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования?

Решение данной проблемы и составляет **цель** исследования.

**Объект** исследования: формирование профессиональной компетентности педагогов.

**Предмет** исследования: педагогические условия формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что эффективность формирования проектной компетентности педагогов, обучающихся в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, возрастет, если:

– на основе научно-теоретического анализа проблемы проводимого исследования будут уточнены сущность, содержание и структура понятия «проектная компетентность педагогов», обосновано использование специально разработанной этапной технологии формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном образовательном процессе дополнительного профессионального образования при условии учета выделенных автором педагогических условий;

– сконструирована и апробирована модель формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном образовательном процессе дополнительного профессионального образования при выполнении выделенных автором педагогических условий;

– механизмом внедрения модели формирования проектной компетентности педагогов в образовательный процесс системы ДПО выступает этапная технология ее формирования в дистанционном обучении;

– произведена разработка и апробация критериально-оценочного аппарата, направленного на определение уровней сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;

- сформулированы и выполняются в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования организационные,

теоретическое, технологическое и мониторинговое условия формирования в дистанционном обучении проектной компетентности педагогов.

В соответствии с целью, объектом, предметом и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи**:

1. теоретически обосновать сущность, содержание и структуру понятия «проектная компетентность педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования»;
2. сконструировать модель формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;
3. разработать технологию реализации модели формирования проектной компетентности педагогов в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении;
4. обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий, способствующих формированию проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;
5. разработать и верифицировать критериально-оценочный аппарат, необходимый для определения уровня сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

**Методологическую основу исследования** составили теории профессионального образования педагогов в рамках системного подхода (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Т.А. Ильина, Э.Г. Юдин), позволяющие представить составляющие проектной компетентности педагогов как целостную совокупность компонентов, разработать модель, выявить поэтапное формирование в дистанционном обучении системы ДПО проектной компетентности педагогов на основе этапной технологии; компетентностного подхода (В.А. Козырев, А.К. Маркова, Л.М. Митина,

Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), раскрывающие алгоритм и поэтапное формирование проектных компетенций в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования как часть их профессиональной компетентности; личностно-деятельностного подхода (В.Н. Введенский, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков и др.) в логике личностного совершенствования и формирования в дистанционном обучении проектной компетентности педагогов в усложняющейся проектной деятельности системы дополнительного профессионально-педагогического образования; аксиологического подхода (И.Ф. Исаев, С.И. Маслов, В.А. Сластенин, Л.А. Шипилина, Е.И. Шиянов и др.), рассматривающего ценностный каркас системы ДПО для формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении.

Теоретической основой исследования являются труды по методологии и технологиям общей и профессиональной педагогики (Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, И.Я. Лернер, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.); целостности (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев и др.) и непрерывности образовательного процесса (С.Г. Вершловский, С.И. Змеёв, Л.А. Обухова, Е.М. Разинкина, А.А. Реан, и др.) системы дополнительного профессионального образования (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Т.В. Климов, Н.В. Кузьмина и др.); педагогическому проектированию (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, М.В. Кларин, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), организации проектной деятельности (А.А. Вербицкий, Н.В. Матяш, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко и др.) и технологий проектной деятельности в дистанционном обучении (Р.Гаррисон, В.А. Грабауров, В.Я. Ляудис, Л.Л. Салехова, Ю.Д. Романова и др.) дополнительного профессионального образования (И.В. Ильина, М.П. Карпенко, Г.В. Осипова, Г.Н. Подчалимова, А.С. Фетисов и др.).

Решение поставленных задач и проверка выдвинутой гипотезы стали возможны при использовании обширного комплекса методов исследования,



среди которых: теоретические (абстрагирование, обобщение, сравнение, анализ, формализация, синтез, дедукция, индукция, гипотетический метод, прогнозирование, моделирование, интерпретация полученных данных), эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ работ, продуктов творчества и данных, эксперимент), методы математической статистики, графические методы распределения данных.

**Эмпирическую базу исследования** составили 180 педагогов общеобразовательных школ, которые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную, проходившие обучение в ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», а также около 40 слушателей и 17 преподавателей Ростовского и Воронежского институтов развития образования на различных этапах эксперимента.

**Организация и этапы исследования.** Диссертационное исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе (2015 – 2016 гг.) — *когнитивно-прогностическом* — был осуществлен анализ состояния проблемы, нормативно-правовой документации, определен категориальный аппарат исследования, разработана модель формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, сформированы содержание и стратегия экспериментальной работы, проведен констатирующий эксперимент.

На втором этапе (2016 – 2017 гг.) — *опытно-внедренческом* — на основе модели были определены и внедрены в дистанционный образовательный процесс организаций дополнительного профессионального образования соответствующая этапная технология при выделенных автором педагогических условиях, проведен формирующий эксперимент.

На третьем этапе (2017 – 2019 гг.) — *контрольно-корректирующем* — подведены итоги экспериментальной работы, проверена эффективность технологии и педагогических условий для формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы

дополнительного профессионального образования, сформулированы и изложены выводы, интерпретированы и обобщены рекомендации, оформлен текст диссертации.

**Основные результаты исследования, их научная новизна** заключается в том, что полученные ранее научные результаты, касающиеся формирования проектной компетентности специалиста дополнены новой идеей их роста у педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования:

1. Теоретически обоснованы сущность и содержание понятия «проектная компетентность педагога, формируемая в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования» как устойчивого свойства личности, формируемого в этих условиях и возникающего на основе интеграции теоретических знаний и профессионального опыта, и представляющего собой способность и готовность решать основные профессиональные задачи в проектной деятельности с использованием разных педагогических технологий, учитывая индивидуальные особенности и развитие творческих способностей личности. Структуру ее составляют три компонента: мотивационный, когнитивный и операционный;

2. Сконструирована модель формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, включающая целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки;

3. Разработана технология формирования проектной компетентности педагогов трех видов (технологии личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, деятельностно-процессуального осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня и социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности

макросоциума и микросоциума), реализуемая в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основе разработанной модели при реализации различных видов проектов в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности» на ориентирующем, стимулирующем, информирующем, организующем и экспертирующем этапах;

4. *Обоснованы и экспериментально проверена эффективность педагогических условий* (организационного, теоретического, технологического и мониторингового), способствующих формированию проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;

5. *Разработан и верифицирован критериально-оценочный аппарат* (критерии, показатели, уровни, диагностический инструментарий), необходимый для определения уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в расширении методологической базы и технологического инструментария педагогики профессионального образования в системе дополнительного профессионального образования о возможностях формирования в дистанционном обучении проектной компетентности педагога. В исследовании уточнено понятие «проектной компетентности педагога», его сущности, содержания и структуры, спроектирована специфическая модель ее формирования в дистанционном обучении системы ДПО.

**Практическая значимость** исследования состоит в следующем:

– разработанные автором теоретические положения, технология способствуют формированию проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования при реализации различных видов проектов в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности»;

– разработанный и верифицированный критериально-оценочный аппарат определения уровней сформированности проектной компетентности педагогов может быть использован в системе мониторинга качества среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования педагогов.

– результаты и основные выводы исследования могут быть использованы в системе дополнительного профессионального образования в целях повышения эффективности процесса формирования проектной компетентности педагога разных предметных областей;

– технология формирования проектной компетентности педагога предназначена для использования в дистанционном образовательном процессе в различных видах дополнительного профессионального образования (повышения квалификации, профессиональной переподготовки).

**Достоверность и обоснованность** результатов исследования характеризуются определенной методологической базой, соответствующей цели и задачам работы; логикой построения диссертационной работы; внедрением модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционный образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования; использованием статистических и математических методов обработки данных; значимостью результатов опытно-экспериментальной работы.

**Личный вклад** соискателя состоит в разработке теоретического обоснования научно-практических задач; в проектировании и реализации на практике модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования; в непосредственном участии автора в получении исходных данных; в проектировании технологии, организации и проведении экспериментальной работы; в обработке и синтезе экспериментальных данных; в получении и интерпретации результатов исследования; в подготовке основных тематических публикаций

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Проектная компетентность педагога, формируемая в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования — это устойчивое свойство личности, формируемое в этих условиях и возникающее на основе интеграции теоретических знаний и профессионального опыта, представляющее собой способность и готовность решать основные профессиональные задачи в проектной деятельности с использованием разных педагогических технологий в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, учитывая индивидуальные особенности и развитие творческих способностей личности. *Структуру* ее составляют три компонента: мотивационный, когнитивный и операционный.

2. Модель формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования включает целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки. *Целевой* блок модели детерминирован социальным заказом государства и общества системе дополнительного профессионального образования на подготовку компетентных специалистов с учетом пролонгированности требований ФГОС ВО, Профессионального стандарта педагога по формированию его проектной компетентности с включением особенностей перечня и характеристик нормативных требований и особенностей образовательного пространства реальных образовательных организаций. *Содержательный* блок модели включает систему знаний о проектной деятельности, проектировании в системе ДПО, мониторинге качества проектной компетентности педагога, совокупность педагогических умений проектировать и регулировать проектную деятельность, осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности, некогнитивные виды профессионального опыта: опыта творческой проектной деятельности педагога и опыта эмоционально-ценностного отношения к разным

категориям обучающихся и коллег, проектной деятельности. *Технологический* блок модели как механизм практической реализации модели включает этапы формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении, алгоритм проектирования и три технологии (разделяемые по функциональности проектирования): личностно-ориентированного, деятельностно-процессуального и социально-ориентированной проектной деятельности при реализации различных видов проектов в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности». *Критериально-оценочный* блок модели, опираясь на различные критерии и их показатели, позволяет определять уровни сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, отраженные в *результативном блоке* модели.

3. Механизмом практического внедрения модели формирования проектной компетентности педагога в образовательный процесс дистанционного обучения системы дополнительного профессионального образования выступают совокупности видов взаимодействия и способов деятельности слушателей курсов повышения квалификации и преподавателей, осуществляемых по алгоритму проектирования (подготовка к проектной деятельности, планирование проектной деятельности, исследование проблемы проекта, формулировка результатов (выводов) проекта, защита проекта) поэтапно на ориентирующем, стимулирующем, информирующем, организующем и экспертирующем этапах в различных видах технологии (разделяемых по функциональности проектирования): личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, деятельностно-процессуального осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня и социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности макро- и микросоциума.

4. Педагогическими условиями формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выступают: организационное (организация и осуществление образовательного процесса на основе модели), теоретическое (освоение слушателями дополнительных профессиональных образовательных программ теоретических основ формирования проектной компетентности педагога, отраженных в содержательном блоке модели), технологическое (необходимость моделирования педагогом педагогических ситуаций с использованием проектных технологий) и мониторинговое (проведение этапного мониторинга эффективности модели формирования проектной компетентности педагогов, пролонгированный в организациях ДПО педагогов всех видов — от профессиональной переподготовки и повышения квалификации до уровней формального, неформального и информального поствузовского самосовершенствования педагога).

5. Критериально-оценочный аппарат сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования включает в себя *критерии и показатели* их сформированности: мотивационный (значимость и мотивацию применения проектной деятельности, ответственность и удовлетворенность результатом проектной деятельности), когнитивный (знание принципов организации и управления проектной деятельностью, основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере) и операционный (компетенции проектирования программных продуктов, сферы взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий) на недостаточном, достаточном и высоком *уровнях* сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы ДПО.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Теоретические положения и модули, созданные для реализации модели формирования

проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, прошли экспериментальную апробацию на базе Курского, Ростовского и Воронежского институтов развития образования. В формирующем эксперименте приняли участие 180 слушателей. Механизмом практического внедрения в образовательный процесс ДПО модели выступила соответствующая технология, эффективность которой при соблюдении выделенных педагогических условий была доказана и проверена статистически. Результаты исследования были представлены в 3 публикациях в рецензируемых ВАК журналах и 8 публикациях статей в материалах международных и всероссийских конференций (Новосибирск, 2018; Орел, 2019, 2022; Пенза, 2019; Ростов-на-Дону, 2021).

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список литературы и приложения.



## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.1. Сущность, содержание и структура проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.**

Обучение на основе выполнения проектов используется в образовательной практике достаточно давно [189]. Немецкий исследователь М. Knoll определил трехсотлетие первого упоминания дидактического понятия «проект» в своей статье «300 лет учимся на проекте» в начале XX века. Он определяет участие студентов Римской Высшей школы искусств в конкурсе на лучшее изготовление эскизов различных архитектурных сооружений с обязательной самостоятельной демонстрацией полученных в образовательном учреждении знаний, как проектирование, выделяя его существенные особенности, такие, как приобретение обучающимися новой познавательной информации в процессе конкурсной работы, опора на реальную действительность и практическую деятельность и определение возможности получения желаемого продукта через создание планируемого прообраза.

В XVII - XVIII вв. используется стимулирование студентов Парижской Королевской архитектурной академии, а вслед за ней и подобных академий в Австрии, Германии, Швейцарии, специальными наградами, если они принимали участие в проектировании архитектурных сооружений в различного уровня профессиональных конкурсах.

Принципиально обновленное отношение к проектному обучению формируется во второй половине XIX века, особенно в фермерских школах в США. Общемировая тенденция обучения через решение проблемы или педагогика действия (на основе мыслительных действий или иных действий-трудовых, интеллектуальных, творческих) актуализируется через

распространение философии гуманизма и соотносится с педоцентрической революцией американского философа и педагога Джон Дьюи (1859-1952) и его ученика Уильяма Херд Килпатрика (1871-1965). Цель педагогики и педагогической философии Дж. Дьюи — максимально подготовить растущего человека к решению встречающихся на жизненном пути препятствий, выработка опыта преодоления различного рода проблем или препятствий в процессе школьного образования. Этот прагматизм философии Дж.Дьюи, активно критикуемый и замалчиваемый в советский период развития гуманитарных наук, в педагогике активно пропагандировался через внедрение в школьное обучение производительного труда, перевоплощаясь в реализацию принципа соединения обучения с практикой, с трудом, с производительным трудом. В преодолении жизненных препятствий растущая личность нарабатывает индивидуальный опыт, неповторимость которого у каждого растущего ребенка предопределена и может накапливать в процессе решения «тренировочных», «планируемых» действий в типичных жизненных ситуациях, в разработке и реализации проектов. Ведущим новообразованием нового вида образовательной практики, в рамках нововведений Дж. Дьюи, понимается опыт, опыт адаптации к среде [39]. «Процесс адаптации не является абсолютно пассивным ... и не сводится к ... обтёсыванию организма средой» [46]. Педагогическое взаимодействие является многосубъектным, оно четко регламентируется или организуется свободно. Последнее Дж.Дьюи называет ситуацией, привнесение в нее творческого начала, креативности. Именно возможность стимулирования творческой активности ребенка Дж. Дьюи актуализировал как важнейшую характеристику проблематической ситуации — ситуации, в процессе рассмотрения и решения которой нет места репродуктивным учебным и неучебным действиям. Для потенциальной возможности решения подобных ситуаций исследователем особо оговаривалась необходимость тренировки ума, особо организованного образования, возможности идти на компромисс и искать варианты решения

ситуации сообразно индивидуальным особенностям, потребностям и желаниям обучающегося. Дж. Дьюи писал, что для решения подобных проблематических ситуаций в школе и впоследствии — в профессии и взрослости — необходимо формирование умений исследовательской деятельности, личной заинтересованности. Чтобы подобная заинтересованность складывалась — нужно, чтобы активность ребенка направлялась на решение значимой, востребованной лично и практически проблемы, вокруг которой формулируется ситуация и условие задачи. Еще одним важнейшим требованием он выдвигал демонстрацию необходимости новых учебных знаний, познавательной информации, без которых решение проблематической ситуации будет неполным или невозможным. Решить подобную проблематическую ситуацию можно индивидуально, в группе или под руководством педагога. Возможность и большая доля самостоятельности рассматриваются важными особенностями решения проблемной ситуации. Обобщая инновационный поиск Дж. Дьюи, основные признаки решения проблемной ситуации, которые характерны и впоследствии реализуются в проектной деятельности, следующие: своим индивидуальным развитием растущая личность повторяет путь развития человека и человечества в целом; усвоение ребенком новой информации в процессе познания, в основе своей является процессом самопроизвольным, возникающим и стимулирующим внутренней познавательной потребностью, благодаря чему он становится и понимается активным субъектом своего развития. Эффективность усвоения познавательной информации растущим ребенком зависит от уровня проблемности изучаемого материала, активности и осознанности материала ребенком и связи познавательного процесса с игрой, трудом и т.п, т. е. с традиционными видами деятельности растущей личности.

Выделяются методические приемы создания проблемных ситуаций, которые можно проследить описанными в различных работах Дж. Дьюи:

- самостоятельный поиск ребенком решения проблемной ситуации после методической проработки условий и ситуации с помощью тьютора или учителя;
- актуализация учебной проблемы педагогом, совместное выведение противоречия, гипотезы его разрешения из практики, игры, труда и столкновение мнений, предполагающих аргументацию каждой из позиций или отторжение наиболее слабой;
- анализ сильных и слабых сторон различных подходов и позиций аргументации одного процесса, явления;
- рассмотрение, анализ и изучение одного явления, процесса с разных сторон, с позиции разных научных школ, разных методологий, разных наук;
- аргументация разнообразия подходов, их сравнение, обобщение, классификация при рассмотрении одного факта, теории, закономерности, концепции;
- формулировка комплексных, проблемных, риторических, гипотетических, эвристических проблем, вопросов, казусов.

В процессе использования решения проблемных ситуаций в обучении нарабатывается не только индивидуальный опыт (познавательный, коммуникативный, игровой, исследовательский), но и общественный — групповой, общешкольный. Педагог выступает организатором подобного познавательного процесса.

Решение проблемных ситуаций рассматривалось и актуализируется последователями и учениками Дж. Дьюи, как альтернативная основа нового обучения, новой педагогики, новой школы, оформившаяся в теоретических изысканиях и практической деятельности как метод проектов.

Основой результативности его, по мысли У.Х. Килпатрик, при совокупности всех факторов, выступает познавательная активность и самостоятельность обучающегося и общественно-полезная и значимая

социальная деятельность. Соответствие этим параметрам и делало деятельность обучающегося тем, что называли проектом.

У.Х. Килпатрик придаёт огромное значение проекту с воспитательной точки зрения, подчеркивая реализацию ребёнком интересных и значимых для него планов и замыслов при приложении максимальных умственных и физических сил. Обосновывая значимость проектирования для ребенка, У.Х. Килпатрик разделяет собственные, детские, проекты и проекты внешние. Научившись решать маленькие детские проблемы и проектировать детские действия в типичных ситуациях, растущая личность, как бы формирует навык решения сложных социальных задач, профессиональных и исследовательских проблем. Детские проекты выступают прелюдией к решению взрослых проектов, разрешение которых может быть предложено учителем на разных предметных занятиях или жизнью, формируя, по мысли У.Х. Килпатрика «...самостоятельность и активную осмысленность...» [53, с. 48]. Кроме выделенных преимуществ, У.Х. Килпатрик размышляет и много пишет о необходимости в школьном образовании готовить ребенка к завтрашней взрослой жизни, реализуя важнейший дидактический принцип связи обучения с практикой, с жизнью, и детерминирует доминанты жизненных проектов, как он сам их называет: они конкретны и прагматичны, а не завуалированы и теоретически оторваны от реалий бытия, и второе — именно подобные реальные для ребенка и доступные его пониманию проекты наполняют его «самость» смыслом и гордостью выполненного дела, так как являются итогом его самостоятельной осмысленной работы.

Не обосновывая своего теоретического понимания метода проектов, У.Х. Килпатрик использовал определение, данное Чарльзом Мак Мерри в трактате «Обучение путём проектов» (1924) [164], который разработал и одну из первых типологий проектов:

1. Домашние проекты, или фермерско-домашние (по обработке древесины, книгопечатанию и переплетному делу, домоводству

деревообработке), садово-огородные (разведение домашней птицы и крупного и мелкого скота и т. д.);

2. Торгово-ремесленные проекты (железнодорожные, автомобилестроительные, инфраструктурные);

3. Прикладные проекты (по изготовлению по следам научно-технических открытий и изобретений: телескопа, электрической машины и пр.);

4. Исторические и биографические проекты (по следам открытий путешественников, завоевательных походов, национально-освободительных войн);

5. Литературные проекты (по мотивам литературных произведений).

У.Х. Килпатрик утверждал, что в основе «проекта» лежит «целевой акт», т.е. целесообразная, производимая с любовью работа ученика в общественной среде. В качестве примера, наглядно иллюстрировавшего «целевой акт», Килпатрик [54, с.53] рассматривал женщину, которая сшила новое платье, используя свои творческие способности и будучи заинтересованной в результате своего труда. Выкройка, модель и готовое изделие представляют собой продукты её деятельности, хотя каждая другая женщина сделает этот продукт по-своему, демонстрируя многообразие подобных «целевых актов». Заинтересованность исполнителя в результате своей трудовой деятельности по реализации целевого акта по мнению Килпатрика, помогает проявить ему себя максимально креативно и эффективно готовит ребёнка к предстоящей жизни. Потихоньку раскрывая круги жизни ребёнку через расширение и сознательную реализацию несложных целей более отдаленной действительности, педагог показывает наполненность реальной жизни и сознательное освоение социальной деятельности, а не автоматическое восприятие окружающего мира. Познавательная деятельность, выстраиваемая, как постижение от простого — к сложному, от близкого — к дальнему постепенно расширяем

интеллектуальные горизонты растущего ребенка, раскрывающего свое «Я» для себя и окружающих.

Интересна советская страница истории развития обучения методом проектов и его модификации — бригадно- лабораторного метода обучения. На протяжении небольшого промежутка времени этот метод обучения в проектной проблемной деятельности пережил периоды абсолютизации и повсеместного навязывания использования вне зависимости об ситуации учебной деятельности, а также клеймления самыми страшными политическими и дидактическими штампами и запрещения использования на основе партийного решения.

По мнению В.Н. Буркова и Д.А. Новикова, «проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов, специфической организацией» [19, с.16].

По мнению И.А. Колесниковой, А.М. Новикова, Н.Ю. Сафонцевой и др. в структуре профессиональной компетентности педагогов, проектная компетентность становится одной из основных [57, 94, 132].

В современных условиях педагогу необходимо адаптироваться к быстро меняющимся условиям, поэтому учителю необходимо обладать гибкостью и неординарностью мышления. Это возможно при развитии профессиональных способностей и достижении высокого уровня педагогической компетентности.

Разработкой новых подходов к образованию будущих педагогов, моделированию различных аспектов педагогической деятельности и личности учителя занимались такие исследователи как: А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.М. Митина, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.В. Рубцов, А.И. Щербаков, И.С. Якиманская и др. Контекстный, системный, деятельностный, культурологический, проективный, личностно ориентированный, компетентностный подходы к

образованию - далеко не полный перечень результатов творческого поиска педагогов - исследователей. Требования к педагогической деятельности трансформируются в зависимости от потребностей социума и специфики деятельности.

Структурой, которая представляет собой отдельную единицу и значительно увеличивает действие образования и профессиональное функционирование, является проектная деятельность.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых, проектность и проектосообразность современной интеллектуальной и социокультурной среды, являются актуальным вопросом научного поиска (Т. Мальдонадо, Дж.К. Джонс, К.М. Кантор, О.И. Генисаретский, И.И. Ляхов, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий и др.), что отражает проектный подход к рассмотрению разнообразных процессов действительности. Одной из важнейших задач профессионального образования педагогов является включение учителей в проектную деятельность.

Теоретико-методологические аспекты обучения проектированию в образовательном пространстве анализируются в трудах П.Р. Атутова, Г.И. Иконниковой, Н.В. Матяш, М.М. Поташник, В.Д. Симоненко и др. В теоретико-методологических исследованиях в проектную деятельность входят участники образования в процессе реализации творческих и креативных проектов. Проектирование формирует личность и предполагает усвоение с целью реализации средств, методов и способов необходимой деятельности. Основные задачи профессионального образования реализуются через развитие профессиональных и педагогических компетентностей [5, 48, 78, 148, 81].

Проектирование (от лат. *projectus* - брошенный вперед) основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, научном исследовании и предполагает возможность всесторонней разработки системы деятельности, без обращения к экспериментальной апробации.

Проектирование – понятие более частное по сравнению с



планированием. При раскрытии сущности планирования, которое в некоторых случаях рассматривается как один из этапов проектирования, акцент делается на том, что данный процесс не предполагает существенных открытий и изменений, находится в сравнительно ясных границах и в большей степени относится к планированию текущей деятельности. Термин «проектирование» же используется, когда же вопрос стоит о большом объеме созидательной, творческой деятельности.

Проектирование – вид деятельности людей, которая носит процессуальный характер и подразумевает осуществление отдельных действий и целых сложных процедур.

Педагогическое проектирование позволяет определить методологические основы, содержательные составляющие и организационно-методическое сопровождение образования любого уровня. Формирование индивидуальной образовательной траектории специалиста, развитие его профессиональной гибкости и способности к самообразованию и профессиональному саморазвитию, приводят к наиболее полному удовлетворению потребностей и самой личности и общества в целом.

Важным показателем эффективности процесса образования становится конечный результат, поэтому главным аспектом является выявление методологических основ проектирования педагогических объектов. Особое значение имеют проектные технологии, так как они осуществляют эмпирическую проверку значимости и состоятельности тех или иных теорий, поскольку в современной педагогике стоит выбор между гуманистическими ценностями обучения и рационалистическим подходом к образованию.

Педагогические технологии ориентированы как на личностно-ориентированное образование, так и на прагматичность экономики, однако, в педагогике отражена рационалистическая парадигма, так как с ее точки зрения технологиями признаются только те, которые предполагают достижение заранее определенного результата.

Для проектирования продуктивного образовательного процесса,

соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта к минимально допустимому уровню профессиональной компетентности выпускников учреждений непрерывного профессионального образования, следует:

1) сформировать рабочее поле проектной деятельности, структурировав элементы рабочей учебной программы, с использованием современных образовательных технологий;

2) сформировать индивидуальную образовательную траекторию, используя корпускулярный характер педагогического действия;

3) разработать собственную методическую систему преподавания, согласно специфике организации непрерывного профессионального образования, обеспечив соответствующее дидактическое и диагностическое сопровождение.

Проектные действия преподавателя необходимы для структуризации образовательного процесса. Проектирование предполагает урегулировать структуру учебной программы, определить поле проектной деятельности и выстроить эффективный образовательный маршрут обучающегося, сформировать методологическую систему преподавания.

Если в основе образовательной деятельности находится формирование познавательной деятельности, творческих и креативных способностей и мышления обучающихся, ответственность и самостоятельность в приобретении знаний и способность ориентироваться в информационно-аналитическом поле, то преподаватель, владеющий проектными технологиями, может сформировать проектировочную компетентность у обучающихся.

Способность четкой постановки целей, выбора средств и путей их достижения, характеризующая проектировочную компетентность обучающихся, является одной из составляющих профессиональной компетентности выпускника.

Проектная деятельность включает в себя множество понятий: проект, проектирование, учебный проект, образовательный проект, деятельность, творчество, проектная ситуация, метод проектов и обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития обучающихся [88].

Н.В. Матяш, Е.С. Полат описывают проектную деятельность как интегративный вид деятельности. Взаимодействие урочной и внеурочной деятельности предполагает традиционные и инновационные формы работы [78,80,97].

Для реализации проектной деятельности необходимо взаимодействие структурных элементов различных видов деятельности: общения, игровой, творческой, познавательной, учебной, трудовой. Требуется положительная мотивация для успешности проектной деятельности, высокий уровень взаимопонимания между всеми участниками, добровольное участие в создании продукта, получении результата, что способствует возникновению положительных эмоциональных проявлений в учебной ситуации. Это отмечают такие учёные, как Г.Б. Голуб, В.В. Сериков, И.С. Фишман [156, 136,137].

Проектная компетентность представляет открытую, подвижную, развивающуюся систему, которая является выражением инновационного качества образовательной технологии, предполагает сформированность таких характеристик личности и деятельности педагога как целеустремленность, активность, инициативность, ответственность, толерантность, эмпатия, рефлексия и критичность к собственной профессиональной деятельности.

В.А. Болотов, Г.Б. Голуб, определяя готовность педагога к проектной деятельности, выделяют такие аспекты как: получение высшего профессионального образования; формирование опыта в системе повышения квалификации; реализация самостоятельной педагогической деятельности и актуальных современных подходов в образовательной системе [13, 27].

Проектная компетентность педагога является структурным элементом профессиональной подготовки. Исследователи Л.Н. Горбунова, А.Б. Леонова, Э.М. Никитин, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков и др. отмечают, что подготовка понимается как трансформация профессиональной деятельности учителей. По мнению Л.Н. Горбуновой и И.П. Цвелюх, результатом преобразования является развитие субъективной позиции, которая свидетельствует насколько педагог готов к профессиональной деятельности [33].

Исследователи определяют следующие компоненты профессиональной проектной компетентности педагога к работе над собственной личностью:

1) мотивационный, определяющий стремление учителя к изменению собственного опыта, развитие профессиональной деятельности, способности к сотрудничеству и самообразованию [Там же];

2) когнитивный, описывающий профессиональные знания педагога, аргументированные пути их практического применения, способы добычи, хранения и переработки актуальной для педагогической деятельности информации;

3) операционный, характеризующий обладание способами развития профессиональных знаний и индивидуализации педагогических способностей, изменения деятельности;

4) рефлексивно-оценочный, включающий способность оценить трудности профессиональной деятельности, проанализировать их причины, а также результаты личностных достижений [Там же].

Предложенные компоненты представляют интерес для нашего исследования, так как отражают структуру готовности педагога, в которую включены личностная, деятельностная, рефлексивная составляющие.

Важным является мнение Л.А. Шипиловой, которая в своих исследованиях придерживается аксиологического подхода. С позиции данного подхода, профессиональное образование педагога предполагает развитие ценностных ориентаций и изменение личностных установок [166]. Именно поэтому значимой категорией процесса профессиональной

компетентности, которая определяет смысл образования, выступает содержанием педагогических ценностей.

И.Ф. Кашлач, формулируя структурные компоненты профессиональной готовности педагога, предлагает: мотивационный (мотивационно-аксиологическая позиция к собственной профессиональной деятельности); теоретический (теоретико-методологическая деятельность в профессии, обусловленная сформированностью педагогического сознания и мышления, наличием анализаторских, рефлексивных и проектировочных умений); практический (организаторские, лидерские, коммуникативные, управленческие умения) [52]. Подобные же компоненты применимы и при рассмотрении структуры профессиональной проектной компетентности педагога.

1. Проектные умения, выступающие основой реализации проектной деятельности педагогом включают: умение анализировать, прогнозировать проблемные ситуации; определять, планировать, предопределять, конструировать деятельность; умение реализовывать деятельность, направленную на результат (продукт) [52].

В документах Российского правительства, ориентирующих развитие отечественного образования принципы проектной деятельности рассматриваются в качестве основополагающих для поступательного развития профессионального образования. Инструментами их практической реализации разработчики выделяют применение проектных методов, адресность инструментов ресурсной поддержки, конкурсное выявление и поддержку лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, комплексный характер принимаемых решений и открытость российского образования к внешним запросам [98].

У обучающихся, получивших образование в системе высшего образования должна быть сформирована проектная компетентность, выпускники должны обладать умениями и навыками, владеть технологиями проектной деятельности, в том числе компетентностью в сфере

педагогического проектирования. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования - ФГОС ВО 44.03.01 (один профиль), 44.03.05 (два профиля) и 44.04.01 Педагогическое образование - проектная компетентность должна быть сформирована не только у обучающихся с квалификацией «бакалавр», но и у обучающихся с квалификацией «магистр».

Е.С. Полат утверждает, что основой определения и содержания проектной деятельности являются проблемные-поисковые, практические, исследовательские методы. Они предполагают достижение результатов для участников проектной деятельности. Используя проектный метод, педагог подтверждает свой высокий уровень квалификации в использовании инновационных развивающих технологий обучения [97].

В условиях реализации проектной деятельности возникает личностно-ориентированная и индивидуально-развивающая стратегия, которая связана с ожиданием успешности деятельности при реализации проекта и взаимодействии участников. В проектной деятельности возникает несоответствие между требованиями к организации и управления выполнением проекта и собственным уровнем профессионализма; наблюдается поиск способов и методов личностного и профессионального развития, формирование профессионального опыта. Это несоответствие позволяет стремиться к его разрешению, к осознанию недостатков собственного опыта, необходимости практической реализации проектной деятельности, что приводит к профессиональному развитию и совершенствованию педагога, к поиску соответствия запросам современно образовательной системы.

Проектная компетентность предполагает осознание смыслового аспекта, важности и значимости деятельности по реализации проектов, специалист должен владеть знаниями и использовать деятельность, направленные на доказательство гипотез, ставить и реализовывать цель и задачи, планировать и организовывать проектную деятельность, проводить

сбор информации и анализировать материалы, проводить эксперимент и демонстрировать, и представлять результаты, итоги, выводы, перспективы исследования. Также необходимо обоснование выбора проектных способов и решений деятельности, если существуют вариативность. Существенным и необходимым итогом проектной деятельности является успешное применение полученных навыков непосредственно в деятельности [97].

Т.А. Парфенова отмечает интеграцию творческой, эмоционально-личностной и управленческой компоненты в проектной компетентности педагога. При этом отражаются интегративные и профессионально-значимые качества личности, которые характеризуются степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой педагогических задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно возрасту, индивидуальным особенностям и траектории обучения детей и т.д. [103, с. 2].

А.П. Бозолович, при поддержке М. А. Смирновой, Н. В. Харитоновой, определяет проектную компетентность как сформированность у специалиста совокупности умений, делающих его способным для выявления и постановки тактических и стратегических задач, при решении которых реализуется профессиональный процесс [17].

З.Н. Апазова представляет исследовательскую компетентность будущего педагога как «личностно-профессиональную способность, выступающую результатом творческой мыслительной проектировочной и исследовательской деятельности и выражающуюся в умении самостоятельно достигать результатов в процессе переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному. Этот перенос осуществляется благодаря овладению будущим учителем универсальными учебными действиями, исследовательскими знаниями, умениями и первоначальным опытом исследовательской деятельности на основе проектирования» [4].

Актуальный ФГОС ВО 44.03.01 (один профиль), 44.03.05 (два профиля) и 44.04.01 Педагогическое образование трактует проектную деятельность важной составной частью профессионального образования обучающихся, так как она предполагает практическую реализацию способности и готовности студента разного уровня профессионального образования в университете к проектированию – через формируемые профессиональные компетенции: организовывать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области (ПК-1); организовывать различные виды внеурочной деятельности для достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов (ПК-3); реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-4).

Анализ сущности педагогического проектирования и проектной компетентности позволил накопить теоретические положения и определить проектную деятельность в педагогическом образовании специфический вид профессиональной педагогической деятельности, в структуре которой модифицировано разнообразие исследовательских, аналитических, конструкторских, организационных, коммуникативных, контрольных, оценочных и рефлексивных компетенций по проектированию, обоснованию и реализации в практической деятельности (предметной, воспитательной, исследовательской) плана решения социально актуальной и личностно значимой образовательной проблемы. Проектная компетентность как комплексное личностное и профессиональное новообразование, не остается неизменным, приспособляется к меняющимся условиям практики и совершенствуется в процессе поствузовского самосовершенствования и образования в системе дополнительного профессионального образования. Анализ существующего передового педагогического опыта и имеющегося пласта психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что именно после окончания систематического профессионального образования в вузе, начинающий педагог в процессе практической



педагогической деятельности преобразует полученные в университете компетенции в системные новообразования на основе организации у обучающихся разных видов учебной (игровой, коммуникативной, познавательной) и предметной (математической, языковой, химической) деятельности в процессе выполнения разного вида учебных действий (классификации, абстрагирования, моделирования, проектирования). Модификация подобных профессионально-педагогических компетенций педагога на основе проектной деятельности (при использовании метода проектов в обучении) ведет к проявлению *проектной компетентности педагога, понимаемой нами как устойчивое свойство личности, возникающее на основе интеграции теоретических знаний и профессионального опыта, представляющее собой способность и готовность решать основные профессиональные задачи в проектной деятельности с использованием разных педагогических технологий, учитывая индивидуальные особенности и развитие творческих способностей личности.*

Опора на научные исследования педагогов и психологов, опора на основополагающие принципы научных концепций личности Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна и др., опора на исследования структурных составляющих в психолого-педагогических исследованиях личностного и профессионального развития педагога в вузе (А.Д. Гонеев, В.А. Сластенин, О. К. Соколовская, П.И. Образцов, Л. В. Темнова и др.), позволила нам выделить следующие структурные компоненты проектной компетентности педагога: мотивационный, когнитивный и операционный.

*Мотивационный* компонент в структуре профессиональной проектной компетентности педагога направляет на осознание значимости и важности проектной деятельности в профессионально-педагогической сфере, способствует формированию и развитию чувства ответственности за правильность выполнения и организации проектной деятельности по

алгоритму, формирует удовлетворение при достижении результата и получении высокой оценки результатов профессионально-педагогического проектирования и реализации сформированной профессиональной проектной компетентности педагога.

*Когнитивный* компонент сформированной профессиональной проектной компетентности педагога определяет знание теоретических и практических принципов формирования профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования, готовность к профессиональному развитию, гибкость и оперативность мышления в профессиональной предметной области с опорой на современный уровень развития психолого-педагогического знания, алгоритмизация и способности управлять проектированием и проектной деятельностью одного или группы объектов, способность организовывать и регулировать профессионально-педагогическое общение с учетом специфики её реализации в профессиональной деятельности, знание целей, содержания, методов организации и осуществления профессиональной деятельности в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

*Операционный* компонент сформированной профессиональной проектной компетентности педагога включает комплекс умений и навыков, компетенций проектной деятельности (организацию, управление, анализ, моделирование последствий и т. п.), содействует достижению субъектности, позволяет эффективно решать задачи по профессиональной социализации и личностной адаптации педагога в проектной деятельности, в профессиональной деятельности, в предметной сфере, в образовательной среде конкретной организации, позиционирует педагога истинным носителем знаний-ценностей о социальном, культурном, духовном, умения анализировать собственные знания, выявлять ошибки, контролировать и корректировать общую цель.

Сформированная на основе дистанционного обучения профессиональная проектная компетентность педагога в условиях системы дополнительного профессионального образования в структуре взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного и операционного, обеспечивает мотивацию на высокие достижения в профессионально-педагогической деятельности на основе проектирования предметных и профессиональных продуктов, откроет видение перспективы в профессиональной сфере. Технологии дистанционного обучения открывают доступ к большему количеству учебной информации; для продуктивного использования активных методов обучения.

В профессиональном стандарте педагога проектирование является обобщенной трудовой функцией, относится условиям профессиональной деятельности педагога, способствует организации профессиональной деятельности и способствует развитию групп универсальных учебных действий обучающихся. В необходимые умения педагога входит владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий, к чему относится проектная деятельность. Трудовые действия включают в себя содействие в подготовке обучающихся к участию в исследовательских проектах. Уровень проектной компетентности педагога непосредственно влияет на качество и содержание проектирования [123].

Российскому образованию начала XXI века присущи особенности, являющиеся проявлением, как глобального кризиса и уровня развития мирового образования, так и имеющие исключительно российские корни, детерминирующие своеобразие образовательного пространства и развития образования до середины века:

- модель непрерывности развития мирового образования, прошедшая модификацию от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь»;

- креативный вектор становления личности обучающегося, способного к самоактуализации, рефлексии и профессиональной самореализации на последующих этапах жизненного развития;
- личностно-ориентированная методология образования, предполагающая гуманизацию образовательного пространства, когда личность рассматривается как активный, сознательный и созидательный субъект профессиональной деятельности;
- приоритет компетентностной методологии, предопределяющейся системно-деятельностной основой и понятийная доминанта, рассматривающая основные образовательные результаты через диаду «компетенция» / компетентность;
- поле всеобщей стандартизированной действительности с внедряемыми Федеральными образовательными стандартами всех уровней и видов образования и максимально разработанными Профессиональными стандартами всех профессиональных сфер деятельности;
- распространение цифровой трансформации современного образования всех уровней, направленности и видов реализации.

Проявление этих особенностей современного образования в комплексе определяет специфические черты осмысления практической педагогической действительности в современной профессиональной педагогике (по мысли А.А. Вербицкого) [22]:

- необходимость их осмысления как теоретиками, так и практиками;
- опора на потенциальные возможности каждого обучающегося;
- наличие теоретического базиса для реализации «любых эмпирически возникших инноваций и направлений реформы образования;
- обеспечивать не только обучение, но и воспитание обучающихся и студентов как две стороны одной «медали» – образования в одном потоке их учебно-воспитательной деятельности;

- быть технологичной, чтобы педагог мог достаточно легко справиться с пониманием и реализацией педагогических инноваций;
- быть научной основой для разработки деятельностных модулей [156].

Реализация этих требований максимально эффективно осуществляется в системе дополнительного профессионального образования в русле контекстной методологии А.А. Вербицкого и его научной школы. Контекстным называется такой «тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Контекстное образование включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой посредством использования семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей. Целью контекстного образования является формирование целостной профессиональной деятельности будущих выпускников по направлениям их подготовки» [22]. В рамках нашего исследования важной частью теории контекстного образования выступает понимание системы его принципов: личной включенности и единства процессов обучения и воспитания; проектирования содержания, форм и условий профессиональной деятельности; проблемосообразности; адекватности педагогических средств целям и содержанию образования; приоритета со- деятельности и полилога-диалога; обоснованности педагогических новшеств; учета этнокультурных особенностей [123].

В системе дополнительного профессионального образования смысловые аспекты в образовательной деятельности ориентированы не на растущую, развивающуюся личность ребенка, а на взрослого со сформировавшимися образовательными компетенциями, привычками,

стилем действий и ориентированного, и мотивированного на развитие своей профессиональной сферы специалиста в различных видах педагогической деятельности. Интересными в данной связи нам представляются принципы, предложенной американским педагогом М.Ш. Ноулзом педагогики, называемой андрагогикой, которую он противопоставляет «сообщающей» школьной педагогике, аргументируя главное отличие — место и роль преподавателя. Таковыми он определяет помощь повышающим квалификацию взрослым в организации их познавательной деятельности с отказом от традиционного монологического сообщающего типа обучения и внедрением практических, игровых, творческих, имитационных средств.

Современная нормативно-правовая база отечественного образования трактует систему дополнительного профессионального образования как самостоятельную подсистему. Ст.76 Федерального закона от 29.12.2013г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды». Дополнительное профессиональное образование может быть двух видов: — повышение квалификации — направлено на совершенствование и (или) получение новой компетенции ... в рамках имеющейся квалификации; и — профессиональная переподготовка - - получение новой компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации» [156].

Система дополнительного профессионального образования призвана реагировать на вызовы времени и изменение социокультурных условий реализации образования. Именно в данной связи она претерпевает изменения под влиянием введения новых образовательных (ФГОС ДОО, ФГОС НОО, ФГОС ВО) и профессиональных стандартов, обновления содержания образования разных уровней, модификации подходов профессионального

образования педагогов. Проектная методология ФГОС разных уровней и видов образования и выделение ведущих направлений подготовки педагогических кадров (педагогического, научно-методического и организационно- нормативного сопровождения педагогов в системе дополнительного профессионального образования) предопределили обновление функционала системы: приоритет информационной функции предполагает получение качественной профессиональной информации о достижениях в науке в своей предметной области и спектре психолого-педагогических наук и передовом педагогическом опыте); традиционная обучающая функция переориентирует усилия преподавателя с модели сообщающего вида образования на консультирование и проектирование; масштабная исследовательская функция стимулирует не только научный поиск педагогов, но и возможности экспериментирования, комплексный мониторинг качества профессионального образования, анализ тенденций, модификаций, проблем и особенностей развития системы образования); достаточно новая экспертная функция включает традиционные и нетрадиционные виды проектирования и экспертизы программных продуктов, проектов, документации.

Приоритетный национальный проект «Образование», выступивший акселератором модернизации российского образования при достижении его современного качества, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. В механизмах его практической реализации заложены две «точки роста»: внедрение в массовую практику элементов новых подходов управления, и поддержка на конкурсной основе лучших педагогов и образовательных организаций (практик), внедряющих инновационные программы, что делает образовательные практики более открытыми и восприимчивыми в реалиях социокультурного окружения и бытия.

Эти приоритеты определяют не только необходимость внедрения новых научных достижений в сферу образования, но и актуализируют

средства функционирования их в рамках системы дополнительного профессионального образования, соответствующие реальным профессиональным потребностям работников сферы образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 44.03.01, 44.03.05 и 44.04.01 Педагогическое образование и Профессиональный стандарт педагога на основе требований национального проекта «Человеческий капитал» с включенным направлением развития «Образование», озвученным 7 мая 2018 года президентом России В. В. Путиным и утвержденным в указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», основными требованиями к педагогу со сформированной профессиональной проектной компетентностью, выступают:

- ✓ способность и готовность обеспечивать условия для плодотворной профессиональной деятельности, позитивной мотивации и эффективного проектирования образовательного маршрута и траектории развития обучающегося;
- ✓ самостоятельность поиск, анализа, отбора, архивирования, переработки и трансляции информации с применением электронных образовательных ресурсов и ИКТ;
- ✓ проектировать образовательные программы и соответствующее методическое обеспечение учебных дисциплин и элективов системы общего и дополнительного образования обучающихся;
- ✓ диагностировать особые образовательные потребности обучающихся (включая индивидуальные, метапредметные, конфессиональные, этнокультурные) и отражать их в спроектированных методических продуктах, в том числе, одаренных воспитанников, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей мигрантов;



- ✓ проектировать и сопровождать исследовательскую и проектную деятельность обучающихся (выполнение проектов разного вида, уровня, масштаба, количества исполнителей);
- ✓ осуществлять оценку деятельности обучающихся (в том числе: проводить стартовую, промежуточную и итоговую диагностику), комплексный мониторинг и квалиметрический анализ, применять стандартизированные и нестандартизированные измерительные процедуры;
- ✓ проектировать и реализовывать потенциал дистанционного обучения, информационно-коммуникационных технологий, работы с электронными таблицами, текстовыми редакторами, браузерами, электронной почтой, мультимедийным оборудованием.

Ситуация в мире, направленная на преодоление распространения и последствий новой коронавирусной инфекции (с весны 2020 года и до современного этапа развития) ставит вопрос о пересмотре форм реализации образовательных программ и распространении ее невостребованных ранее модификаций. Все большее значение имеют дистанционные модели реализации образовательного процесса, в рамках которых преподаватель реализует образовательный контент дистанционно, на удалении. Контакт, управление познавательной деятельностью обучающихся и связь преподавателя с ними налажена и осуществляется постоянно на всех этапах:

— диагностики познавательного интереса, мотивации учебной деятельности;

— организации учебного взаимодействия и поэтапного педагогически организованного обмена элементами контента, содержания учебной информации, знаний, умений, навыков и компетенций;

— управления учебной познавательной деятельностью обучающихся и осуществление обратной связи;

- анализ и контроль успешности познавательной учебной деятельности обучающихся, самоанализ успехов и пробелов в обучении;
- оценка учебных достижений, обучающихся преподавателем, и самооценка обучающегося;
- итоговая диагностика достижений и проблем, коррекция неудач и поощрение успехов, прогнозирование ближайших достижений обучающихся.

Распространение цифровых носителей информации породило переосмысление содержательных и технологических параметров современного профессионального образования, вылившееся в появление множества терминологических новообразований. Методисты и представители технологической методологии педагогики предпочитают говорить о технологической трансформации современного образования, связанной с новыми видами хранения и передачи информации (цифровыми) и распространением видов и технологий коммуникации на этой основе (что достаточно часто выливается в теоретические дискурсы о переходе цифровых средств их категории собственно педагогических средств в категорию методов образования). Закон «Об образовании в РФ» приводит понятие и характеристику проявления и применения в образовательном процессе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, которые не всегда еще являются цифровыми. Несмотря на разные темпы цифровизации регионов и систем образования безусловным является факт, что развитие средств цифровых технологий расширяет и обновляет образовательный потенциал познавательных средств: применения статистических методов проверки качества педагогического эксперимента, расширение границ и образовательных средств управления образовательным процессом в организациях, связи образовательных организаций с работодателями через создание и взаимодействие базовых кафедр и т. п. Дистанционные цифровые образовательные технологии расширяют доступность образования увеличивая возможности большего количества обучающихся в доступе к разнообразным видам и источникам информации,

открывая веер педагогических форм и средств образования, повышающих качество профессионального образования и ускоряющих процесс формирования искомых компетенций.

Система дополнительного профессионального образования обладает качеством приспособляемости к условиям и запросам общества. Это особенно наглядно проявилось в период предотвращения распространения новой коронавирусной инфекции, распространения ФГОС новых модификаций и разнообразных систем стимулирования качества педагогической деятельности (Национальной системы учительского роста). Стимулирование и рост профессиональной компетентности педагогов, расширение спектра использования проектирования и проектной компетентности педагогов будут качественными при использовании дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования, если его ориентировать на развитие навыков применения цифровых технологий (В.Н. Марков) на каждом этапе профессионального совершенствования (Е.М. Разинкина). Положительная потенциальная заряженность дистанционного образования переориентирует и преподавателя на использование новых, креативных, проблемных методических приемов и технологий их трансляции обучающимся, повышая эффективность образовательного процесса и стимулируя более активное формирование интеллектуальных, творческих способностей, моделируя потенциал глобального анализа проблемы, формируя основу формирования профессиональной проектной компетентности педагога. Педагог должен видеть возможности и границы проектной компетентности в рамках своей предметной области и в рамках комплекса профессиональных функций педагога, как в профессии, так и на рынке труда.

Для эффективного развития системы дополнительного профессионального образования необходимо в полной мере использовать особенности ее организации и возможности наполнения содержания образования: «обновление образовательного контента в контексте ФГОС;

разработка инвариантных алгоритмов по концептуальным вопросам нового стандарта и ряда вариативных модулей; создание экспериментальных и экспертных площадок с использованием сетевого взаимодействия между учебными организациями; использование цифровых технологий с различными формами обучения и средствами для их организации. Полноценному выполнению программы повышения квалификации препятствуют: профессиональные дефициты профессионального роста; недостаточное владение цифровыми навыками, включая навыки грамотного использования информационно-коммуникационных технологий; отсутствие достаточной самостоятельности в поиске «новых знаний» и самосовершенствовании; необходимость адаптации программы повышения квалификации к имеющемуся уровню знаний педагогов, что требует разработки дополнительных курсов. Еще более актуальными и востребованными должны стать направления программ дополнительного профессионального образования, которые обеспечивают восполнение компетентностных и знаниевых пробелов в деятельности педагогов» [156, с.122].

Образовательные программы дополнительного профессионального образования, реализуемых в дистанционном обучении, структурно включают следующие организационные этапы:

- усвоение теоретического блока информации (контент) и наличие навыков работы в новых форматах взаимодействия на основе дистанционных образовательных технологий;
- проверка имеющихся компетенций и оттачивание навыков на открытых занятиях;
- тестирование педагогов на входе;
- организация и проведение вебинаров, мастер-классов, показательных занятий, тренингов и техник модерации, выставок, конкурсов и т.д.;

– анализ обобщенного и приобретённого опыта, тестирование на выходе.

Дополнительное профессиональное образование педагогов, как педагогическая система, для реализации обозначенных выше целей через набор разнообразных образовательных программ (повышения квалификации и переподготовки) в образовательном процессе реализуется через детально проработанный педагогический инструментарий.

Важной особенностью и значимой задачей дополнительного профессионального образования нами понимается организация посильной и эффективной самостоятельной познавательной деятельности педагога по индивидуальной образовательной траектории и введение дистанционного обучения (без отрыва от основного места работы и проживания) для формирования профессиональной проектной компетентности педагога.

## **1.2. Модель формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования**

На основании анализа специальной литературы по проблеме формирования профессиональной проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования нами была разработана модель данного процесса.

В современном науковедении моделирование выступает универсальным методом познания действительности, актуализирующимся в ситуациях необходимости детального рассмотрения, этапного изучения и разностороннего преобразования. По своим параметрам эта гносеологическая процедура носит системный характер и, в силу внутренней объективности и универсальности, применима и востребована во всех предметных областях, в том числе, и в педагогике профессионального образования.

Контент- анализ показал, что наиболее востребованным определением модели в педагогике является ее толкование как формируемой на основании определенной концепции, теоретических идей или системы взглядов общей картины изучаемого явления или процесса, позволяющей понять и описать объект исследования с помощью научно-исследовательского труда и творческой интуиции [91]. Модель обычно описана совокупностью компонентов, блоков, знаков, которые воспроизводят разномасштабные и значимые свойства и характеристики системы - прототипа, выступая неким отражением обобщенного объекта, продуктом индивидуального абстрагированного опыта. В.И. Михеев отмечает, что педагогические модели воспроизводят опыт отражения в науке образовательного процесса с включением в них таких компонентов, как целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный [82].

Модель в образовании специфична и понимается А.Н. Дахиным как логически последовательная система компонентов, отражающих цели

образования, его содержание, проектирование педагогической технологии, технологии управления педагогическим процессом, программ и планов по конкретным учебным дисциплинам [37]. В общем виде в данной модели отражаются цель и схема образовательного процесса по ее достижению, которые детерминируют участников, их обязанности, содержание и способы его передачи и управления учебной деятельностью, осуществления педагогической деятельности и ее ожидаемых результатов.

Моделирование потенциально гарантирует возможность предвидения результатов процесса формирования профессиональной проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Отрицательные результаты в процессе моделирования также возможны, имеются способы их регистрации, что минимизирует их количество и дает возможность свести к нулю до их актуализации в реальном, а не экспериментальном образовательном процессе. Эффективность моделирования зависит от его валидности ('соответствие, пригодность'), отражающей, норму реальной сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, обычно проверяемую статистически.

Анализ научно-методической и педагогической литературы, осмысление собственного опыта профессиональной деятельности по формированию проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования привели к включению в структуру модели следующих взаимосвязанных между собой компонентов:

– целевой компонент: предполагает определение цели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основании социального заказа на подготовку высококвалифицированных

педагогов, требований Профессионального стандарта педагога и требований работодателя;

– содержательный блок: объединяет в себе содержание компонентов формируемой проектной компетентности педагога, а также совокупность системы знаний, педагогических умений и навыков и некогнитивные виды профессионального опыта, формируемые у педагогов в смешанном обучении системы дополнительного профессионального образования;

– технологический блок: предусматривает формализацию технологии как механизма внедрения модели в дистанционный образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования в целях формирования профессиональной проектной компетентности педагога;

– критериально-оценочный блок: связан с обоснованием и определением критериев и показателей для оценки сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, ее уровневой характеристики;

– результативный блок: предусматривает оценку результатов внедрения модели на основе динамики уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования и позволяет делать обоснованный вывод о ее эффективности или необходимости коррекции.

**Схема 1. Модель формирования проектной компетентности педагога в смешанном обучении системы дополнительного профессионального образования.**

<b>Целевой</b>	<u>Цель</u> – формирование проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы повышения квалификации
----------------	--



<b>Содержательный</b>	<b>Педагогические условия II</b>	содержание компонентов формируемой проектной компетентности педагога: мотивационного, когнитивного и операционного		
		Система знаний о проектной деятельности, проектирования в системе дополнительного профессионального образования, мониторинге качества проектной компетентности педагога	Совокупность педагогических умений проектировать и регулировать проектную деятельность, осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности	Некогнитивные виды профессионального опыта: опыта творческой проектной деятельности педагога и опыта эмоционально-ценностного отношения педагога к различным категориям обучающихся и коллег, проектной деятельности
<b>Технологический</b>	Программы дополнительного профессионального образования «Основы проектной деятельности», «Проектная деятельность», «Проектная деятельность в профессиональной сфере»			
	Технология формирования профессиональной проектной компетентности педагога как механизм внедрения модели в дистанционный образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования			
	Личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества	Деятельностно-процессуального осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня	Социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности макросоциума и микросоциума	
<b>Критериально-оценочный</b>	<b>Критерии</b>			
	Мотивационный	Когнитивный	Операционный	
	<b>Показатели</b>			
	Значимость и мотивация применения проектной деятельности, ответственность и удовлетворенность результатом деятельности	Знание принципов организации и управления проектной деятельностью, основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере	Компетенции проектирования программных продуктов, сферы взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий	

		Высокий уровень	Недостаточный уровень	Достаточный уровень
<b>Результативный</b>		<p>Результат — уровень сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования</p>		

Целевой блок модели определяется социальным заказом государства и общества системе дополнительного профессионального образования на подготовку компетентных специалистов. Проектная компетентность выступает значимой характеристикой современного педагога, зафиксированной в Профессиональном стандарте «Педагог» (педагог, воспитатель, учитель) в функциональной карте вида профессиональной деятельности) педагога [119]. В указанном документе выделены обобщенные трудовые функции, владение которыми является обязательными для педагогов и нами называется проектной компетентностью: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. Система дополнительного профессионального образования отличается быстрой реактивностью на требования социума и времени и формирование профессиональной проектной компетентности педагогов выступает целью разработанной автором модели.

Проектная компетентность педагога не начинает формироваться в поствузовском образовании, она закладывается как результат учебной деятельности студента, обучающегося по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя

профилями подготовки), квалификация – бакалавр, и 44.04.01 Педагогическое образование, квалификация – магистр. Основание называть формируемую в системе дополнительного профессионального образования характеристику профессиональной деятельности педагога проектной компетентность дает нам тот факт, что, во-первых, в образовательном процессе университета последовательно и этапно формируются образовательные результаты учебной деятельности обучающихся — компетенции, а, во-вторых, вся совокупность компетенций в непосредственной практической деятельности педагога обобщается и соединяется при использовании образовательного потенциала проектной деятельности и проектирования в образовании в комплексную характеристику профессионала.

Проведённый анализ ФГОС ВО, представляющих собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование в характеристике профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата в пункте 1.12 указаны виды профессиональной деятельности, к которым отнесены: педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, сопровождение. К профессиональным задачам в соответствии с проектным видом деятельности относятся:

– «проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые предметы;

– моделирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся, а также собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры».

Требования к результатам освоения программ сформулированы в виде компетенций, и разделяются на три группы: универсальные (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), профессиональные компетенции (ПК).

Некоторые компетенции имеют отношение к проблеме нашего исследования. Например, общепрофессиональные компетенции, одним из средств формирования которых выступает проектная деятельность: способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1); способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2); способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3); способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-5); способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6); способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7); способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8); – профессиональные компетенции: способен организовать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области (ПК-1); способен организовывать различные виды внеурочной деятельности для достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов

(ПК-3); способен реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-4).

Проектная компетентность педагога понимается нами как устойчивое свойство личности, возникающее на основе интеграции теоретических знаний и профессионального опыта, и представляет собой способность и готовность решать основные профессиональные задачи в проектной деятельности с использованием разных педагогических технологий, учитывая индивидуальные особенности и развитие творческих способностей личности. Проектная компетентность педагога формируется, в рамках проблемы и для решения задач нашего исследования, в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования и имеет в своей структуре три компонента: мотивационный, когнитивный и операционный.

*Мотивационный* компонент в структуре профессиональной проектной компетентности педагога направляет на осознание значимости и важности проектной деятельности в профессионально-педагогической сфере, способствует формированию и развитию чувства ответственности за правильность выполнения и организации проектной деятельности по алгоритму, формирует удовлетворение при достижении результата и получении высокой оценки результатов профессионально-педагогического проектирования и реализации сформированной профессиональной проектной компетентности педагога.

*Когнитивный* компонент сформированной профессиональной проектной компетентности педагога определяет знание теоретических и практических принципов формирования профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования, готовность к профессиональному развитию, гибкость и оперативность мышления в профессиональной предметной области с опорой на современный уровень развития психолого-педагогического знания,

алгоритмизация и способности управлять проектированием и проектной деятельности одного или группы объектов, способность организовывать и регулировать профессионально-педагогическое общение с учетом специфики её реализации в профессиональной деятельности, знание целей, содержания, методов организации и осуществления профессиональной деятельности в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

*Операционный* компонент сформированной профессиональной проектной компетентности педагога включает комплекс умений и навыков, компетенций проектной деятельности (организацию, управление, анализ, моделирование последствий и т. п.), содействует достижению субъектности, позволяет эффективно решать задачи по профессиональной социализации и личностной адаптации педагога в проектной деятельности, в профессиональной деятельности, в предметной сфере, в образовательной среде конкретной организации, позиционирует педагога истинным носителем знаний-ценностей о социальном, культурном, духовном, умения анализировать собственные знания, выявлять ошибки, контролировать и корректировать общую цель.

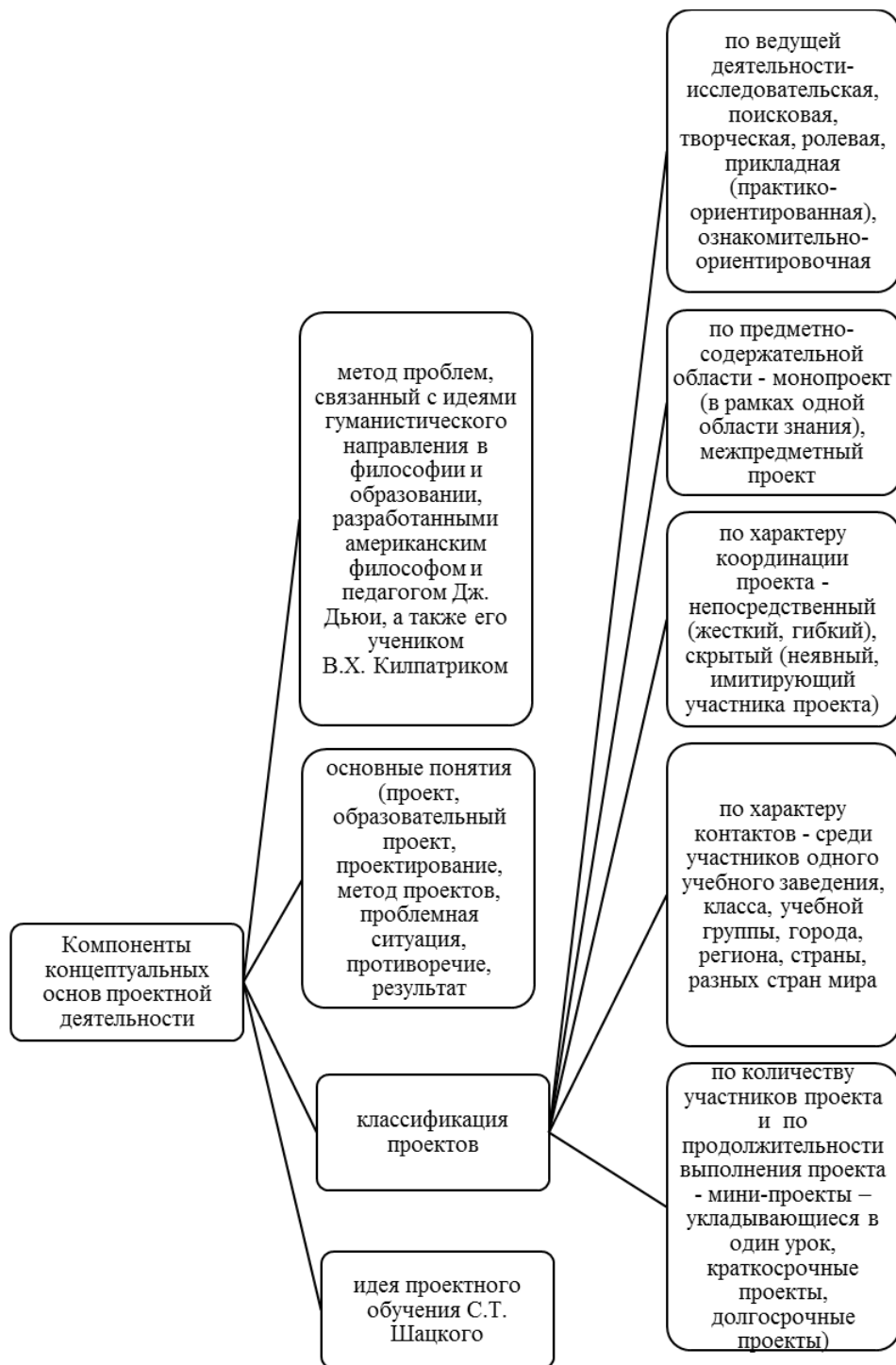
Содержательный блок модели, опираясь на культурологическую теорию содержания образования и компетентностный подход, обосновывающий необходимость рассмотрения результатов образовательной деятельности, обучающихся через компетенции, позволяет описать содержание процесса формирования проектной компетенции педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования не только компонентами структуры искомой компетентности (мотивационным, когнитивным и операционным), но и тремя компонентами содержания процесса ее формирования:

- системой знаний о проектной деятельности, проектировании в системе дополнительного профессионального образования, мониторинге качества проектной компетентности педагога;

- совокупностью педагогических умений проектировать и регулировать проектную деятельность, осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности;

- некогнитивными видами профессионального опыта: опыта творческой проектной деятельности педагога и опыта эмоционально-ценностного отношения педагога к различным категориям обучающихся и коллег, проектной деятельности.

2. Система знаний о проектной деятельности включает в себя различные компоненты концептуальных основ проектной деятельности (рисунок 1.3.1.) [18, 57].



**Рисунок 1.3.1. – Компоненты концептуальных основ проектной деятельности**



В систему знаний проектной деятельности включаются знания методов проектирования:

- методы, дающие новые парадоксальные решения: «инверсия» (перестановка способов решения проблемы с получением новых, порой парадоксальных решений), «мозговая атака» (генерирование идей в сжатые сроки), «мозговая осада» (предложение и анализ идей с целью выбора наиболее интересных и нестандартных), «карикатура» (определение содержания проблемы и поиск креативного творческого решения);
- методы проектирования, связанные с пересмотром постановки задач: «наводящая задача-аналог» (компиляция идей и опыта, предложенных в научно-методических источниках, их анализ с целью определения слабых и сильных сторон, противоречий и преобразования для использования), «изменение формулировки задач» (расширение границ поиска решения актуальной проблемы), «наводящие вопросы» (структурирует нахождение многообразия выходов из проблемы), «список недостатков» (анализ материала с целью определения неэффективных вариантов, подлежащих трансформации), «непосредственное представление функции» (анализ и описание функций, отражающих характерные особенности результата как совершенного варианта);
- творческие методы проектирования: «соответствие» (применение аналогичных решений в новых условиях), «ассоциации» (трансформация и применение похожих идей и решений с целью преобразования реальности), «неологии» (реализация заимствованных решений с изменениями и дополнениями), «эвристическое комбинирование» (трансформация образа проекта до нелогичного и абсурдного с целью поиска разумного компонента), «антропотехника» (определение характеристик объекта с целью наиболее эффективного и удобного применения всеми участниками проектной деятельности).

Успешная проектная деятельность невозможна без знаний об алгоритме проектирования, представленном в последовательности следующих действий:

Алгоритм проектирования	Содержание этапа
1. Подготовка к проектной деятельности:	формулировка проблемы и цели проекта, определение продукт проекта и задач проектной деятельности, погружение в тему проекта, планирование групповой работы, возможное определение лидера и его функционала
2. Планирование проектной деятельности	уточнение задач и разработка плана работы над проектом; определение источников информации, их способов сбора и анализа, способов представления результатов; установление процедуры и критериев оценки результатов деятельности; распределение обязанностей в подгруппах
3. Исследование проблемы проекта	определение источников информации для реализации проекта, подготовке к исследованию проблемы и его планирование, проведении исследования, сбор и систематизация материалов (фактов, результатов) в соответствии с целями и жанром работы, подбор иллюстраций, проведение организационно-консультационных занятий, в рамках

	которых рассматриваются промежуточные отчеты, происходит обсуждение альтернатив, возникших в ходе выполнения проекта
4. Формулирование результатов (выводов) проекта	анализ собранной информации и формулировка выводов, завершение исследования и анализ его результатов, оформление проекта, консультирование преподавателем обучающихся
5. Защита проекта	Подготовка выступления и презентация подготовленного проекта

Важнейшим компонентом знаний выступают знания о структуре проекта. Структура проекта включает в себя: тему проекта, актуальность проблемы, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотезу проекта, описание проекта, участники, целевая группа, этапы и календарный план реализации проекта, бюджет проекта, ожидаемые результаты, риски и мероприятия по их снижению, перспективы проекта, авторов проекта.

Для реализации проектной деятельности необходимо иметь знания о возможностях этой деятельности (построить процесс с учетом интересов ребенка, его способностей), способах вовлечения участников образовательного процесса (взаимосвязь деятельности обучающегося, педагога, родителей с целью оптимизации получения знаний в соответствии с индивидуальными характерологическими особенностями, родители могут выступать в роли активных участников по защите проектов, но и быть наблюдателями)

Не менее важны знания об актуальности проектной деятельности, которая определяется тем, что проект активизирует самостоятельную

деятельность обучающихся, которая может осуществляться в индивидуальной, парной, коллективной деятельности. Метод проектной деятельности может реализовываться не только в организации внеурочной деятельности, но при урочной работе.

3. При реализации проектного метода в процессе урока, можно определить специфические особенности, такие как система опережающих знаний, которые соответствуют уровню развития обучающихся. При помощи опережающих заданий реализуются межпредметные связи, возможно проведение интегрированного урока, который может включать несколько предметов, объединенных в единое целое, в процессе обучающиеся постигают взаимосвязь знаний в силу целостности мира. Педагог при осуществлении проектного метода должен знать этапы работы над проектом, объем работы; осуществление мониторинга результатов работы (в выделенной части урока, обучающиеся могут представлять фрагменты будущего проекта); а также при работе над проектом оказывать консультации родителям и обучающимся; использовать уроки для реализации отдельных частей проекта [260].

При имеющейся определенной стандартизации необходима коррекция результатов проектной работы при работе с разными детьми. Ведущими показателями мониторинга становятся: уровень самостоятельности при осуществлении отдельных действий; соблюдение графика и этапов работы; инициативность и взаимодействие с педагогом (обращение за помощью, предложения и идеи, представление результатов).

Система знаний о мониторинге качества проектной компетентности педагога предполагает реализацию мониторинговых мероприятий: структурированный отбор, анализ и систематизация информации: подбор инструментов мониторинга с точки зрения учета психолого-педагогических и методических методов.

Программа мониторинга включает: исследование организации и планирования проектной деятельности педагога; мониторинг уровня

выделенной компетентности, предопределение и установление итогов овладения; оценка сформированности личностно-волевой, ценностно-ориентационной и мотивационно-потребностной сфер; определение методических приемов, разработок и рекомендаций по организации и реализации проектной деятельности.

Совокупностью педагогических умений проектировать и регулировать проектную деятельность включает следующие умения: организация и управление деятельностью для достижения цели, задач, результатов проекта; отбор материалов и информации, необходимых для определения содержания проектного задания; подбор эффективных вариантов решения; рефлексия собственной деятельности и итогов реализации проекта.

С целью реализации проектной компетентности необходима сформированность таких аспектов проектной компетентности, как умение определять проблему, устанавливать противоречия, формулировать цель и задачи деятельности; планировать стадии, прогнозировать результаты, период реализации, выбирать участников; проводить анализ хода и итогов деятельности; организовывать показ проекта.

С целью регулирования проектной деятельности педагог может использовать методы мотивации в проекте: диагностические (учет ожиданий ребенка от учения, познавательных мотивов, социометрии в классе); соревновательные (конкурс, рейтинг, экспертная оценка, награждение дипломами); эволюционные (показ развития отдельного ребенка в проектной технологии, анализ анкет, отзывов ребят); эмоциональные (опора на личный опыт, обращение к чувствам); ролевые (создание игровых моментов); демонстрационные; проблемные ситуации; ситуация выбора (формы проекта, состава группы, возможно, содержания, оформления); составление маршрута продвижения в проекте (этапы, станции).

Критерии результата проектной деятельности предъявляются на подготовительном этапе в готовом виде или вырабатываются совместно с участниками проекта, могут быть количественными или качественными: к

содержанию (полнота раскрытия темы, достоверность, наличие фактов, законченность исследования, наличие выводов, степень участия каждого в проекте); к отбору информации (количество используемых источников, их научность, форма предоставления информации – таблицы, графики, Point-презентация, библиографический список); к оформлению (эстетичность, удобство в представлении, мотивированность в выборе форм); к презентации (соблюдение регламента, сообщение главного, творческий подход, эмоциональность).

Коммуникативные действия в проектной деятельности предполагают принятие и ориентацию на мнение партнеров, умение слушать и вступать в диалог, принимать участие в обсуждении вопросов, выстраивать эффективные межличностные взаимоотношения с окружающими. Содержанию коммуникативных действий определяется взаимодействие со сверстниками и педагогами при реализации метода проектов (цель, задачи, функции, деятельность участников); активность, инициатива в анализе информационной составляющей проекта; поиск компромисса и эффективных способов разрешения конфликтов; использование монолога и диалога в процессе реализации коммуникации с учетом индивидуальных возможностей детей.

Проектная деятельность является эффективным средством развития обучающегося и педагога. Овладение проектировочными умениями помогает подняться на новую ступень профессионального мастерства, становится способом активизации и реализацией возможностей в педагогической действительности, особой формой установления и развития творческих отношений с коллегами. Для успешной реализации проектной деятельности педагогами помимо положительного отношения к проектированию, необходимо еще и позитивное отношение к ребенку, к коллективному взаимодействию, к коллегам в процессе проектной деятельности при возникновении затруднений.

Технологический блок модели иллюстрирует механизм практического внедрения разработанной автором модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении в образовательный процесс организаций дополнительного профессионального образования и представлен соответствующей технологией. Технология включает виды взаимодействия и способы деятельности, этапы формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении, алгоритм проектирования (подготовка к проектной деятельности, планирование проектной деятельности, исследование проблемы проекта, формулировка результатов (выводов) проекта, защита проекта) и три технологии (разделяемые по функциональности проектирования): личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, деятельностно-процессуального осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня и социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности макросоциума и микросоциума:

- технология личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, представляет собой организованную, планируемую совместную деятельность педагогов и обучающихся, предполагающую достижения образовательного итога, который может представлять собой личностное развитие участников проектной деятельности или создание продуктов креативной деятельности. Эта технология реализует потенциал признания значимости и важности личности и индивидуальности обучающегося, предполагает сохранение единства образовательного процесса как совокупность обучения, воспитания, развития, актуализации возможностей, реализация индивидуально-дифференцированного подхода в обучении;

- технология деятельностно-процессуального осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня, как воспитанниками, педагогами, родителями и иными участниками проектно-

образовательного процесса, включающая разработку требования к алгоритму деятельности педагога; разработку и реализацию технологии взаимодействия и программно-методического обеспечения, и сопровождения педагогом реализуемой технологии;

- социально-ориентированная технология проектной деятельности с ориентацией на потребности макросоциума и микросоциума ориентирована на организацию активной, целенаправленной, самостоятельной деятельности участников проекта, предполагающей поиск решения социально-значимого аспекта образовательного процесса, содействующей сотрудничеству обучающихся с общественными объединениями, представителями власти и микросоциумом. Именно эта технология позволяет актуализировать и развивать социальную позицию, «Я-концепцию», определять варианты взаимоотношений с окружающим миром, служит для формирования социальной компетентности обучающегося. Данная технология может реализовываться в условиях не только организованной познавательной деятельности в дистанционном обучении, но и в воспитательной работе и социально-значимых делах во внеурочное время.

Учитывая алгоритмизированный характер проектной учебной деятельности и технологичность процесса формирования профессиональной проектной компетентности педагога в дистанционном обучении, в системе дополнительного профессионального образования можно выделить этапы ее формирования в рамках смоделированного образовательного процесса. Технология формирования профессиональной проектной компетентности педагога в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования включает пять этапов: ориентирующий, стимулирующий, информирующий, организующий, экспертирующий.

На ориентирующем этапе технологии слушатели усваивают: а) информацию о проектной деятельности и методе проектов в образовании, о проектной методологии и проектной основе, и требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) разного уровня и



Профессионального стандарта педагога в результатах учебной деятельности и ее характеристикам, заданным нормативно. Важнейшими особенностями целеориентирования на данном этапе выступают *особенности перечня и характеристик нормативных требований* и содержания их в различных документах, для разной категории обучающихся и субъектов реализации, для разного уровня образовательных организаций и их направленности и *особенности образовательного пространства* реальных образовательных организаций, в которых сформированная проектная компетентность конкретного педагога будет проявляться после курсов повышения квалификации в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования.

На стимулирующем этапе технологии в дистанционном обучении слушатели и преподаватели в процессе взаимодействия и диалога / полилога не только актуализируют закономерности и особенности проектной деятельности и формирования проектной компетентности педагога и проектных компетенций обучающихся, требующих базы структуры учебной познавательной и профессиональной деятельности, начиная с познавательных мотивов и потребностей и заканчивая оценкой полученных результатов в сфере учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности различных предметных областей. Стимулирующий этап технологии формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования включает целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение (лично-значимое и социально- и профессионально-ориентированное) слушателей в терминологическом и смысловом поле проектной деятельности, конкретизацию условий формирования искомого новообразования (личностных, материально-технических, методических и технологических, кадровых, организационных и т. п.) методами поэтапного комплексного мониторинга, шкалирования и диагностики профессиональной компетентности (с выделением

особенностей, потенциала, трудностей, граничных условий, проблем) и педагогического эксперимента. Важнейшей характеристикой данного этапа должно стать создание положительного эмоционального фона формирования проектной компетентности педагога в смешанном обучении системы дополнительного профессионального образования и комфортной ситуации эмоциональной вовлеченности слушателя (В.В. Сериков) через сравнение с другими и взаимодействие с педагогами.

На информирующем этапе технологии формирования проектной компетентности педагога слушатели системы дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении курсов повышения квалификации овладевают алгоритмами разных видов проектной деятельности как процессом продвижения от собственно учебной (академического типа) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно-профессиональной деятельности. Основными условиями положительного достижения и эмоциональной включенности слушателей здесь выступают вариативность заданий, четкая технологичность (на основе разработанных алгоритмов выполнения проектов разного вида и уровня сложности), учет индивидуального своеобразия и особенностей образовательной среды конкретной образовательной организации и требований, условий и логики ее функционирования и развития.

Организирующий этап технологии формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования предполагает теоретическое обоснование и выбор на его основе педагогических средств, адекватных содержанию формирования проектной компетентности и условиям системы повышения квалификации педагога. Используются различные виды технологий формирования проектной компетентности педагога: личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, деятельностно-процессуального

осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня и социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности макросоциума и микросоциума, формы взаимодействия и коммуникации слушателей и преподавателей в дистанционном обучении, а также в различных модификациях комплекты, включающие разнообразные средства цифровой грамотности (планшеты, смартфоны, интерактивные доски, документ-камеры, проекторы, ноутбуки, стационарные компьютеры), средства технологии визуальной коммуникации (мультимедийная демонстрация, презентации, тренажеры, интерактивные модели, интерактивные схемы) и средства сетевого взаимодействия (виртуальные доски, мэшап-ресурсы, вебинары, видеоконференции, телеконференции, форумы, коучинг, цифровое портфолио). Эта организационная и внутренняя содержательная сложность этапа формирования проектной компетентности педагога предопределяет его значимость в эффективности поступательного движения и качества достижения искомого педагогического результата.

На экспертирующем этапе технологии формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования осуществляется процедура соотношения поставленной цели и полученного результата по основным признакам и характеристикам сущности и структуры проектной компетентности педагога. Кроме того, осуществляется педагогическая оценка оснований и логики решений, хода и результатов совместной учебной и профессиональной деятельности в проектировании разного вида. Для достижения чистоты выводов и проверки качества данных применяются методы анализа, самооценки, педагогического тестирования, комплексные диагностики и мониторинг сформированности проектной компетентности педагога, сравнительный анализ полученных экспериментальных данных на разных его этапах с показателями входящей диагностики.

Разработка критериально-оценочного блока модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования - важный этап моделирования, опирающийся на современные подходы в теории и практике современного профессионального образования. Вопросами научного исследования критериев и показателей в деятельности педагога, характеризующих ее успешность, в разные исторические временные промежутки занимались Н.В. Кузьмина [64], А.Н. Николаев [92], Е.И. Полат [97], Т.М. Рябова [129] и др. Критерии, показатели и уровни сформированности проектной компетентности педагога как активно развивающегося и пользующегося огромной популярностью направления на всех ступенях современного российского образования, заслуживают особого внимания и обоснованного методологического подхода.

В критериально-оценочном аппарате для оценки уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования мы выделяем, следуя структуре формируемой компетентности) три критерия:

- мотивационный;
- когнитивный;
- операционный.

Мотивационный критерий проявляется в процессе формирования проектной компетентности педагога, когда осуществляется выбор темы проекта, постановка цели и задач, среди показателей оценки предлагаются: актуальность выбранной темы, ее обоснованность, глубина теоретического исследования, теоретическая и практическая значимость, соответствие цели и задач заявленной теме, разумность масштаба проекта. На данном этапе педагогам необходимо оказать помощь в формулировках, определении нужного вектора проекта, выборе направлений исследования, реализуемого в задачах. Традиционно многие педагоги, имея большой опыт практической деятельности, испытывают трудности в формулировках, описаниях,

определениях и научном оформлении работ. Преодолеть данную проблему можно с помощью своевременной организации консультативной работы с нужными специалистами. Таким образом: показателями мотивационного критерия сформированности проектной компетентности педагога мы выделяем: значимость и мотивацию применения проектной деятельности, ответственность и удовлетворенность результатом проектной деятельности.

Когнитивный критерий оценки сформированности профессиональной проектной компетентности педагога проявляется на этапе разработки плана проектной деятельности, мероприятий проектирования, аргументации вида, сроков, характеристик и ресурсов проектной деятельности. Его реализация зависит от практического опыта педагога, знания реальных условий, прогнозирования возможных рисков. Трудности педагогов на данном этапе заключаются в обосновании последовательности действий и логики проектной деятельности, соблюдении временных рамок, особенностей коммуникации в дистанционном обучении. Основными показателями когнитивного критерия оценки сформированности проектной компетентности педагога являются: знание принципов организации и управления проектной деятельностью, основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере.

Операционный критерий оценки сформированности профессиональной проектной компетентности педагога определяется, как прикладной, объединяющий ряд реализующих проект мероприятий. Успешность осуществления проектной деятельности педагога зависит от способов применения на практике поэтапной структуры реализации проекта, включающей: выбор темы проекта, определение его целей и задач согласно проанализированным перспективам; разработку плана мероприятий, исходящего из условий и специфики образовательной организации, индивидуальных особенностей детей и пр.; реализацию проектных мероприятий, предполагающая учет различных условий и умение педагога импровизировать; оформление и представление результатов проектной

деятельности, предполагающее зрелищность, понятность, использование педагогического артистизма; рефлексию и анализ собственной деятельности и формирование дальнейших направлений проектной деятельности с учетом предыдущего опыта. Основными показателями операционного критерия оценки сформированности проектной компетентности педагога являются: компетенции проектирования программных продуктов, сферы взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий.

**Таблица 1. Показатели критериев сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования**

Критерии	Показатели
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– значимость и мотивация применения проектной деятельности,</li> <li>– ответственность за правильность применения проектной деятельности,</li> <li>– удовлетворенность результатом проектной деятельности.</li> </ul>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание принципов организации и управления проектной деятельностью,</li> <li>– знание основ дистанционного обучения проектированию,</li> <li>– знание основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере</li> </ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– компетенции проектирования программных продуктов,</li> <li>– компетенции проектирования сферы взаимодействия</li> <li>– компетенции проектирования индивидуальных образовательных траекторий.</li> </ul>

На основе выделенных критериев сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования полученные результаты можно градировать по уровням. Нам кажется логичным соотнесение их с

традиционными уровнями педагогической деятельности (путем поглощения малого общим). Изучение научной литературы по проблеме определения уровней в педагогической деятельности показало, что традиционно принято подразделять их на 4-5. Так, в исследованиях А.К. Марковой [74] определяется 5 уровней профессионализма, Н.В. Кузьмина также выделяет 5 уровней в структуре деятельности учителя: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный [64]. Нам кажется убедительной, и трехчастная уровневая система с выделением недостаточного, достаточного и высокого уровней сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

Первый, **недостаточный** уровень сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования условно характеризуется, как репродуктивный по способам проведения проектной деятельности. Элементарные знания о проекте и особенностях проектной деятельности находятся на фрагментарном, низком уровне, действия педагога носят повторяющийся (за кем-то) характер. В деятельности допускаются значительные неточности и ошибки. Наибольшие проблемы педагог испытывает в постановке цели и задач. Наблюдается отсутствие систематичности и последовательности в деятельности. Нет системности, не найден контакт с родителями, педагогами, коллегами. На данном уровне проектная деятельность, как правило, не достигает предполагаемых результатов. Наблюдается мотивация на грядущую неудачу, агрессивный тип реагирования, невозможность использования данной компетенции в предметной профессиональной области.

Второй, **достаточный** уровень сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, в научно-педагогической литературе часто характеризуется как «продуктивный», «базовый»,

«преобразующий». Присутствуют крепкие и основательные знания о проекте и особенностях проектной деятельности, предполагаются знания о специфике осуществления проекта и трудностях (ресурсных, временных, материально-технических). В деятельности отсутствуют ошибки, но могут допускаться незначительные недочеты, неточности, некорректные формулировки и выводы. Педагог без затруднений ставит цели и задачи, сообразные общей направленности проекта и уровню подготовленности коллектива, проектная деятельность ведётся систематично и последовательно, успешно найден и реализуется контакт с коллегами, которые активно включаются в работу, преподавателями. Проектная деятельность успешна, этапность соблюдена, вписывается в имеющиеся регламенты, используются максимально средства дистанционного обучения и видны перспективы внедрения проектного метода в предметной сфере, возникшие в процессе трудности успешно преодолены, мотивационный полюс ярко выражен на личностном уровне, на профессиональном — меньше, профессиональная самооценка не выражена.

Третий, **высокий уровень** сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, в научно-педагогической литературе часто характеризуется как «продвинутый». Присутствуют крепкие и основательные знания о проекте и особенностях проектной деятельности, известны и просчитываются риски и пути их преодоления. В деятельности отсутствуют ошибки и видимые неточности. Педагог без затруднений ставит цели и задачи, сообразные общей направленности проекта и уровню подготовленности. Деятельность ведётся систематично и последовательно. Педагог ориентирует на определенные этапы и специфику реагирования педагогов на включение в совместную проектную деятельность и коммуникацию в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования по предмету или по вопросам психолого-педагогического блока. Успешно найден и осуществляется на протяжении



длительного взаимодействия контакт с коллегами, которые активно включаются и действуют на протяжении определенного времени в проекте. Проектная деятельность всегда достигает успешного результата без определенных трудностей.

Комплекс охарактеризованных выше блоков и их контент в модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования можно проиллюстрировать схематически. Эта модель положена в основу образовательного процесса Курского института развития образования и Орловского института развития образования (частично).

Для формирования профессиональной проектной компетентности педагога важно понимать границы возможностей образовательного процесса вуза. Кроме того, изменяющаяся философия современного бытия диктует необходимость не только формирования, но и пролонгированного развития проектных компетенций, сведения их в сложный вид профессионально-педагогической компетентности — проектную, что чаще всего на практике реализуется уже в поствузовский период, в системе дополнительного профессионального образования через реализацию наборов курсов повышения квалификации педагогов разных образовательных областей по проектированию и формированию их проектной компетентности. В данной связи важнейшей теоретической задачей является осмысление педагогических условий формирования проектной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Категория «условие» является смежным по научной проблематике и в Философском словаре определяет отношение объекта к явлениям вокруг него, без которых сам не может существовать. Под педагогическими условиями подразумевается комплекс внешних мер в образовательном процессе, которые повышают его эффективность. Условия опосредуют функциональность системы (участники, ресурсы и т. п.).

В педагогических исследованиях определяются, анализируются, верифицируются педагогические условия, способствующие повышению эффективности исследуемого процесса формирования определенных феноменов. В нашем случае, мы определяем условия формирования проектной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования. В исследуемом контексте употребление термина «формирование» позволяет нам рассматривать развитие искомого новообразования в структуре личности профессионала-педагога под влиянием внешних и внутренних факторов. В связи с необходимостью активизации исследуемого процесса формирования проектной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования возникает вопрос обоснования и эмпирической верификации педагогических условий, которые будут способствовать качественным изменениям в показателях выделенных критериев, а полученные исследовательские результаты не будут случайными, стихийными.

Как показывает практика научных исследований категория «условие» находит свое отражение в научных трудах, исследующих формирование определенных качеств личности, влияющих на профессиональное развитие, качественное выполнение человеком его профессиональных функций. Условия оказывают влияние не только на процесс развития, но и на его динамику и конечный результат.

По-разному в науковедении понимается и понятие «педагогические условия». Н.В. Ипполитова подразделяет педагогические условия на дидактические, психолого- педагогические, организационно-педагогические и представляет данный феномен в виде компонента педагогической системы, отражающего совокупность внутренних и внешних элементов. При этом внутренние элементы обеспечивают развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса, а внешние элементы содействуют реализации процессуального аспекта педагогической системы. Внутренние и внешние элементы обеспечивают эффективное функционирование и дальнейшее

развитие педагогической системы. Учитывая взгляды ученых, мы видим в феномене «педагогические условия» - совокупность потенциальных возможностей и необходимых мер образовательной среды организации (университета, школы, института развития образования) для формирования чего-то по достижению поставленной педагогической цели.

В рамках нашего исследования в образовательном процессе организаций дополнительного профессионального образования процесс формирования проектной компетентности педагогов будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: организационного, теоретического, технологического и мониторингового.

**Организационным условием** формирования проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования выступает организация и осуществление образовательного процесса на основе модели. В. И. Андреев и Н. М. Борытко, выделяя организационно-педагогические условия как комплекс определенных возможностей, которые направлены на эффективное решение образовательных задач, определяют им первенствующее место в классификации, детерминируют их рассмотрение в качестве основы, базиса условий процесса. Организационные условия оказывают непосредственное воздействие на функционирование процессуального аспекта образования, формирования проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования, характеризуя возможность сочетания ресурсов, составных компонентов новообразования, потенциала разных видов образовательной деятельности (обучения в системе курсов повышения квалификации, самообразования, дистанционном образовании через вебинары, мастер-классы, тренинги, научно-исследовательской деятельности, конкурсном профессиональном движении, межличностном взаимодействии и общении с коллегами, преподавателями смежных дисциплин и руководителями курсов, тьюторами по программам), обосновывая принципы взаимодействия и формирования проектной

компетентности педагогов в системе ДПО — партнерства, синергетического эффекта взаимодействия, междисциплинарности и функциональности.

И. Ф. Исаев, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов дает еще одну трактовку понятия - как «наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации».

Все эти требования учитываются в образовательном процессе организаций дополнительного профессионального образования, если он строится с ориентиром на модель формирования проектной компетентности педагога. Модель включает целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки. Целевой представлен целью деятельности - формирование проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования. Содержательный блок включает в себя систему знаний о проектной деятельности, проектировании в образовании, мониторинге качества проектной компетентности педагога, совокупность педагогических умений проектировать и регулировать проектную деятельность, осуществлять коммуникативные действия в проектной деятельности, некогнитивные виды профессионального опыта: опыта творческой проектной деятельности педагога и опыта эмоционально-ценностного отношения к личности ребенка, проектной деятельности в целом, ее видам и их алгоритмизации в зависимости от специфики организации и проявления в различных видах профессиональной деятельности педагога по реализации его различных профессиональных функций. Технологический блок модели содержит технологию внедрения модели в практику образовательных организаций дополнительного профессионального образования — виды взаимодействия и способы деятельности, алгоритмы проектирования и три технологии:

личностно-ориентированного проектирования, деятельностно-процессуальную и социально-ориентированную технологии. Критериально-оценочный блок модели, опираясь на различные критерии и их показатели, позволяет определять уровни сформированности проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования. В результативном блоке описывает сформированный уровень проектной компетентности педагога.

*Теоретическим условием* формирования проектной компетентности педагога в организациях системы дополнительного профессионального образования выступает освоение слушателями теоретических основ формирования проектной компетентности педагога, что отражено в содержательном блоке модели формирования проектной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

С началом XXI столетия, профессиональная компетентность педагога стала рассматриваться как безусловный критерий качества и одна из приоритетных задач всего профессионально – педагогического образования. Как отмечает Е.Н. Бондаренко: «Менталитет специалиста XXI века в большей мере, чем прежде, ориентирован на самостоятельное решение профессиональных задач, способствующих самоактуализации, отвечающих его стремлению к самопознанию и самореализации в личностном и профессиональном аспектах» [15, с.42]. Современная система дополнительного профессионального образования ориентирована на потребности личности соотносить и использовать ресурсы, фундаментальные базовые знания, практический опыт и инновационность, мобильность и личностную адаптивность в формате проектирования.

Значительный вклад в разработку проблемы определения и структурирования профессиональной компетентности внесли отечественные учёные: В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, В.Н. Введенский, Н.А. Гришанова, О.С. Гришечко, А.А. Деркач, А.В. Добудько,

Т.В. Добудько, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, А.К. Маркова, А.М. Мищенко, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков, М.М. Шалашова и др.

В.Н. Введенский определяет профессиональную компетентность педагога «в рамках системы повышения квалификации» как «способность педагога к эффективному осуществлению профессиональной деятельности» [21, с.51]. Профессиональная компетентность по В.Н. Введенскому «выступает не предпосылкой, а условием эффективности осуществления педагогической деятельности» и «не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике [там же, с.52].

«Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [152, с.76].

В системе дополнительного профессионального образования педагог должен иметь возможность дополнять, расширять углублять свои возможности компетентного специалиста. Основой этой возможности выступает необходимость теоретического самосовершенствования в контексте формирования проектной компетентности педагога на основе сформированных в вузе проектных компетенций — проектирования программно-методического обеспечения, индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и различных видов образовательной деятельности и социальной активности. Важнейшей основой формирования проектной компетентности педагога выступает необходимость учета специфики проектной деятельности (в зависимости от возрастных, ресурсных, кадровых, материально-технических и технологических особенностей профессиональной деятельности педагога) и ее алгоритмизации (соблюдения выделенных этапов и последовательности действий педагога и обучающихся в конкретной ситуации проектирования). Эффективное использование

проектной деятельности в образовании и проявления проектной компетентности педагога, формируемые в системе дополнительного профессионального образования зависит от того, что:

- выбор темы проекта, определение его целей и задач сообразно проанализированным перспективам;
- разработка плана мероприятий, исходящего из условий и специфики образовательной организации, индивидуальных особенностей детей и пр.;
- реализация проектных мероприятий, предполагающая учет различных условий и умение педагога импровизировать;
- оформление и представление результатов проектной деятельности, предполагающее понятный визуальный ряд, имманентные способы реагирования участников проектной деятельности, креативность, коммуникабельность;
- рефлексия, предполагающая анализ собственной деятельности и формирование дальнейших направлений проектной деятельности с учетом предыдущего опыта.

*Технологическим условием* формирования проектной компетентности педагога в организациях системы дополнительного профессионального образования выступает необходимость моделирования педагогом педагогических ситуаций с использованием проектных технологий. Рассматривая потенциал педагогических ситуаций, необходимо обращать внимание на следующие аспекты их оптимизации при формировании проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования: - четкость целеполагания и формирования образовательных задач в рамках материала курса повышения квалификации; - профессиональная и социальная направленность познавательной деятельности слушателей; - личная удовлетворенность слушателей курсов повышения квалификации при решении ими индивидуальных задач личностного развития; - благоприятный психологический климат в учебном коллективе и конструктивные отношения между педагогом и слушателями.

Моделирование педагогических ситуаций с использованием проектных технологий, в процессе которого педагоги актуализируют свои знания о педагогической ситуации как составной части педагогического процесса, закрепляют навыки моделирования личностно-развивающих педагогических ситуаций, умение анализировать педагогические ситуации из опыта реальной школьной жизни, формулировать ведущие педагогические задачи, в каждой из которых и на их основе намечать оптимальный алгоритм собственной педагогической деятельности.

*Мониторинговым условием* формирования проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования выступает проведение этапного мониторинга эффективности модели формирования проектной компетентности педагогов, пролонгированный не только в организациях высшего и профессионального образования, но и в организациях дополнительного профессионального образования педагогов всех видов — от профессиональной переподготовки до повышения квалификации — и уровней — формального, неформального и информального поствузовского самосовершенствования педагога. Цель подобного мониторинга - изучение уровня сформированности проектной компетентности педагога, для чего подобраны методики, исследующие ее компоненты: по мотивационному критерию (показатели - наличие значимого мотива, ориентированного на личность ребенка; присутствие в проекте ориентации на значимые гуманные цели) изучались при помощи опросника «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана, для диагностики по когнитивному критерию (показатели - наличие проектно-ориентированных знаний; знаний о структуре и способах организации проектной деятельности; вычленение из многообразия информации анонсов о новациях и инновациях педагогической проектной деятельности; умение составить проект грамотно, руководствуясь последними достижениями науки и техники) была разработана авторская анкета, которая включает в себя 20 вопросов, распределенных на 3 модуля: знания о структуре и способах организации



проектной деятельности (9 вопросов); вычленение из многообразия информации анонсов о новациях и инновациях педагогической проектной деятельности (5 вопросов); умение составить проект грамотно, руководствуясь последними достижениями науки и техники (6 вопросов); по деятельностному критерию (показатели - грамотное осуществление проектной деятельности на каждом этапе; построение положительных взаимоотношений с детьми, их родителями, коллегами; умение избегать конфликтов; умение выстроить эффективную траекторию взаимодействия; умение осуществить деятельность по точно намеченным направлениям, в соответствии с выделенными целями и задачами; завершение проектной деятельности в отведенные сроки; руководство проектом с учетом его инновационности; удовлетворенность в реализации инновационного проекта; готовность к развитию и осуществлению в дальнейшем проектной деятельности; умение организовать работу над проектом, задействовав максимальное количество необходимых людей; организация образовательно-развивающей среды, необходимой для проектной деятельности в детском коллективе; умение осуществлять эффективное взаимодействие с педагогами в рамках проекта; умение привлекать и осуществлять эффективное взаимодействие со специалистами, необходимыми в рамках проектной деятельности) использовались тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха).

В. И. Андреев отмечает, что педагогические условия – это логическое завершение поиска, анализа, отбора и применения компонентов содержания, эффективных методов и форм обучения для достижения целей. Формированию профессиональной проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования будет способствовать соблюдение определенных педагогических условий: организационного, теоретического, технологического и мониторингового.

Таким образом, в данном параграфе были выделены логически взаимозависимые критерии, показатели и уровни оценки сформированности

проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Критерии (мотивационный, когнитивный и операционный) и показатели ее сформированности были разграничены в зависимости от уровня сформированности (недостаточного, достаточного, высокого) и места в этапной технологии ее реализации.

**Выводы по первой главе.**

1. Анализ существующего передового педагогического опыта и имеющегося пласта психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что именно после окончания систематического профессионального образования в вузе, начинающий педагог в процессе практической педагогической деятельности преобразует полученные в университете компетенции в системные новообразования на основе организации у обучающихся разных видов учебной (игровой, коммуникативной, познавательной) и предметной (математической, языковой, химической) деятельности в процессе выполнения разного вида учебных действий (классификации, абстрагирования, моделирования, проектирования). Модификация подобных профессионально-педагогических компетенций педагога на основе проектной деятельности (при использовании метода проектов в обучении) ведет к проявлению проектной компетентности педагога.
2. Проектную компетентность педагога мы понимаем, как устойчивое свойство личности, возникающее на основе интеграции теоретических знаний и профессионального опыта, и представляющее собой способность и готовность решать основные профессиональные задачи в проектной деятельности с использованием разных педагогических технологий, учитывая индивидуальные особенности и развитие творческих способностей личности, формируемого в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.
3. Сформированная на основе дистанционного обучения профессиональная проектная компетентность педагога в условиях системы дополнительного профессионального образования в структуре взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного и операционного, обеспечивает мотивацию на высокие достижения в профессионально-педагогической деятельности на основе

проектирования предметных и профессиональных продуктов, откроет видение перспективы в профессиональной сфере.

4. На основании теоретического изучения психолого-педагогической и методической литературы нами была разработана модель процесса формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, включающая целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки.
- целевой компонент: предполагает определение цели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основании социального заказа на подготовку высококвалифицированных педагогов, требований Профессионального стандарта педагога и требований работодателя;
  - содержательный блок: объединяет в себе содержание компонентов формируемой проектной компетентности педагога, а также совокупность системы знаний, педагогических умений и навыков и некогнитивные виды профессионального опыта, формируемые у педагогов в смешанном обучении системы дополнительного профессионального образования;
  - технологический блок: предусматривает формализацию технологии как механизма внедрения модели в дистанционный образовательный процесс системы дополнительного профессионального образования в целях формирования профессиональной проектной компетентности педагога;
  - критериально-оценочный блок: связан с обоснованием и определением критериев и показателей для оценки сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы

дополнительного профессионального образования, ее уровневой характеристики;

- результативный блок: предусматривает оценку результатов внедрения модели на основе динамики уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования и позволяет делать обоснованный вывод о ее эффективности или необходимости коррекции.

5. В критериально-оценочном аппарате для оценки уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования мы выделяем, следуя структуре формируемой компетентности) три критерия:

- мотивационный;
- когнитивный;
- операционный.

6. Проектная деятельность является эффективным средством развития обучающегося и педагога. Овладение проектировочными умениями помогает подняться на новую ступень профессионального мастерства, становится способом активизации и реализацией возможностей в педагогической действительности, особой формой установления и развития творческих отношений с коллегами.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Технология формирования проектной компетентности педагога, и ее апробация в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования**

Во 2 главе нашего исследования описана практика реализации модели формирования проектной компетентности педагога системы дополнительного профессионального образования, и ее экспериментальная проверка при использовании технологии и соблюдении выделенных педагогических условий в дистанционном обучении. Экспериментальная работа организована на констатирующем, формирующем и контрольном этапах, описывается этапная технология формирования проектной компетентности и обобщением полученных данных при их статистической проверке.

Для реализации цели, гипотезы и задач исследования по формированию проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования нами был применен комплекс исследовательских методов. Одним из методов стала экспериментальная работа, которая проводилась с сентября 2017 года по сентябрь 2021 года в ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования».

Перед формирующим экспериментом в исследовании были сформулированы задачи:

– выявить имеющийся уровень сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;

- апробировать модель формирования проектной компетентности педагога и проверить ее эффективность в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;

- разработать и внедрить в практику дистанционного обучения системы дополнительного профессионального образования этапную технологию формирования проектной компетентности педагога;

- статистически обработать полученные экспериментальные данные, сравнить результаты исследования на разных его этапах для подтверждения / опровержения гипотезы, оценить продуктивность экспериментального исследования.

Экспериментальная работа в рамках исследования предполагала организацию экспериментального обучения в дистанционной модели, реализуемой в системе дополнительного профессионального образования через курсы повышения квалификации. Организованное специальным образом, экспериментальное дистанционное обучение слушателей курсов повышения квалификации, ориентированное на формирование у них проектной компетентности, актуализирует:

- интеграцию общепрофессиональной педагогической и предметной деятельности педагогов в проектную, проектируемую для решения задач профессиональной сферы различного вида и уровня и этапа профессионально-педагогической деятельности;

- соединение потенциала цифровой трансформации современного уровня развития профессионального образования и традиционной комплексности организации системы образования и целостности педагогического процесса в дистанционном образовании;

- интеграции профессиональных предметных компетенций педагога с проектной компетентностью на основе этапной технологии в системе дополнительного профессионального образования;

– соединение учебной, воспитательной и исследовательской деятельности репродуктивного и продуктивного уровня при выполнении проектов разного вида по разработанному алгоритму;

– возможность индивидуального включения слушателей курсов повышения квалификации в разные виды проектов на разных этапах их организации (на основе этапной технологии) для возможности реализации особенностей личностного, кадрового, ресурсного, материально-технического, мониторингового, методического или технологического потенциала и индивидуального своеобразия.

Для организации экспериментальной работы на констатирующем этапе с 360 педагогами было проведено вводное анкетирование с целью выявления их погруженности в проблемы проектного метода и сформированности проектной компетентности. По итогам анкетирования были отобраны 180 педагогов разных предметных областей, показавших приблизительно одинаковые показатели осведомленности по теории и практике применения с общеобразовательной школе методов проектного обучения. Они были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Необходимо отметить, что в условиях опытно-экспериментальной работы обучение осуществлялось при помощи программ в системе дополнительного профессионального образования в дистанционном формате. Педагоги контрольной группы занимались традиционно.

Целью исследования являлась экспериментальная проверка использования технологий для апробации разработанной автором модели формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования при учете выявленных педагогических условий.

В экспериментальной группе в дистанционном формате обучения формирование проектной компетентности педагога осуществлялось при помощи технологий: личностно-ориентированного проектирования, деятельностно-процессуальной, социально-ориентированной. В контрольной



группе обучение проводилось традиционно: лекционные и практические занятия, организация самостоятельной работы обучающихся, что предполагало ограниченный лимит времени и невозможность использования обозначенных выше, эффективных для решения поставленной задачи, педагогических технологий.

Разработанная нами модель формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, направленная на совершенствование формирования проектной компетентности студентов вузов и колледжей, была апробирована в дистанционном образовательном процессе организаций ДПО с целью ее адаптации и последующего широкого внедрения в образовательную практическую деятельность.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный:

- констатирующий (2015 – 2016 гг. ) был осуществлен анализ состояния проблемы, нормативно-правовой документации, определен категориальный аппарат исследования, разработана модель формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, а также выделены педагогические условия ее реализации на практике, сформированы содержание и стратегии реализации, апробированы программы дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации) «Основы проектной деятельности», «Проектная деятельность», «Проектная деятельность в профессиональной сфере»;

- формирующий (2016 – 2018 гг. ): уточнение научного аппарата исследования и гипотезы экспериментальной работы, экспериментальная проверка модели формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования и выделенных педагогических условий в образовательном процессе Курского института развития образования, итоговая обобщенная

проверка уровня сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;

- контрольный (2017 – 2021 гг.) - этап подведения итогов опытно-экспериментальной работы, выявление параметров динамики уровня сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, проверена эффективность применения апробированных автором технологий для формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении, формулировка базовых выводов исследования.

Целью практического исследования являлось изучение уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Для достижения цели исследования нами были подобраны методики, исследующие компоненты в структуре проектной компетентности, представленные в таблице 3 по выделенным автором показателям.

**Таблица 3. Критерии, показатели и методики оценивания проектной компетентности педагога**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>	<b>Методики оценивания проектной компетентности</b>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– значимость и мотивация применения проектной деятельности,</li> <li>– ответственность за правильность применения проектной деятельности,</li> <li>– удовлетворенность результатом проектной деятельности.</li> </ul>	Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана [86],
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание принципов организации и управления проектной деятельностью,</li> <li>– знание основ дистанционного</li> </ul>	Авторская анкета «Проектная деятельность»; Анкета «Основы

	обучения проектированию, – знание основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере	дистанционного обучения»
Деятельностный	– компетенции проектирования программных продуктов, – компетенции проектирования сферы взаимодействия – компетенции проектирования индивидуальных образовательных траекторий.	Анкета «Проектирование в дистанционном обучении, и самооценка»; Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) [84].

Диагностический инструментарий учитывал специфические характеристики проектной деятельности в системе дистанционного обучения дополнительного профессионального образования и этапы процесса формирования проектной компетентности педагога. Для реализации этих задач на все критерии и показатели искомой проектной компетентности были отобраны или специально разработаны анкеты, сценарии бесед, программы коворкингов, тестовые задания, ситуационные задачи, что позволило диагностировать:

- значение и мотива личностного применения проектной деятельности,
- ответственность за профессиональное применение проектной деятельности в образовательном процессе,
- удовлетворенность полученным результатом проектной деятельности,
- знание принципов организации и управления проектной деятельностью,
- знание основ дистанционного обучения проектированию,
- знание основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере,
- компетенции проектирования программных продуктов,
- компетенции проектирования сферы взаимодействия

- компетенции проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Для оценки мотивационного критерия нами был использован опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана. Текст опросника включает в себя 20 утверждений, с которыми необходимо согласиться или не согласиться. Оценка осуществляется в соответствии с имеющимся ключом. В зависимости от количества набранных баллов дается оценка особенности мотивации, которая может быть ориентирована на успех, на неудачу или ярко не проявляться. Позитивная мотивация предполагает целеустремленность, активность и инициативность в деятельности, стремление и предположение успеха, уверенность в себе и своих силах. Негативная мотивация предполагает снижение активности, боязнь неудачи, неуспеха, страх негативных последствий этого неуспеха, предполагаемая неудача определяет избегание действий, личность характеризуется тревожностью и отсутствием веры в свои силы.

Результаты сформированности мотивационного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования на основе опросника «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана в контрольной и экспериментальной группах оказались близкими. В экспериментальной и контрольной группе мотивированы на неудачу 27% и 33% педагогов (соответственно), мотивационный полюс ярко не выражен в экспериментальной группе у 9% испытуемых, а в контрольной – у 10% педагогов. У большинства педагогов контрольной и экспериментальной групп наблюдается мотивация на успех (в экспериментальной группе - у 64% испытуемых, в контрольной группе – у 57% педагогов). Можно сделать вывод о том, что данные контрольной и экспериментальной групп практически равны. Сопоставим эти две группы при помощи критерия Манна-Уитни, который рассчитывался автоматически. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, результаты критерия

Манна-Уитни подтверждают соответствие результатов экспериментальной и контрольной групп и возможность говорить о равенстве условий для проведения экспериментальной работы.

Для оценки уровня сформированности когнитивного компонента уровня сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основе показателей когнитивного критерия мы используем авторскую анкету «Проектная деятельность», которая включает в себя 20 вопросов, распределенных на 3 модуля: знания о структуре и способах организации проектной деятельности (9 вопросов); оценка личностного опыта участия в проектных сессиях разного уровня сложности (5 вопросов); умение составить проект грамотно, руководствуясь последними достижениями науки и техники, ориентируясь на междисциплинарные проблемы (6 вопросов). Нами проанализированы ответы педагогов экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ) на вопросы анкеты.

Анализируя полученные результаты важно отметить, что по первому блоку педагогами обеих групп продемонстрировано знание истории метода проектов, теории и методологии проектной деятельности в образовании, места проектного метода в образовательном процессе. Стоит отметить, что разброс вариантов ответа (открытый тип заданий в анкете) позволил их сгруппировать, выделив приоритетное понимание проектной деятельности, как работу обучающихся над проектом (около 70% в экспериментальной и 65% - в контрольной группах) и непредсказуемость результата в проектировании (около 30% в обеих группах) и большой потенциал обучения в проектной деятельности во внеурочной деятельности из-за большой ресурсной затратности данного метода обучения (около 30% - в ЭГ и КГ). Такие данные не являются ложными или ошибочными, но отличаются субъективностью и не отражают важнейшую особенность проектной деятельности — совместную работу в команде под руководством педагога. Педагоги выделили ряд факторов, от которых зависит выбор тематики

проектов: по 33% испытуемых экспериментальной группы и контрольной группы отметили интересы и склонности обучающихся; по 95% испытуемых экспериментальной группы и 89% контрольной группы указали на влияние программы обучения и темы изучаемого материала на выбор тематики проекта; по 10% испытуемых обеих групп отмечают важность советов педагогов и значимость желаний обучающихся больше знать; 3% педагогов экспериментальной группы и 6% испытуемых контрольной группы отмечают возможность показать себя; 6% испытуемых обеих групп учитывают качество проекта, 10% педагогов экспериментальной группы и 6% контрольной группы отмечают актуальность темы проекта и его прикладную направленность. Интересные результаты получены по вопросам характеристики новизны получаемого проектного продукта. Лишь 6 и 10% респондентов (соответственно в ЭГ и КГ) подчеркивают необходимость получения новых знаний и нового опыта, эвристический характер и проектной деятельности, и ее продукта. Такая же доля ответов получена на вопросы об опыте образовательного проектирования только для участия в конкурсах и проектных сессиях, для подготовки презентаций и стимулирования обучающихся и коллег, а не в процессе текущей образовательной деятельности. 1\4 опрошенных подчеркивают, что занимаются проектированием для организации совместной деятельности и командообразования. Для выявления опыта проектной деятельности педагогов по 3 блоку анкеты результаты получены предсказуемые: около 83% респондентов обеих групп отметили положительный опыт проектной деятельности, наличие проектных компетенций, сформированных еще в вузе или в процессе педагогической деятельности до границ исследования; имеется опыт участия в длительных проектных сессиях (более 3 месяцев), сессиях командообразования и грантовой проектной деятельности конкурсов разного уровня (около 10%), особенно междисциплинарных (6 — 10 %).

Анкета «Основы дистанционного обучения» включает вопросы по теории и значимости дистанционного обучения, ее месту в системе

дополнительного профессионального образования, источникам и средствах дистанционного обучения, особенностях методик и технологий дистанционного обучения в различных предметных областях. Уже на констатирующем этапе стало понятно, что при работе педагогов разных предметных областей в рамках курсов повышения квалификации специализация педагогов не имеет значения и не сказывается явно в рамках проектных сессий и экспериментальной работы. Вводное анкетирование по теоретическим основам дистанционного обучения выявило общий уровень средней осведомленности — у 10-30% респондентов обеих групп. Интересными оказались данные о компетенциях использования педагогами интернет-сервисов в дистанционном обучении системы ДПО. Респондентам предлагалась широкая выборка современных интернет-сервисов, которые обладают образовательным потенциалом: электронная почта и мессенджеры (Whats App, Viber, Telegram), сетевые сервисы для хранения мультимедиа (YouTube, Фотолинк), системы пользовательского поиска (социальные поисковые системы Google, Mail, Yandex) и геоинформационные системы (GooglMaps), народные (social) классификаторы (Делишес, БобрДобр), социальные сети (Vk, Фейсбук), вики (веб-сайты с инструментами самостоятельного изменения содержания) Википедия, Летописи), карты знаний (ментальные карты с инструментами их создания) МайндМап, Баббил), блоги (ВордПрес, Тумбл) и глоги (glogster), вебинары (Вебинар, Вебинар FM), сервисы управления задачами и проектами (Джира, Слэк, Трэлло). Ответы респондентов градировались по четырем шкалам: «постоянно», «часто», «когда требует преподаватель» и «никогда». Педагоги ожидаемо назвали используемыми постоянно ресурсы и сервисы сети Intrenet, а также мессенджеры, соцсети и электронную почту, которые систематизируют получение, хранение, сбор и обмен информацией коммуникантов разного уровня (преподаватель — слушатель, слушатель — слушатель и т. п.) (по 95% респондентов в экспериментальной и контрольной группах). С образовательным потенциалом (а иногда и фактом

существования) ментальных карт, социальных классификаторов, инструментами вигов, сервисов вебинаров и сервисов управления задачами и проектами педагоги — слушатели курсов повышения квалификации — оказались мало знакомыми (от 6 до 10% в ЭГ и КГ). Аналогичные данные получены и по возможностям использования интернет-сервисов в самообразовании. Однако все педагоги (96 - 100 % респондентов ЭГ и КГ) подчеркивают важность интернет-сервисов для организации образовательного процесса дистанционно и росте их значимости в современных условиях, особенно, преодоления последствий коронавирусной инфекции. 75% респондентов подчеркивают положительные возможности дистанционного обучения в повышении эффективности образовательного процесса организаций дополнительного профессионального образования.

Присвоив полученным ответам баллы, выявленные результаты анкетирования по когнитивному компоненту сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования классифицировались следующим образом: в обобщенном виде респонденты продемонстрировали знание принципов организации и управления проектной деятельностью, знание основ дистанционного обучения проектированию вообще и проектированию в предметной сфере в контрольной группе на недостаточном уровне у 30 педагогов (31%), достаточном — у 54 (61%) и высоком уровне — у 6 (6%) педагогов на курсах повышения квалификации. Аналогичные позиции в экспериментальной группе распределились на недостаточном уровне у 21 педагогов (24%), достаточном — у 60 (66%) и высоком уровне — у 9 (10%) педагогов.

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования использовались анкета «Проектирование в дистанционном обучении и самооценка, и тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)



Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) направлен на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Материал оценивания представляет собой 27 ситуаций (реакция на позитивную и негативную коммуникацию, ситуацию беседы, просьбы, проявления эмпатии) и 5 возможных вариантов поведения в них респондентов (выбор характерного, а не желаемого поведения). В соответствии с ключом осуществляется оценка типа реагирования: компетентный, зависимый, агрессивный. Результаты теста коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) представлены в таблице 12.

**Таблица 12. Результаты теста коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)**

Группы	Типы реагирования					
	зависимый		компетентный		агрессивный	
	количество	%	количество	%	количество	%
Экспериментальная	30	33,3	57	63,4	3	3,3
Контрольная	36	40	51	56,7	3	3,3

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что большинство испытуемых экспериментальной группы (63,4%) и контрольной группы (56,7%) имеют компетентный тип реагирования, то есть умеют коммуницировать с другим человеком и правильно реагировать на провоцирующее поведение со стороны собеседника. 3,3% педагогов обеих групп имеют агрессивный тип реагирования, для которого характерно «подавление» партнера по общению, утрату внутренней свободы и уверенности в общении. Зависимый тип реагирования с неуверенным типом коммуникации и демонстративной утратой свободы общения выявлен в

экспериментальной группе у 33,3% педагогов, а в контрольной группе – у 40%.

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования использовали анкету «Проектирование в дистанционном обучении, и самооценка» для самооценки проектных умений по 10-балльной шкале. Анкета состоит из 15 утверждений, каждое из которых необходимо оценить от 0 до 10.

Для распределения уровней сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов экспериментальной и контрольной групп, нам понадобится два показателя: среднее арифметическое ( $m$ ) и стандартное отклонение ( $\sigma$ ). Параметры самооценки проектных умений педагогов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 13.

**Таблица 13. Параметры самооценки сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования для всех возможных вариантов ответов**

Параметр	Самооценка проектных умений педагогов экспериментальной группы
Среднее арифмет.	75,5
Минимум	0
Максимум	150
Стандартное откл. ( $\sigma$ )	43,9

Необходимо определить границы низких баллов и границы высоких баллов.

$$\text{Граница низких баллов} = m - \frac{2}{3}\sigma = 75,5 - \frac{2}{3}43,9 = 75,5 - 29,3 = 46$$

$$\text{Граница высоких баллов} = m + \frac{2}{3}\sigma = 75,5 + \frac{2}{3}43,9 = 75,5 + 29,3 = 105$$

Уровни сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы

дополнительного профессионального образования по экспериментальной группе представлены в таблице 14.

**Таблица 14. Уровни сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования в экспериментальной группе**

недостаточный	достаточный	Высокий
0 - 46	47 - 104	105-150

Уровни сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования представлены в таблице 15.

**Таблица 15. Уровни сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов**

Уровень	Сумма баллов	Характеристика
Недостаточный уровень	0 - 49	Отсутствие умений осуществления проектной деятельности по алгоритму и на каждом этапе ее реализации. Отсутствие компетенций проектирования программных продуктов, сферы взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Неумение или неверное выстраивание взаимоотношений с участниками образовательного процесса.
Достаточный уровень	50 - 69	Наличие умений осуществления проектной деятельности по алгоритму в неполном объеме и на отдельных этапах ее реализации. Наличие отдельных умений в структуре компетенций проектирования программных продуктов, сферы взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Неверное или непрофессиональное выстраивание взаимоотношений с участниками образовательного процесса.
Высокий	70 - 150	Наличие в полном объеме умений осуществления

уровень		<p>проектной деятельности по алгоритму и на каждом этапе ее реализации.</p> <p>Наличие и сформированность компетенций проектирования программных продуктов, сферы взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Компетнтное выстраивание взаимоотношений с участниками образовательного процесса.</p>
---------	--	---

Таким образом, распределение уровней деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования одинаково в обеих группах и представлено в Таблице 16.

**Таблица 16. Результаты сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования экспериментальной и контрольной групп**

Группы	Уровни					
	недостаточный		достаточный		Высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Экспериментальная	39	43	51	56	0	0
Контрольная	42	47	48	53	0	0

Анализируя результаты сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования можно сказать, что недостаточный уровень ее сформированности диагностирован у 43% педагогов в экспериментальной группе, а в контрольной группе – у 47% педагогов, а достаточный — у 57% и 53% педагогов экспериментальной и контрольной групп. Высокий уровень сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов не выявлен.

**Таблица 17. Результаты констатирующего этапа эксперимента по формированию проектной компетентности педагогов в дистанционном**

**обучении системы дополнительного профессионального образования в  
экспериментальной и контрольной группах**

Критерии, показатели	уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		кол-во	%	кол-во	%
<b>мотивационный</b>					
- значимость и мотивация применения проектной деятельности	недостаточный	27	27	30	33
	достаточный	9	9	9	10
	высокий	54	64	51	57
ответственность за правильность применения проектной деятельности					
удовлетворенность результатом проектной деятельности					
<b>опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана</b>					
<b>когнитивный</b>					
- знание принципов организации и управления проектной деятельностью,	недостаточный	21	24	30	31
	достаточный	60	66	54	63
	высокий	9	10	6	6
- знание основ дистанционного обучения проектирова					

нию, - знание основ дистанционн ого обучения проектирован ию в предметной сфере					
авторская анкета «Проектная деятельность»; анкета «Основы дистанционного обучения»					
деятельностный					
- компетенции проектирован ия программных продуктов, - компетенции проектирован ия сферы взаимодейств ия - компетенции проектирован ия индивидуаль ных образователь ных траекторий	недостато чный	39	43	42	47
	достаточ ный	51	56	48	53
	высокий	-	-	-	-
анкета «Проектирование в дистанционном обучении, и самооценка»; тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)					

Анализ полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы данных графически можно представить в виде таблицы (таблица 17), что позволило нам выделить факторы, препятствующие формированию

проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования:

- отсутствие у слушателей программ дополнительного профессионального образования понимания сущности и высокой значимости проектной компетентности в структуре профессионализма педагога на современном этапе развития образования;
- выбор большинством педагогов непроектной траектории профессионального саморазвития в профессиональной деятельности после окончания формального образования;
- недостаточная информированность о сути и структуре этапного формирования проектной компетентности педагогов и алгоритмичной технологии проектной деятельности в образовании;
- недостаточная проектная активность педагогов вследствие неразработанности диагностического аппарата мониторинга уровня сформированности проектной компетентности педагогов;
- разрыв во времени между сформированностью в вузе и возможностью развития проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

Проанализировав результаты проведенного на констатирующем этапе эксперимента исследования, мы пришли к выводу о недостаточном уровне сформированности проектной компетентности педагогов и необходимости разработки эффективных, системных мер, позволяющих ее стимулировать в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

*Целью* формирующего этапа экспериментальной работы является апробация разработанной модели формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования с использованием разработанной технологии и при учете выделенных педагогических условий.

Для этого были выделены 2 группы слушателей курсов повышения квалификации - соответственно контрольная и экспериментальная группы (КГ и ЭГ). Выборка носила случайный характер и включала педагогов разных предметных областей на организованных дистанционно программах дополнительного профессионального образования педагогов Курского института развития образования на основе попарного отбора (распределялись по двум группам отобранные педагоги из эквивалентных пар, выявленных из числа респондентов на констатирующем этапе эксперимента). Слушатели курсов из числа экспериментальной группы были включены в целенаправленную работу по реализации всех этапов программы «Проектная деятельность педагога». Педагоги из числа контрольной группы при желании подключались к проектной деятельности на различных ее этапах, но обязательно осваивали лишь выбранную программу дополнительного профессионального образования.

Развитие профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования опирается на ведущие идеи современных нормативных актов, регламентирующих развитие данной системы образования в Российской Федерации: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [153]; – Закон «Об образовании в российской Федерации» (2012 год) [152]; Приказы Министерства образования и науки Российской Федерации об утверждении ФГОС ВО по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 — Образование и педагогические науки.

Для реализации, поставленной в экспериментальной работе цели была разработана программа «Основы проектной деятельности», которая и реализована этапно в системе дополнительного профессионального образования с применением разработанных автором технологий формирования проектной компетентности педагогов при условии учета



выделенных педагогических условий. Целью данной дисциплины является развитие у педагогов системы знаний и компетенций проектной деятельности с применением потенциала дистанционного формата образования. Основными реализуемыми в образовательной деятельности задачами были:

- развитие представлений об истории и специфике герменевтического понимания сути и педагогического потенциала метода проектов, проблемы исследования в содержании проекта и проектной деятельности в образовании;
- обоснование разнообразия видов проекта и обоснование выбора педагогом педагогической технологии его реализации;
- овладение методами командообразования и личностной рефлексии;
- самообразовательный потенциал проектной деятельности и выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов, обучающихся в проектной деятельности.

Общая трудоемкость дисциплины — 72 часа. Содержание дисциплины реализуется дистанционно и распределено (по видам занятий) следующим образом: 12 часов лекционных занятий и 24 — практических, 36 часов — самостоятельная внеаудиторная работа под руководством преподавателя. Итогом является зачет в виде выполненного слушателем индивидуально проекта. Содержание представлено в тематическом плане дисциплины «Основы проектной деятельности (Таблица 18.)

Таблица 18.

Тематический план дисциплины «Основы проектной деятельности»

№ п/п	название	лекции	Практические занятия	СРС	всего
1	История возникновения метода проектов и место проектной деятельности в образовании	2	4	6	12

2	Сущность и виды проектов в разных предметных областях	2	2	4	8
3	Алгоритм и технологии проектной деятельности в образовании	6	10	16	32
4	Организация проектной деятельности и ее анализ	2	8	10	20
	зачет	12	24	36	72

Учитывая возможности дистанционного обучения и смешанного (педагоги-предметники, представители разных предметных областей, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, педагоги инклюзивных классов, педагоги-психологи, тьюторы) состава педагогов мы опирались содержательно на междисциплинарную тематику проектов (таблица Т).

Таблица 19.

## Тематика реализуемых междисциплинарных проектов

№ п/п	Тема	контент
1	Игра — тренажер «Проектная деятельность в профессиональной сфере»	Игра — тренажер на формирование навыков публичного выступления в он-лайн формате, выстраивание системы аргументации, тайм-менеджмента, поиска и качественного анализа информации из различных интернет-сервисов
2	Обучающий коворкинг «Требования профессионального стандарта педагога и Национальной системы учительного роста»	Проект освещает различные подходы стимулирования качества профессиональной деятельности педагогов как залог роста качества образования в РФ и направлен на детализацию информации, выработку мотивации, доказательной базы, системы умений анализа нормативных документов
3	Обучающая электронная программа для	Проект направлен на знакомство с явлением кибербуллинга подростков, его проявлений на ранних стадиях, включает кейсы для выработки

	родителей «Кибербуллинг подростков»	навыков реагирования, коррекции поведения, взаимодействия и коммуникации педагогов, родителей и подростков
4	«Подари добро»	Проект ориентирован на формирование положительного отношения к волонтерской деятельности и умений аргументации, сбора информации, опыта положительного отношения к «другому», наполненности контактами разного вида и уровня.
5	Наставничество	Проект актуализирует необходимость создания профессионального сообщества и корпоративной этики, ориентирован на получение профессиональной помощи, ситуативного консультирования, личного поддержания и оптимистического прогнозирования от коллег с признанным педагогическим авторитетом

Данные проекты разрабатывались и организовывались и для достижения образовательных целей в рамках дистанционного обучения системы дополнительного образования, и под заказ конкретных образовательных организаций. Обсуждение тематики проектов для каждой набранной группы слушателей происходит с использованием ранних наработок в формате онлайн конференций (Skype, Zoom и др.). Тематика используемых в образовательной программе междисциплинарных проектов утверждается руководством ИРО.

Механизмом практической реализации модели формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выступает реализуемая этапно соответствующая технология.

На ориентирующем этапе технологии слушатели усваивают: а) информацию о проектной деятельности и методе проектов в образовании, о проектной методологии и проектной основе, и требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) разного уровня и

Профессионального стандарта педагога в результатах учебной деятельности и ее характеристикам, заданным нормативно. Важнейшими особенностями целеориентирования на данном этапе выступают *особенности перечня и характеристик нормативных требований* и содержания их в различных документах, для разной категории обучающихся и субъектов реализации, для разного уровня образовательных организаций и их направленности и *особенности образовательного пространства* реальных образовательных организаций, в которых сформированная проектная компетентность конкретного педагога будет проявляться после курсов повышения квалификации в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования.

На стимулирующем этапе технологии в дистанционном обучении слушатели и преподаватели в процессе взаимодействия и диалога / полилога не только актуализируют закономерности и особенности проектной деятельности и формирования проектной компетентности педагога и проектных компетенций обучающихся, требующих базы структуры учебной познавательной и профессиональной деятельности, начиная с познавательных мотивов и потребностей и заканчивая оценкой полученных результатов в сфере учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности различных предметных областей. Стимулирующий этап технологии формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования включает целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение (личностно-значимое и социально- и профессионально-ориентированное) слушателей в терминологическом и смысловом поле проектной деятельности, конкретизацию условий формирования искомого новообразования (личностных, материально-технических, методических и технологических, кадровых, организационных и т. п.) методами поэтапного комплексного мониторинга, шкалирования и диагностики профессиональной компетентности (с выделением

особенностей, потенциала, трудностей, граничных условий, проблем) и педагогического эксперимента. Важнейшей характеристикой данного этапа должно стать создание положительного эмоционального фона формирования проектной компетентности педагога в смешанном обучении системы дополнительного профессионального образования и комфортной ситуации эмоциональной вовлеченности слушателя (В.В. Сериков) через сравнение с другими и взаимодействие с педагогами.

На информирующем этапе технологии формирования проектной компетентности педагога слушатели системы дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении курсов повышения квалификации овладевают алгоритмами разных видов проектной деятельности как процессом продвижения от собственно учебной (академического типа) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно-профессиональной деятельности. Основными условиями положительного достижения и эмоциональной включенности слушателей здесь выступают вариативность заданий, четкая технологичность (на основе разработанных алгоритмов выполнения проектов разного вида и уровня сложности), учет индивидуального своеобразия и особенностей образовательной среды конкретной образовательной организации и требований, условий и логики ее функционирования и развития.

Организирующий этап технологии формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования предполагает теоретическое обоснование и выбор на его основе педагогических средств, адекватных содержанию формирования проектной компетентности и условиям системы повышения квалификации педагога. Используются различные виды технологий формирования проектной компетентности педагога: личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, деятельностно-процессуального

осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижения определенного уровня и социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности макросоциума и микросоциума, формы взаимодействия и коммуникации слушателей и преподавателей в дистанционном обучении, а также в различных модификациях комплекты, включающие разнообразные средства цифровой грамотности (планшеты, смартфоны, интерактивные доски, документ-камеры, проекторы, ноутбуки, стационарные компьютеры), средства технологии визуальной коммуникации (мультимедийная демонстрация, презентации, тренажеры, интерактивные модели, интерактивные схемы) и средства сетевого взаимодействия (виртуальные доски, мэшап-ресурсы, вебинары, видеоконференции, телеконференции, форумы, коучинг, цифровое портфолио). Эта организационная и внутренняя содержательная сложность этапа формирования проектной компетентности педагога предопределяет его значимость в эффективности поступательного движения и качества достижения искомого педагогического результата.

На экспертирующем этапе технологии формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования осуществляется процедура соотношения поставленной цели и полученного результата по основным признакам и характеристикам сущности и структуры проектной компетентности педагога. Кроме того, осуществляется педагогическая оценка оснований и логики решений, хода и результатов совместной учебной и профессиональной деятельности в проектировании разного вида. Для достижения чистоты выводов и проверки качества данных применяются методы анализа, самооценки, педагогического тестирования, комплексные диагностики и мониторинг сформированности проектной компетентности педагога, сравнительный анализ полученных экспериментальных данных на разных его этапах с показателями входящей диагностики.

Основными задачами в формировании проектной компетентности у современных педагогов, повышающих свою квалификацию дистанционно, являются формирование творческой составляющей мышления, предполагающее создание отличного от всего существующего продукта и возникновение новообразования в психической сфере; самостоятельность в планировании и организации деятельности, ответственность за выбор курса и стратегии среди многовариантных возможностей, умение эффективно применять инновационные технологии при решении коммуникативных, технико-информационных и исследовательских проблем. Самым значимым умением, способствующим развитию проектной компетентности, является способность и возможность педагога развиваться в соответствии с изменяющимися требованиями общества и государства к образованию, осознание, принятие и осуществление собственных возможностей к профессиональному саморазвитию.

Данный вопрос на разных уровнях и в различных направлениях рассматривали ряд ученых. Теоретические и методологические психолого-педагогические аспекты формирования будущего педагога на компетентностной основе изучали: В.А. Загвязинский [42], И.А. Зимняя [30, 46,47], А.Н. Леонтьев [68], Н.В. Матяш [78,79,80,81], А.В. Мудрик [84], С.Л. Рубинштейн [126], А.В. Хуторской [160,161,162] и др. Отдельные направления формирования педагогической компетентности исследовали: С.Б. Серякова [139], Ю.В. Торкунова [146], К.Н. Фадеева [150], И.С. Якиманская [176] и др. Наиболее полно сущность метода проектов раскрыта в работах В.Д.Симоненко, М.Б.Павловой, Д.Питта, Н.В.Матяш, Н.В.Семеновой, А.Г.Куликова.

Г.С. Вяликова, Ю.Б. Финикова, рассматривая с позиций личностно-деятельностного подхода *технология проектной деятельности*, указывают, что: «Проектная технология выступает особым способом развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Это является следствием применения широкого спектра проектов (монопроекты,

коллективные, устно-речевые, видовые, письменные и интернет-проекты). При этом стоит отметить, что с практической точки зрения педагоги сталкиваются в большей степени со смешанными проектами, где сочетаются признаки исследовательского, творческого, практико-ориентированного и информационного характера, а применение проектной технологии способствует развитию активного самостоятельного мышления студентов и ориентирует их на совместную исследовательскую работу» [26, с. 99].

По определению Г.К. Селевко, технология проектного обучения: «... развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учащимся под контролем учителя новых продуктов (товары или услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость» [134, с. 145-146].

Термин «педагогическая компетентность» в большинстве исследований [26, 28, 46, 47, 84, 61, 158, 160,161,162] трактуется как общая профессионально-личностная характеристика педагога, определяющая сформированность компетенций в области взаимодействия в образовательной среде.

(рисунок 2.2.2) [61, с. 33].



**Рисунок 2.2.2 – Этапность структуры формирования гражданских компетентностей по Ушаковой Н.Н.**



Г.К. Селевко в своих работах выделяет классификационные параметры технологии (рисунок 2.2.3) [133, с. 146].

Уровень и характер применения: метатехнология, охватывающая не только среднюю, но и высшую школу, а также (в различных вариантах) производство, социальную сферу, политику.	Философская основа: зависит от позиции субъекта.	Методологический подход: исследовательский + деятельностный.
Ведущие факторы развития: психогенные + социогенные.	Научная концепция освоения опыта: деятельности + развития.	Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СДП.
Характер содержания: различной ориентации, адаптивно-вариативный.	Вид социально-педагогической деятельности: управления.	Тип управления учебно-воспитательным процессом: «консультант» + самоуправление.
Преобладающие методы: проблемные.	Организационные формы: альтернативные.	Преобладающие средства: вербальные + программированные + практические.
Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействий: лично ориентированный.	Направление модернизации: на основе активизации.	Категория объектов: все категории

**Рисунок 2.2.3 – Классификационные параметры технологии**

Н.В. Матяш, характеризуя алгоритм деятельности по методическому обеспечению проектной деятельности [80], выделяет последовательность: «Тема проекта. Дидактические цели. Методические задачи. Формируемые компетенции. Отбор содержания учебного материала. Количество участников проекта. Формы и методы каждого этапа проектирования. Сроки исполнения. Оборудование. Критерии оценки» [78, с. 58-59].

Немного модернизовав приведенные выше алгоритмы, последовательности и параметры, нам удалось выделить и определить структуру описания технологии формирования проектной компетентности педагога в авторской интерпретации (таблица 17). Данная структура позволила поэтапно, в заданной последовательности описать выделенные нами технологии.

**Таблица 20. Структура описания технологии формирования проектной компетентности педагога**

1	2	3	4	5
<b>Концептуальные основы</b>	<b>Содержание</b>	<b>Процессуальная характеристика</b>	<b>Методическая оснащенность</b>	<b>Средовые условия</b>
Философские основы Методология Цель Задачи Ценностные ориентации	Алгоритм построения Дидактическая структура Этапность Методы Формы	Организационные основы Методы взаимодействия Формы взаимодействия Контроль Коррекция	Программы Материалы Пособия Электронные образовательные ресурсы	Микросреда группы Среда семьи Макросреда социума

Имеющийся опыт деятельности в системе дополнительного профессионального образования predetermined выбор технологии проектной компетентности педагогов, который прежде всего зависит от личностных характеристик педагога (повышенное внимание к тематике, возможности уделять подобное внимание вопросам и проблемам, свойства и качества личности). На выбор технологии формирования проектной компетентности влияет стаж педагогической деятельности, опыт реализации проектов разного уровня и направленности. Опыт участия в проектных сессиях и грантовой деятельности, возможности использования информационных и коммуникационных технологий педагогом.

Г.К. Селевко в своем исследовании выделяет следующие типы проектов: исследовательские, творческие, информационные, социально значимые, телекоммуникационные (информационные) [133].

На основании типологии, предложенной Г.К. Селевко, нами были разработаны следующие технологии формирования проектной компетентности педагога: личностно-ориентированная, деятельностно-процессуальная, социально-ориентированная. Каждая технология реализуется при помощи традиционных и творческих методов, подразумевающих комплексное применение, специфика которых определяется своеобразием подхода, лежащим в основе технологии.

По всем направлениям и технологиям формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования были реализованы программы в системе дополнительного профессионального образования Курского института развития образования.

В технологическом применении перечисленные программы могут варьироваться исходя из выбора основных акцентов на какой-либо из технологий: на личностном ориентировании, деятельности педагога или особенностях социального заказа.

### **Технология личностно-ориентированного проектирования**

Научным теоретико-методологическим обоснованием технологии личностно-ориентированного проектирования является личностно-ориентированный подход в педагогике (И.А. Зимняя [47], А.Н. Леонтьев [68]), предполагающий учет особенностей личностно-волевой сферы педагога, его индивидуальных особенностей. Собственная образовательная траектория подразумевает деятельностный подход с учетом активной и сознательной позиции личности, ее творческих возможностей.

Теоретико-методологические основы технологии личностно-ориентированного проектирования строятся на принципах организации проектной деятельности с учетом личностных качеств, склонностей,

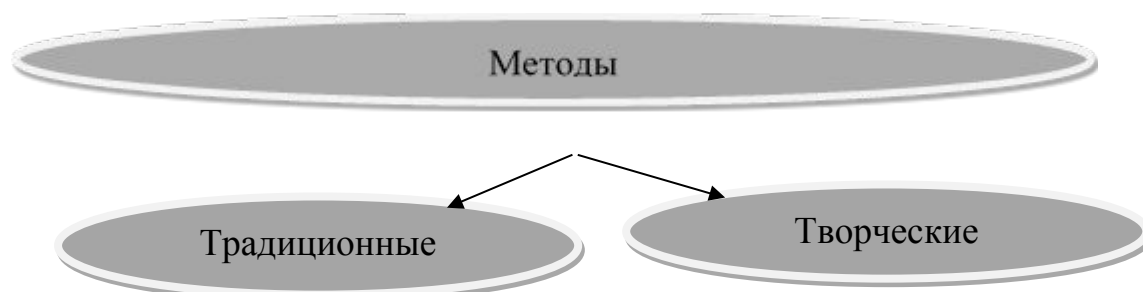
интересов и предпочтений педагога, что находится в центре развития всего проекта. В рамках курсов повышения квалификации для каждого слушателя выстраивается своя образовательная траектория, включающая в себя инвариантный (жесткий, неменяющийся, имеющий в содержании цель, задачи, этапы, уровни развития проектной компетентности) и вариативный (динамический, меняющийся, представляет форму, методы и средства, приемы) блоки.

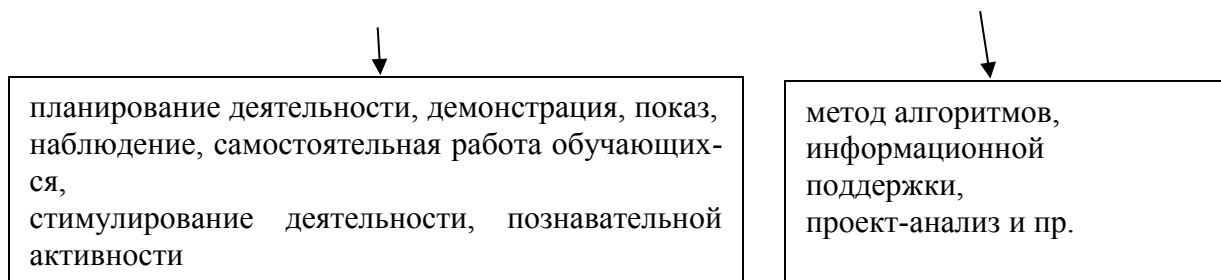
С учетом вышесказанного, основная цель технологии личностно-ориентированного проектирования - это определение собственной оригинальной индивидуальной технологии для реализации проектной деятельности, ориентируясь на развитие собственной личностной сферы, становление личности обучающихся и особенности профессиональной среды.

К задачам формирования проектной компетентности педагогов в системе ДПО при использовании личностно-ориентированной технологии относятся:

- возможности использования проектирования как средства развития познавательных и творческих способностей, индивидуальных особенностей и личностно-мотивационной сферы педагога;
- учет проявлений и специфики личностно-ориентированного подхода для формирования проектной компетентности педагогов;
- анализ использования проектирования для актуализации личностного и индивидуального развития.

Подробно структура взаимодействия методов в технологии личностно-ориентированного проектирования отражена на схеме 2.





## **Схема 2. Методы формирования проектной компетентности с использованием личностно-ориентированной технологии**

Содержание технологии личностно-ориентированного проектирования включает обусловленный личностными и деятельностными характеристиками педагога алгоритм построения, который может незначительно изменяться. Дидактическая структура конструирования и представления проекта может незначительно изменяться в последовательности, временных и пространственных характеристиках, при использовании или отсутствии интернет-сервисов и пр. Этапность формирования и развития проектной компетентности педагога в личностно-ориентированном проектировании может быть соблюдена с незначительными корректировками во внутренней структуре этапа.

Данные группы методов реализуются комплексно и вариативно, существенно оптимизируют развитие проектной компетентности педагогов, представляют разнообразные возможности для моделирования собственной деятельности. Обращаясь к процессуальной характеристике формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования с применением технологии личностно-ориентированного проектирования, следует отметить общепринятые организационные основы, которые можно варьировать и изменять в зависимости от характера, темперамента, предпочтений, других личностных особенностей педагога.

В рамках личностно-ориентированной технологии методы и формы взаимоотношений в деятельности могут определяться как самостоятельно

педагогом, так и в процессе консультации с коллегами, работодателями, иными заказчиками. Мониторинг оценки успешности технологии личностно-ориентированного проектирования должен быть структурированным, поэтапным, объективным, ориентирован на запланированные аспекты, предполагает значительную часть самоконтроля и собственной ответственности педагога.

Коррекция в технологии личностно-ориентированного формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования используется разово и адресно, желательно через систему предварительного применения предупредительных мер по оптимизации и совершенствованию проектной деятельности.

При реализации проектной деятельности педагог ориентируется на собственные интересы, склонности и возможности, учитывает личную образовательную траекторию. Однако, необходимо определить роль социального окружения педагога, которое оказывает хоть и косвенное, но влияет на реализацию процесса проектирования. Прежде всего, закономерно обозначить влияние коллектива образовательной организации, именно от него зависит эффективность реализации и внедрения проекта в жизнедеятельность школы. Семья и ближайшее социальное окружение педагога могут оказывать поддержку профессиональной и в частности проектной деятельности или демонстрировать негативное отношение как к деятельности, так и к отдельным ее аспектам.

#### **Деятельностно-процессуальная технология.**

Теоретико-методологической и философской основой предложенной технологии, в нашем исследовании, деятельностно-процессуальной технологии, является системно-деятельностный подход в педагогике (Л.С. Выготский [25], А.Н. Леонтьев [68], Д.Б. Эльконин [174]). Деятельностно-процессуальная технология ориентирована на деятельностный тип обучения с целью достижения планируемых результатов деятельности,

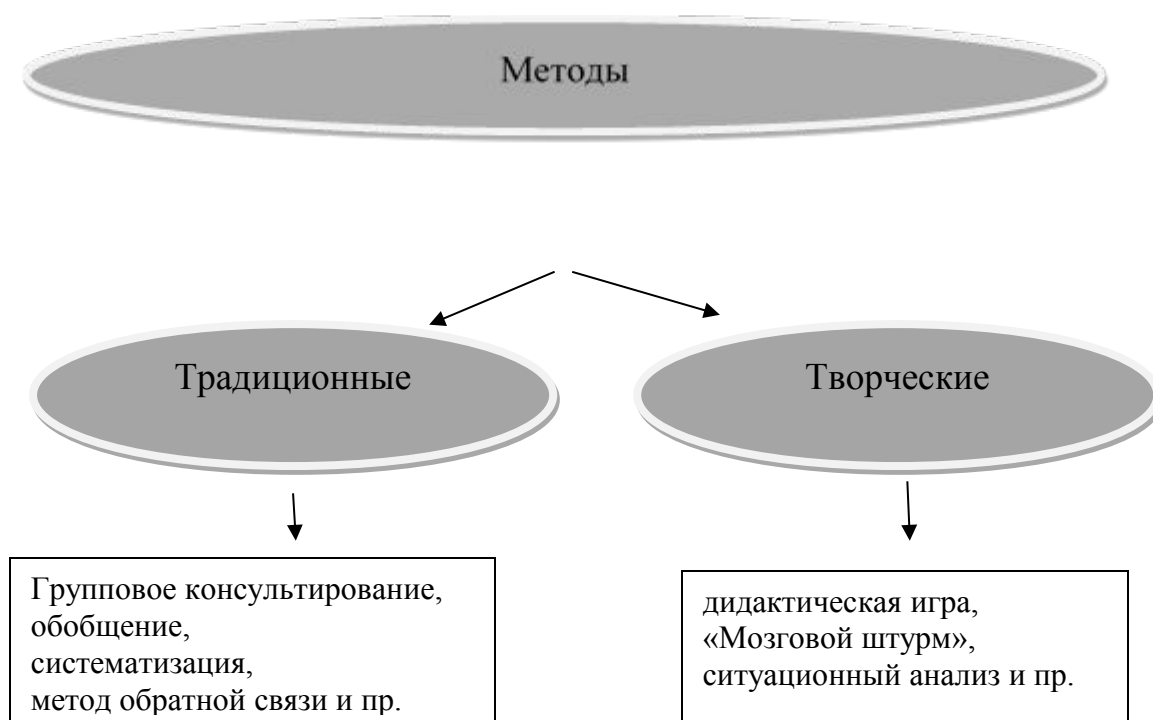
характеризуется определением алгоритма, схемы, этапности, содержащие описание результатов проектной деятельности, мотивирующей к достижению запланированного. Теоретико-методологическое содержание деятельностно-процессуальной технологии основывается на системе принципов, выстроенных с целью достижения успешного запланированного результата. С учетом деятельностно-процессуального аспекта цель формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования может определяться как реализация деятельности по определенному алгоритму для достижения закономерного итога.

К задачам развития проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования посредством использования деятельностно-процессуальной технологии относятся:

- применение проектной деятельности с целью достижения оптимального эффективного итога;
- учет деятельностно-процессуального подхода в формировании проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;
- анализ поэтапного использования проектирования с целью достижения оптимального эффективного итога.

Структура методов формирования проектной компетентности с использованием деятельностно-процессуальной технологии отражена на схеме 3.

**Схема 3. Методы формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования с использованием деятельностно-процессуальной технологии**



Для наиболее эффективного построения данной деятельностно-процессуальной технологии нужно четкое осознание каждым педагогом алгоритма проектирования: цель – средство – метод – результат. Данный алгоритм в реализации исследовательских проектов приближен к научному исследованию: нужно доказать актуальности темы, определить проблему, предмет и объект исследования, задачи, методы, достоверные источники информации, сделать логичные выводы, правильно оформить, представить результаты. В реализации информационных деятельностно-процессуальных проектов осуществляется первичный сбор информации, ее анализ и обобщение, продуцирование новой информации на основе освоенной, формулировка выводов, их оформление. Данный пример сравнения в реализации разных видов проектов наглядно демонстрирует специфику применения деятельностно-процессуальной технологии в реализации различных видов педагогических задач. Формирование проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования с использованием деятельностно-процессуальной технологии востребовано и широко используются в дополнительном профессиональном образовании педагогов,



особенно при использовании средств дистанционного обучения и технических форматов и сервисов Internet. Данная технология с успехом используется на ранних этапах формирования проектной компетентности, когда педагог нуждается в активной помощи и объяснении каждого шага собственной деятельности.

### **Социально-ориентированная технология**

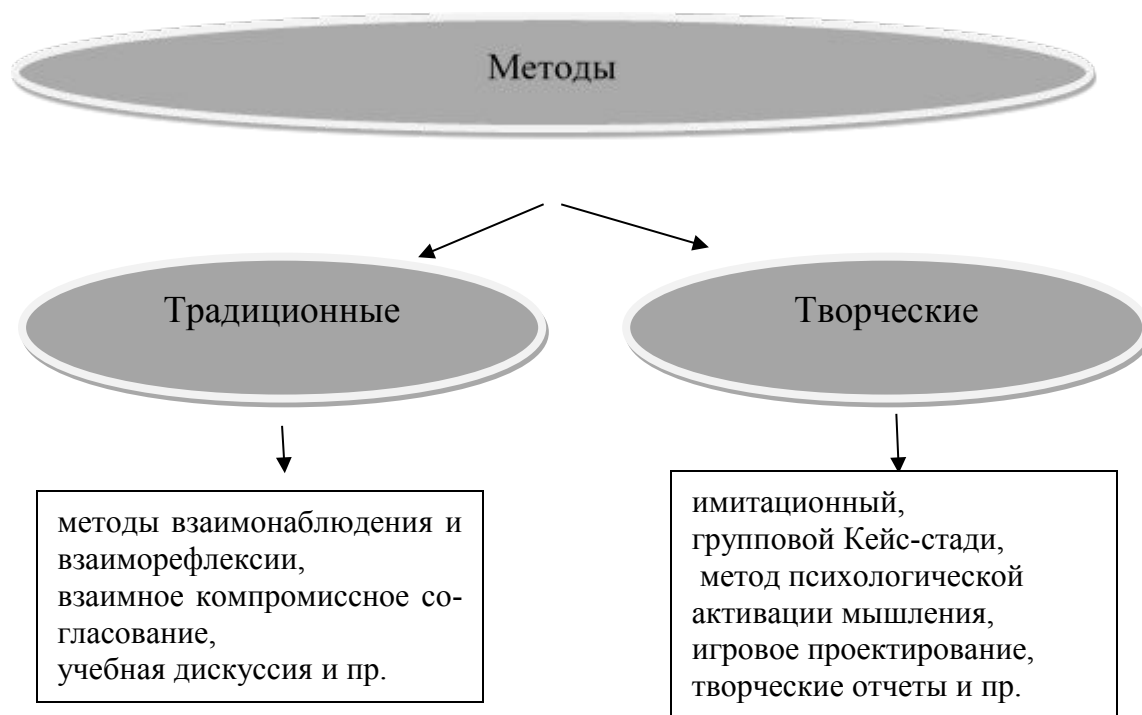
По нашему мнению, социально-ориентированная технология представляет собой одну из самых значимых в образовательной практике. Развитие проектной компетентности педагога осуществляется с учетом требований, потребностей, запросов общества с ориентацией на региональный аспект. Теоретико-методологическими и философскими основами данной технологии стали научные труды В.А. Загвязинского [42], Л.В. Мардахаева [73] и др. Прикладные аспекты разрабатывали В.А. Криволапова [61], Н.С. Кудрявцева [63] и др. Теоретико-методологическое содержание технологии социально-ориентированного проектирования основывается на принципах организации проектирования с учетом требований и запросов общественности, с целью формирования социальных компетенций и решения социально значимых задач.

К задачам развития проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основе использования социально-ориентированной технологии относятся:

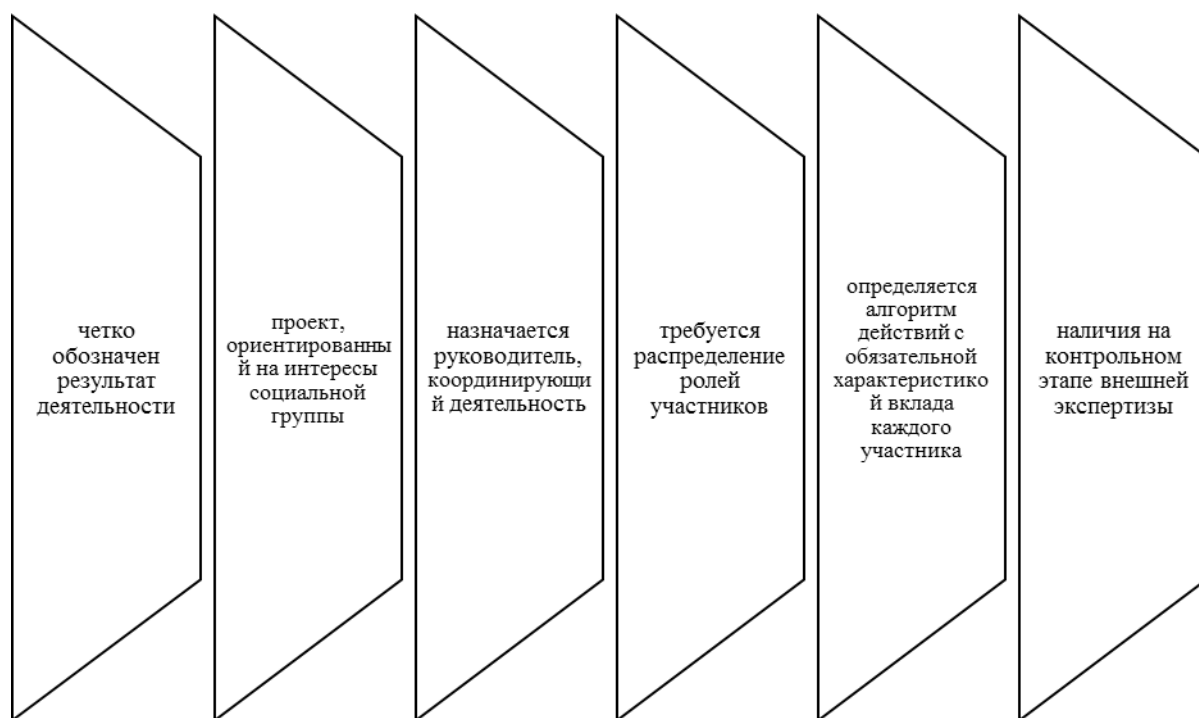
- применение проектной деятельности как способа решения социально значимых задач и запросов, макро- и микросоциума;
- учет социально-ориентированного подхода для формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования;
- анализ использования проектирования с целью реализации требований макро- и микросоциума.

В структурном контексте методы формирования проектной компетентности педагога в социально-ориентированном аспекте представлены на схеме 4.

**Схема 4. Методы формирования проектной компетентности с использованием социально-ориентированной технологии**



Формы варьируются в зависимости от целей и задач, специфики реализации проекта, особенностей группы и взаимодействия в ней. Отличия социально-ориентированных проектов представлены на рисунке 2.2.5.



**Рисунок 2.2.5 – Отличительные особенности социально-ориентированных проектов**

На организацию эффективного проектирования влияют различные объективные и субъективные факторы — этнокультурные, конфессиональные, возрастные, гендерные, политические и т.п. Именно поэтому педагог при организации проектной деятельности должен учитывать общие и специфические особенности познавательной и личностной сфер, специфику совместной деятельности и коммуникации. Одним из факторов, влияющих на успешность проектной деятельности, является формирование групповой сплоченности, развития комфортного психологического климата педагогического коллектива и расширенной команды педагогов-единомышленников и ближайшее социокультурное окружение.

Педагог в социально-ориентированном проекте учится действовать в зависимости от ситуации, которая может принять позитивный или негативный варианты развития. Рассматривая этапность проведения самого проекта, ученые останавливаются на определенном алгоритме с присутствующими иногда отступлениями. Так, Е.В. Ефанова [40] как

наиболее эффективный описывает результат, достигаемый вследствие работы над проектом, осуществляемым по следующим этапам:

«Организационный.

Выбор и обсуждение темы, главной идеи, цели и задач проекта.

Определение методических и технологических аспектов и организации работы.

Разработка структуры проекта, подбор необходимых материалов.

Работа над проектом.

Оформление проекта, оценка результатов.

Презентация проекта» [40].

Опыт работы с педагогами в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования показал, что трудности на различных этапах социально-педагогического проектирования можно сформулировать следующим образом:

- определения социально значимой задачи;
- формулировка проблемы (могли рассказать, описать противоречие, столкновение сторон, но не проблему);
- определение направлений разрешения данной проблемы;
- учет специфики внешних и внутренних факторов, влияющих на разрешение проблемы;
- презентации социально-ориентированного проекта.

К специфическим особенностям социально-ориентированной технологии формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования можно отнести необходимость работы в команде, успешность последующей социализации и адресность. Для этого педагоги осваивают теоретические курсы по проектированию и получают компетенции: составлять индивидуальный маршрут социализации на конкретном примере, практически применять навыки взаимодействия в социальной среде при

решении проблем, имеющих место в образовательных организациях, навыки оптимистического прогнозирования и педагогической поддержки.

Социально-ориентированные проекты реализуют собой идею полного жизненного цикла, то есть включают следующий набор треков: поисковый, аналитический, практический, контрольный, презентационный и внедренческий.

Реализуя все три вида проектов в образовательном процессе системы ДПО преподаватель ИРО создает команду единомышленников в проектной сессии и следит за формируемым ролевым распределением в экспериментальной группе. Это в совокупности выступает гарантированной основой складывания технологии формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, как механизма реализации разработанной автором исследования модели.

Слушатели курсов повышения квалификации при освоении дисциплины «Основы проектной деятельности» оказываются вовлеченными в различные виды деятельности в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования:

- учебную (основная деятельность педагога при дистанционном освоении программ дополнительного профессионального образования, направленная на решение учебных задач (в проектной деятельности) и имеющая результат учебной деятельности в виде сформированных компетенций, знаний, навыков, системы отношений, опыта взаимодействия и коммуникации);
- познавательную (собственно процесс познания (восприятие, мышление, память, внимание, речь) личностью окружающей действительности посредством проектного метода);
- исследовательскую (интеллектуальная деятельность на основе поисковой активности, строящаяся на базисе исследовательских мотивации и поведения);

- творческую (деятельность по созданию принципиально нового объекта);
- научную (специфическая деятельность человека по получению принципиально нового знания о природе, обществе, мышлении с использованием специфических научных способов и принципов познания);
- профессиональную (выполнение педагогической деятельности требует особых знаний, опыта, компетенций и качеств личности);
- самообразование (самостоятельное приобретение необходимых личности компетенций, ориентированных на саморазвитие и самосовершенствование (личностное и профессиональное) личности).

В процессе формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования педагоги комплектуются в различные проектные команды, ориентированные на достижение поставленной цели — создание запланированного проекта. В успешной проектной команде сосуществуют Реализатор, Координатор, Шейпер, Специалист и Генератор идей.

Поскольку проектная деятельность — это специально организуемая педагогом учебная деятельность, то при формировании проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, важную роль имеют педагоги — преподаватели ИРО. В процессе формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования педагоги, в зависимости от вида, этапа и содержания проекта, выполняют функции фасилитатора (специалиста по успешной групповой коммуникации), ментора (опытного наставника), тьютора (сопровождающего помощника и тренера в определенном виде деятельности), трекара (ускорителя, акселератора на определенном этапе деятельности, в определенном виде практики), руководителя (открытие проекта и официальное руководство и управление

проектной деятельностью проектных команд), инженера массивов данных (поиск, верификация, хранение и классификация информации) и т.п.

Таким образом, в данном параграфе были рассмотрена технология формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования педагогов, которая включает способы, механизмы и роли коммуникации и взаимодействия, а также личностно-ориентированная, деятельностно-процессуальная, социально-ориентированная технологии проектирования, задачи процесса апробации модели формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования педагогов и выявившиеся сложности данного процесса.

## **2.2. Исследование динамики формирования проектной компетентности педагога и эффективности педагогических условий в дистанционном обучении в экспериментальной работе системы дополнительного профессионального образования**

После апробации модели формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования и технологий ее реализации при учете выделенных педагогических условий (формирующий этап экспериментальной работы) на ее контрольном этапе обобщались результаты экспериментального исследования, выявлялась динамика сформированности уровня проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования и подводились общие итоги и результаты исследования.

Оценка уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования, так же, как и на констатирующем этапе педагогического эксперимента, проводилась отдельно по комплексу выделенных в исследовании компонентов искомой компетентности: мотивационному, когнитивному и деятельностному. При анализе полученных результатов на контрольном этапе эксперимента (анализировались полученные данные через полгода в экспериментальной и контрольной группах слушателей курсов повышения квалификации) нами учитывались показатель абсолютного прироста, регистрирующий разницу значений начального и итогового уровней компонентов исследования, и коэффициент эффективности экспериментальной методики, иллюстрирующий отношение среднего показателя экспериментальной группы к среднему показателю контрольной группы, для выявления динамики процесса формирования проектной компетентности педагога на основе метода соотношения.



Для оценки динамики сформированности мотивационного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования по мотивационному критерию нами на контрольном этапе экспериментальной работы был повторно использован опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана. В зависимости от количества набранных баллов дается оценка особенности мотивации, которая может быть ориентирована на успех, на неудачу или ярко не проявляться. Результаты сформированности мотивационного компонента искомой компетентности оказались следующими: в экспериментальной группе не оказалось педагогов, мотивированных на неудачу, в контрольной — 24% педагогов, мотивационный полюс ярко не выражен в экспериментальной группе у 31% испытуемых, а в контрольной — у 15% педагогов. У большинства педагогов контрольной и экспериментальной групп наблюдается мотивация на успех (в экспериментальной группе - у 69% испытуемых, в контрольной группе — у 61% педагогов).

Для оценки уровня сформированности когнитивного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основе показателей когнитивного критерия мы используем авторскую анкету «Проектная деятельность», которая включает в себя 20 вопросов, распределенных на 3 модуля. Анализируя полученные результаты важно отметить, что по первому блоку педагогами обеих групп продемонстрировано значительно более широкое владение историко-педагогическими данными, в том числе, по проектной деятельности и использованию проектных методик. Контрольные замеры знаний слушателей курсов повышения квалификации продемонстрировали широкий спектр информированности педагогов, подтверждение в личном опыте преподавания разных предметных областей в общеобразовательной школе проектных обучающих сессий и значительные заметные приращения в коммуникативности обучающихся, навыках

работать в команде, формулировке общего мнения и командного решения, аргументации их. Обобщив полученные результаты и присвоив им оценочные баллы на контрольном этапе экспериментальной работы по выделенным показателям были получены такие данные: по показателям знания принципов организации и управления проектной деятельностью, знания основ дистанционного обучения и его проявлений в различных предметных сферах в экспериментальной группе 10% ответов были получены на недостаточном уровне 43 % - на достаточном и 47% - на высоком уровне, тогда как в контрольной группе полученные результаты были близки к данным констатирующего этапа: на недостаточном уровне 43% (против 31%), на достаточном — 47% и на высоком 10% (соответственно 63% и 6%).

Анализ данных анкеты «Основы дистанционного обучения» включает на контрольном этапе эксперимента показал рост осведомленности в экспериментальной группе и навыков профессионального использования разнообразных интернет-сервисов в профессиональной и предметной областях у 47% педагогов, аргументированное и критическое отношение к использованию разнообразных сервисов на достаточном уровне — у 43%, и недостаточном — у 10% педагогов. В контрольной группе были получены по соответствующим позициям следующие данные (соответственно 10%, 47% и 43%). Важно, что слушатели экспериментальной группы в своих проектных сессиях и, особенно, при выполнении проектов по заказу работодателей использовали широкий спектр интернет-сервисов, таких как электронная почта и мессенджеры (Whats App, Viber, Telegram), сетевые сервисы для хранения мультимедиа (YouTube, Фотолинк), системы пользовательского поиска (социальные поисковые системы Google, Mail, Yandex) и геоинформационные системы (GooglMaps), народные (social) классификаторы (Делишес, БобрДобр), социальные сети (Vk, Фейсбук), вики (веб-сайты с инструментами самостоятельного изменения содержания) Википедия, Летописи), карты знаний (ментальные карты с инструментами их

создания) МайндМап, Баббил), блоги (ВордПрес, Тумбл) и глоги (glogster), вебинары (Вебинар, Вебинар FM), сервисы управления задачами и проектами (Джира, Слэк, Трэлло). Педагоги называют, кроме традиционно используемых интернет-сервисов, которые обладают образовательным потенциалом не только электронную почту и мессенджеры (Whats App, Viber, Telegram), сетевые сервисы для хранения мультимедиа (YouTube, Фотолинк), системы пользовательского поиска (социальные поисковые системы Google, Mail, Yandex) и геоинформационные системы (GooglMaps), народные (social) классификаторы (Делишес, БобрДобр), социальные сети (Vk, Фейсбук), но и относят к активно используемым вики, карты знаний, блоги (ВордПрес, Тумбл) и глоги (glogster), вебинары (Вебинар, Вебинар FM), сервисы управления задачами и проектами (Джира, Слэк, Трэлло). Особенно значимыми данные источники названы слушателями программ дополнительного профессионального образования для самосовершенствования и саморазвития в самообразовании и в условиях преодоления последствий коронавирусной инфекции. 100% респондентов подчеркивают положительные возможности дистанционного обучения в повышении эффективности образовательного процесса организаций дополнительного профессионального образования.

Для оценки уровня сформированности деятельностного компонента проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования использовались анкета «Проектирование в дистанционном обучении и самооценка, и тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) и анкету «Проектирование в дистанционном обучении, и самооценка». Динамика сформированности деятельностного компонента сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выразилась в следующих уровнях: слушатели экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень в 32% (контрольной — в 10%), достаточный — в 65%, а

недостаточный — в 3% (в контрольной группе соответственно — в 57% и 33%).

Дополнительный материал для анализа опытно-экспериментальной работы был получен при детальном рассмотрении компонентной сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Обращает на себя внимание факт, что такой показатель, как значимость и мотивация применения проектной деятельности на недостаточном уровне сформированности не отмечен у слушателей в экспериментальной группе, тогда как в контрольной отмечено снижение (с 33% до 24%), но значимо присутствует в наличии. Это актуализирует, на наш взгляд, верность организационного условия - формирования проектной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования на основе модели организации и осуществления образовательного процесса дистанционного обучения. Разработанная модель придает целенаправленность образовательному процессу, даже в условиях дистанционного формата, что дополнительно мотивирует педагогов-слушателей дополнительных программ профессионального образования к выполнению заданий с проектным наполнением, а преподавателей — к организации проектных сессий и заданий на разработку педагогических проектов разного вида.

Отсутствие динамики удовлетворенности результатом проектной деятельности у слушателей контрольной группы подчеркивает, что недостаток данных по росту некоторых показателей делает неактуальными данные диагностики удовлетворенности результатом проектной деятельности. Даже незначительный рост у педагогов экспериментальной группы (с 64% до 69%) подтверждает мониторинговое условие нашего исследования - проведение этапного мониторинга эффективности модели формирования проектной компетентности педагогов, пролонгированный не только в организациях высшего и профессионального образования, но и в

организациях дополнительного профессионального образования педагогов всех видов — от профессиональной переподготовки до повышения квалификации — и уровней — формального, неформального и информального поствузовского самосовершенствования педагога.

В ходе проведенной экспериментальной работы верифицировалось и теоретическое условие формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования - освоение слушателями теоретических основ формирования проектной компетентности педагога. Значительную динамику показателя знания основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере продемонстрировали педагоги экспериментальной группы, отнесенные к высокому уровню его сформированности — с 10% до 47%, тогда как в контрольной группе аналогичные цифры менее убедительны (с 6% до 10%). Важнейшим результатом исследования является факт снижения доли педагогов с низким уровнем знаний принципов организации и управления проектной деятельностью в экспериментальной группе (с 24% до 10%) и некоторым ростом показателей низкого уровня у слушателей контрольной группы (с 31% до 43%). Этот факт мы объясняем систематизацией теоретической подготовки слушателей дополнительных программ профессионального образования и возможностью критического анализа, когда становится понятным, что на констатирующем этапе некоторые педагоги посчитали свои знания достаточными в области проектных компетенций, а по мере освоения программ отнесли к поверхностным.

Значимый рост сформированности показателей высокого уровня показателей деятельностного компонента проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования — от его отсутствия на констатирующем этапе в обеих группах эксперимента — до 32% (в экспериментальной группе) и 10% (в контрольной группе) — на контрольном этапе — говорит о важности необходимости моделирования педагогом педагогических

ситуаций с использованием проектных технологий, т. е. технологического условия, выделенного в исследовании. Особое внимание привлекает наличие снижения показателей низкого уровня у педагогов контрольной группы, при достаточном присутствии (33% после 47% на констатирующем этапе), тогда как в экспериментальной группе отмечена устойчивая динамика снижения доли педагогов с показателями низкого уровня на контрольном отрезке эксперимента — с 43% до 3%. Такую положительную динамику мы объясняем возможностью апробации в ходе проектных сессий в системе дистанционного обучения ДПО разных видов технологий формирования проектной компетентности педагога — личностно-ориентированной, деятельностно-процессуальной и социально-ориентированной — для проектирования программных продуктов, сферы образовательного взаимодействия и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Контрольное исследование формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования продемонстрировало положительную динамику ее сформированности у слушателей дополнительных образовательных программ в экспериментальной группе, так как полученные данные показывают увеличение в процентном соотношении количества слушателей экспериментальной группы после эксперимента с высоким уровнем показателей сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы ДПО (Таблица 21).

Таблица 21.

**Таблица 21. Динамика результатов формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы ДПО в ЭГ и КГ.**

Критерии, показатели	уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
<b>МОТИВАЦИОННЫЙ</b>									
- значимость и мотивация применения проектной деятельности, - ответственность за правильность применения проектной деятельности, -удовлетворенность результатом проектной деятельности	недостаточный	27	27	-	-	30	33	24	24
	достаточный	9	9	30	31	9	10	15	15
	высокий	54	64	60	69	51	57	51	61
опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана									
<b>КОГНИТИВНЫЙ</b>									
- знание принципов организации и управления проектной деятельностью, - знание основ дистанционного обучения проектированию, - знание основ дистанционного обучения проектированию в предметной сфере	недостаточный	21	24	9	10	30	31	39	43
	достаточный	60	66	39	43	54	63	42	47
	высокий	9	10	42	47	6	6	9	10
авторская анкета «Проектная деятельность»; анкета «Основы дистанционного									

обучения»									
деятельностный									
- компетенции проектирования программных продуктов, - компетенции проектирования сферы взаимодействия - компетенции проектирования индивидуальных образовательных траекторий	недостаточный	39	43	3	3	42	47	30	33
	достаточный	51	56	57	65	48	53	51	57
	высокий	-	-	30	32	-	-	9	10
анкета «Проектирование в дистанционном обучении и самооценка»; тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)									

Анализ представленных данных свидетельствовал, что у большинства респондентов — педагогов, осваивающих дополнительные образовательные программы в дистанционном обучении, уровень сформированности проектной компетентности, находится на невысоком уровне. По выделенным нами компонентам недостаточен. В значительной мере это объясняется отсутствием у слушателей программ дополнительного профессионального образования понимания сущности и высокой значимости проектной компетентности в структуре профессионализма педагога на современном этапе развития образования (хотя именно по показателям мотивационного критерия даже на констатирующем этапе экспериментальной работы отмечены значимые показатели, но фактически отсутствует высокий уровень); выбором большинством педагогов непроектной траектории профессионального саморазвития в профессиональной деятельности после окончания формального образования; недостаточной информированностью о сути и структуре этапного формирования проектной компетентности педагогов и алгоритмичной технологии проектной деятельности в



образовании; недостаточной проектной активностью педагогов вследствие неразработанности диагностического аппарата мониторинга уровня сформированности проектной компетентности педагогов; разрывом во времени между сформированностью в вузе и возможностью развития проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Полученные данные свидетельствовали об острой необходимости внедрения в образовательный процесс организаций дополнительного профессионального образования, особенно в условиях его дистанционной организации, модели и технологии формирования проектной компетентности педагогов при выполнении выделенных автором педагогических условий.

Для визуального (качественного) сравнения результатов удобно построить диаграммы, для каждого из критериев (Диаграмма 1).



**Диаграмма 1. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе**

Для статистической обработки результатов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах воспользовались критерием, эмпирическое значение которого вычисляется по формуле [94]:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$$

где  $N$  и  $M$  – число членов экспериментальной и контрольной групп;  $n_i, m_i$  – число членов экспериментальной и контрольной групп, продемонстрировавших  $i$ -тый уровень степени осознания;  $L$  – число выделенных уровней. Критерий позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения условий проведения экспериментальной работы и динамики формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе для мотивационного критерия. Подставляя данные таблицы в приведенную формулу имеем:

$$\chi^2 = 90 \times 90 \left[ \frac{\left( \frac{27}{90} - \frac{30}{90} \right)^2}{27 + 30} + \frac{\left( \frac{9}{90} - \frac{9}{90} \right)^2}{9 + 9} + \frac{\left( \frac{54}{90} - \frac{51}{90} \right)^2}{54 + 51} \right] \approx 0,081$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,081 < 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

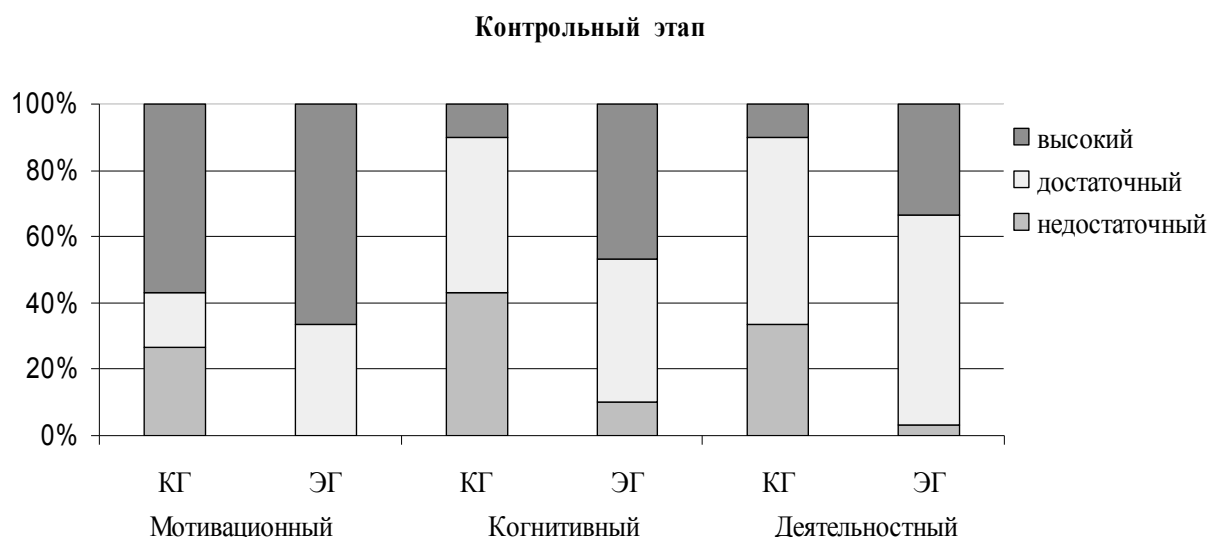
Аналогично применяя критерий  $\chi^2$  для двух других критериев (когнитивный критерий и деятельностный критерий) имеем  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,83 < 5,99)$  и  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(1,04 < 5,99)$ .

Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования на основе разработанной автором соответствующей модели при использовании технологии, поэтапно и алгоритмизированно выстроенной при учете педагогических условий в экспериментальной и на основе традиционных моделей обучения - в контрольной группах.

Достоверность совпадений уровней сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия  $\chi^2$ , можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Данные таблицы 21 на контрольном этапе подтверждены диаграммой 2.



**Диаграмма 2. Данные контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе.**

Анализ представленных в таблице 21 данных свидетельствует о том, что в процессе внедрения в дистанционное обучение системы дополнительного профессионального образования педагогов модели и технологий формирования проектной компетентности при условии выполнения выделенных педагогических условий (организационного, теоретического, технологического и мониторингового) наблюдается положительная динамика сформированности искомой компетентности компонентов (мотивационного, когнитивного и деятельностного).

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую ( $H_0$ ), согласно которой уровень сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу ( $H_1$ ), согласно которой уровень искомой в исследовании проектной компетентности педагогов отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию ( $\chi^2$ ).

Вычислим эмпирическое значение ( $\chi^2$ ) для данных исследуемых групп, полученных на контрольном этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 21 в приведенную формулу имеем:

$$\chi^2 = 90 \times 90 \left[ \frac{\left(\frac{0}{90} - \frac{24}{90}\right)^2}{0 + 24} + \frac{\left(\frac{30}{90} - \frac{15}{90}\right)^2}{30 + 15} + \frac{\left(\frac{60}{90} - \frac{51}{90}\right)^2}{60 + 51} \right] \approx 9,91$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр.}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$  т.е. ( $9,91 > 5,99$ ), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах для мотивационного критерия на контрольном этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других критериев (когнитивный критерий и деятельностный критерий) имеем  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$  т.е. ( $13,40 > 5,99$ ) и  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$  т.е. ( $11,24 > 5,99$ ).

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различий уровней сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе составляет 95%. Более высокий уровень показателей по всем трем выделенным критериям сформированности проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования в экспериментальной группе не является случайным, а детерминирован результатом разработанной внедрения в образовательный процесс организаций дополнительного профессионального образования в

дистанционном его формате модели формирования проектной компетентности педагогов на основе разработанной автором этапной технологии при учете выделенных педагогических условий.

### Выводы по второй главе.

1. Организованная на констатирующем, формирующем и контрольном этапах экспериментальная работа имела целью экспериментальную проверку использования технологий для апробации разработанной автором модели формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования при учете выявленных педагогических условий и предполагала организацию экспериментального обучения в дистанционной модели, реализуемой в системе дополнительного профессионального образования через курсы повышения квалификации.

2. Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В экспериментальной группе в дистанционном формате обучения формирование проектной компетентности педагога осуществлялось при помощи технологий: личностно-ориентированного проектирования, деятельностно-процессуальной, социально-ориентированной. В контрольной группе обучение проводилось традиционно: лекционные и практические занятия, организация самостоятельной работы обучающихся, что предполагало ограниченный лимит времени и невозможность использования обозначенных выше, эффективных для решения поставленной задачи, педагогических технологий.

3. По большинству показателей на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах преобладает недостаточный уровень сформированности проектной компетентности педагогов.

4. Технология формирования профессиональной проектной компетентности педагога в дистанционном обучении в системе дополнительного профессионального образования включает пять этапов: ориентирующий, стимулирующий, информирующий, организующий, экспертирующий.

5. Для реализации, поставленной в экспериментальной работе цели была разработана программа «Основы проектной деятельности», которая и реализована этапно в системе дополнительного профессионального образования с применением разработанных автором технологий формирования проектной компетентности педагогов при условии учета выделенных педагогических условий.

6. Контрольное исследование формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования продемонстрировало, что в процессе внедрения в дистанционное обучение системы дополнительного профессионального образования педагогов модели и технологий формирования проектной компетентности при условии выполнения выделенных педагогических условий (организационного, теоретического, технологического и мониторингового) наблюдается положительная динамика сформированности искомой компетентности компонентов (мотивационного, когнитивного и деятельностного).



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на разрешение следующих противоречий:

- между потребностью государства и социума в подготовке педагогов со сформированной проектной компетентностью и ограниченными возможностями ее удовлетворения традиционными средствами системы дополнительного профессионального образования, не предусматривающими использования модели и технологии ее формирования;
- между высоким образовательным потенциалом дистанционного обучения в проектной деятельности по формированию проектной компетентности педагогов и недостаточным уровнем его использования в существующей системе дополнительного профессионального образования.

Анализ научно-педагогической литературы, материалов научных конференций показал, что решение данных противоречий с целью эффективного процесса формирования проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования осуществимо на основе компетентностного, личностно-деятельностного, аксиологического подходов.

Практическую реализацию в учебном процессе в системе дополнительного профессионального образования предполагалось осуществить посредством специально спроектированной технологии обучения, результативность которой обеспечит использование спроектированных технологий. Данное предположение обусловило выбор следующих задач, решение которых проходило в рамках настоящего диссертационного исследования.

*Первой задачей* являлось уточнение сущности, содержания и структуры понятия «проектная компетентность педагогов в дистанционном

обучении системы дополнительного профессионального образования». Изучая семантику понятия «проектная компетентность», мы теоретически обосновали сущность и содержание понятие «проектной компетентности педагога» как устойчивое свойство личности, возникающее на основе интеграции теоретических знаний и профессионального опыта, и представляющее собой способность и готовность решать основные профессиональные задачи в проектной деятельности с использованием разных педагогических технологий, учитывая индивидуальные особенности и развитие творческих способностей личности, формируемого в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Она структурно включает три компонента: мотивационный, когнитивный и операционный.

*Вторая задача* заключалась в разработке модели процесса формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования. Структурно модель представляет собой взаимосвязь блоков: целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный.

Выделение компонентов в данной модели обеспечивает возможность более четкого представления целенаправленного процесса формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

*Третьей задачей* являлась разработка технологии реализации модели формирования проектной компетентности педагогов в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении.

Разработана технология личностно-ориентированного проектирования деятельности с ориентацией на личностные качества, деятельностно-процессуального осуществления проектной деятельности с ориентацией на

достижения определенного уровня и социально-ориентированной проектной деятельности с ориентацией на потребности макросоциума и микросоциума

*Четвертая задача* состояла в обосновании и экспериментальной проверке эффективности педагогических условий (организационного, теоретического, технологического и мониторингового), способствующих формированию проектной компетентности педагогов в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

*Пятая задача* состояла в разработке и верификации критериально-оценочного аппарата (критерии, показатели, уровни, диагностический инструментарий), необходимого для определения уровня сформированности проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования.

Используемая технология в системе дополнительного профессионального образования по формированию проектной компетентности педагогов в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении является эффективной, так как в процессе внедрения в дистанционное обучение системы дополнительного профессионального образования педагогов модели и технологий формирования проектной компетентности при условии выполнения выделенных педагогических условий (организационного, теоретического, технологического и мониторингового) наблюдается положительная динамика сформированности искомой компетентности компонентов (мотивационного, когнитивного и деятельностного).

Изложенные в настоящем исследовании результаты теоретического анализа и проведенного опытно-экспериментальной работы подтвердили в целом выдвинутую гипотезу исследования. Однако полученные на этой основе выводы и предложения не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение проблемы формирования проектной компетентности педагогов в образовательном процессе системы

дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении.

Дальнейшие научные поиски мы связываем со следующими направлениями: совершенствованием структуры, содержания проектной компетентности педагогов в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования в дистанционном обучении, расширение использования технологий для формирования проектной компетентности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Азарова, Р.Н. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция / Р.Н. Азарова, Н.М.Золотарева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. - 46 с.
2. Алдошина М. И. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 4 (59). С. 20–25.
3. Алехина С. В., Дмитриева С. М. Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения // Психологическая наука и образование. 2011. №3. С.32–40.
4. Апазова З.Н. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя технологии в условиях колледжа: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Апазова Зарема Назировна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. - Краснодар, 2012. - 25 с.
5. Атутов П. Р. Методологические проблемы национально-регионального образования: [Нац. шк.] / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // На пути к 12-летней школе. М., 2000. С. 259-271.
6. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления учащихся. Том 2 Избранные труды. М. 2001г. 368с.
7. Бгажнокова И. М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 30-38.
8. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. - С.16

9. Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // в кн. Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. - С. 69-73.

10. Беликова Л.Ф. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении: учебное пособие / Л. Ф. Беликова, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 87 с.

11. Бозаджиев В. Л., Яковлева Ю. В. К вопросу о критериях успешности профессиональной деятельности молодых научно-педагогических работников // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 6. С. 86-87.

12. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сери-ков // Педагогика. – 2003. – № 10, с. 8-14.

13. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика, 1997. – № 4. – С.66-70.

14. Бондаревская Р. С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // Человек и образование. 2009. № 4. С. 94–96.

15. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. – 2009, № 1. – С. 42 – 44, С.42

16. Бордовская, Н.В. Технологии выбора индивидуального образовательного маршрута / Н.В. Бордовская // Вестник Герценовского университета, 2012. - № 1. - С. 40-44

17. Борисова Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4, № 1. С. 103-120.

18. Брыкова, О.В., Громова, Т.Ф. Проектная деятельность в учебном процессе. / О. В. Брыкова, Т. Ф. Громова - М.: Чистые пруды, 2010. – С. – 35.
19. Бурков, В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: Изд. «Синтег-ГЕО», 1997. – 188 с
20. Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? // Социальная эксклюзия в образовании: хрестоматия / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Москва, 2003. С. 36-44.
21. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003, № 10. – С. 51 – 55, С.51
22. Вербицкий А. А. Контекстное образование в вузе: теория и технологии / Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: коллективная монография / А. А. Вербицкий; авторы-составители: С. Т. Чистякова [и др.] – Москва : Издательство «Экон-Информ», 2018. – 275 с.
23. Виленский, М.Я.. Технологии профессиональноориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман // Учебное пособие под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
24. Включение ребенка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода «Reggio Emilia» [электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:1, 23-31/ URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545>
25. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. 6 т.
26. Вяликова Г. С. Педагогический потенциал современных образовательных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов / Г. С. Вяликова, Ю. Б. Финикова // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 96-99.

27. Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Основы проектной деятельности школьника / Под ред. проф. Е.Я. Когана. – Самара: Учебная литература, 2009. – 224с.

28. Гонеев А. Д. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / А. Д. Гонеев, Е. П. Белозерцев, А. Г. Пашков; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 368 с.

29. Гончарова Е. Л. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития: тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. С. 72-82.

30. Горбунова Л. Н. Исследовательский тренинг в повышении квалификации педагогов – субъектов развития образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 6. С. 21-25.

31. Горбунова Л. Н. Образовательная среда исследовательски ориентированного повышения квалификации как инновационной системы в сфере дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова, Э.М. Никитина // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: сб материалов юбилейной науч.-практ. конференции / сост. И.В. Большакова; под общ. ред. Л.Н. Горбуновой. Москва, 2009. С. 272-276.

32. Горбунова Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх. Москва: АПК и ППРО, 2006. 196 с.

33. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие. – Москва: АПК и ППРО, 2006. – 196 с.

34. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии/ В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий. – М., 2006;



35. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем. Учебное пособие. Казанский государственный технологический университет /Л.И. Гурье. – Казань, 2004. – 212 с
36. Гюнваль Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология. 2006. № 2. С. 73-79.
37. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 21–26, С. 24
38. Дидактика технологического образования: Книга для учителя. Часть 1./ под. ред. П. Р. Атутова. Москва: ИОСО РОА, 1997. 230 с.
39. Дьюи, Дж. Школы будущего [Текст]/ Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР, 1922. – С.36-48.
40. Ефанова Е. В. Роль современных педагогических технологий в формировании технологической компетентности у студентов университета // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-2. С. 41-45.
41. Завада, Г.В. Модель формирования профессионала-специалиста на основе компетентностного подхода / Г.В. Завада, О.Р. Кудаков, Ф.Г. Мухаметзянова, Г.У. Матушанский // Материалы международного методологического семинара 28 - 29 февраля 2008 г. - СПб: Изд. «ИПТО РАО». - 2008. - С. 21-29.
42. Загвязинский В. А. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 192 с.
43. Загрекова, Л.В. Основы педагогических технологий /Л.В. Загрекова // Высшее образование в России. - 1997. № 4. - С. 97 - 98.
44. Занозина, Г.В. Организация и использование проектной деятельности в сфере дополнительного образования / Г.В. Занозина. – Нижний Новгород: МОУ СОШ №77, 2012. – 6 с.;

45. Зеер, Е.Ф. Личностное ориентированное профессиональное образование / Е.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. М., - 2002. - № 3. -С. 16-21.
46. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 40 с.
47. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2002. С. 34-42.
48. Иконникова Г. И. О понятии социальной технологии // Философские науки. №5. 1984. С. 27
49. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков; [Предисл. В. Л. Гуревича, с. 5-28]. - М. : НПО "СИНТЕГ" : ИЧП "Гео", 1997. - 188 с. : ил.; 20 см. - (Серия "Информатизация России на пороге XXI века").; ISBN 5-86639-029-9 : Б. ц.
50. Качалова Т. Г. Использование интерактивных технологий обучения при формировании социальной компетентности студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 2-2. С. 101-104.
51. Качество подготовки педагогических кадров и актуальные проблемы повышения их квалификации: социологический анализ / А. М. Гендин, Н. И. Дроздов, М. И. Сергеев [и др.]. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. 316 с.
52. Кашлач, И. Ф. Подготовка будущих учителей к процессу развития логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Тюмень, 2006. - 187 с.
53. Килпатрик В. Метод проектов в школе [Текст]/ В. Килпатрик, Э. Коллингс. Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР, 1935. – С.47-55

54. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе // Педагогическая логика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе. Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». 2003. № 4. С. 62–81.

55. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 77 с.

56. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2. С. 48-51.

57. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

58. Коллегова О. В. Метод проектов – эффективное дидактическое средство обучения учащихся начальных классов [Электронный ресурс] // Современные технологии, позволяющие реализовать компетентностный подход в образовании. 2011. Режим доступа: <http://konf-sot-2011.ucoz>.

59. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 392 с.

60. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 24 октября 2012 г. URL: <http://www.rg.ru/2012/10/24/konvencia-site-dok.html>

61. Криволапова Н. А. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Н. А. Криволапова, Н. Н. Ушакова. Курган: ИПКиПРО Курганской области, 2009. 76 с.

62. Крупенина М.В., Игнатъев Б.В. На путях к методу проектов/ Институт методов школьной работы. – Москва: Работник просвещения. –

2010 – [Электронный ресурс] - режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008977080> - дата обращения (06.05.2019);

63. Кудрявцева Н. С. Технология формирования коммуникативной компетентности ИТ - специалистов в условиях внутрифирменного повышения квалификации // Роль и место информационных технологий в современной науке сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2019. С. 152-158.

64. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 118 с.

65. Леванова Е. А. Технология формирования профессиональной готовности к взаимодействию студентов педагогических вузов // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. Е. А. Левановой. Калининград: РГУ им. Канта, 2000. 240 с.

66. Леонтович, А. В. Методика организации исследовательского проекта [Текст] / А.В. Леонтович. – М.: ИД «Методист», 2014. – 52 с.;

67. Леонтович, А. В. Методика организации исследовательского проекта [Текст] / А.В. Леонтович. – М.: ИД «Методист», 2014. – 52 с.;

68. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.

69. Лызь, Н.А. Образовательная компетентность студентов как фактор качества высшего образования / Н.А. Лызь // Педагогика. - 2011.- №5.- С. 68 – 79.

70. Мазур, И.И. Управление проектами: Справочное пособие / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро. – М.: Изд. «Высшая школа», 2001. – 875 с.78.

71. Малашенкова, В.П. Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагогов в системе повышения квалификаций / В.П.Малашенкова // дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск: Омский гос. пед. ун-т, 1997. - 189 с.

72. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Москва, 2000. Вып.3: Проблемы интеграции и социализации. С.65-73.

73. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Изд-во РГСУ, 2013. 416 с.

74. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55-63.

75. Маркова С. М. Методологические аспекты педагогического проектирования // М. Н. Скаткин и современное образование: Материалы научно-практической конференции / Под ред. В. А. Мясникова; сост. Л. Б. Прокофьева: В 2 ч. Ч. 2. М., 2000. 380 с.

76. Маркова С. М., Цыплакова С. А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3.

77. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202-212.

78. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. М.: Издательский центр «Академия», 2016. 160 с.

79. Матяш Н. В. Подготовка будущих учителей технологии к обучению школьников проектной деятельности: [Монография] / Н. В. Матяш, Н. В. Семенова. - Брянск, 2000. 120 с.

80. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования. // Педагогика 2000, № 4, С. 38-43.

81. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов - Москва : ВентанаГраф, 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006520697> - дата обращения (05.05.2019);

82. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М., 2010. – 222 с. 97, С. 27

83. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001.– № 5. - С. 54.

84. Мудрик А. В. Социальная педагогика. Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Слостенина, А. В. Мудрик. 4-е изд., доп. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 200 с.

85. Мустафина, З.Г. Становление субъектности студента средствами проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки: На примере негосударственного вуза: автореф. дис. канд. пед наук / З.Г. Мустафина. - Киров, 2006. - С. 4.

86. Назарова Н. М. Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для студентов учреждений высш.проф.образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фурьева. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2012. 336 с.

87. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. 33. С. 5-11.

88. Немчанина Е. С. Проектная деятельность педагога в работе с детьми с ОВЗ // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 133-135. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3778/> (дата обращения: 11.03.2019)

89. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования// Теория и практика общественного развития. – 2013. - №7. – С. 1-4 с.2-3

90. Нетесова Н. И. Развитие проектного метода в системе образования // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 587-590. — URL <https://moluch.ru/archive/78/13621/> (дата обращения: 03.05.2019);

91. Никитина М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. статей. Санкт-Петербург, 1997. Ч. 2. 152 с.

92. Николаев А. Н. Критерии успешности педагогической деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 170-177.

93. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006. 488с.

94. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Изд. «Эгвес», 2004. – 120 с.

95. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

96. Новикова, Н.С. Проектная деятельность: Учебно-методический комплекс для студентов СПО / Н.С. Новикова. - Губаха: УХТК, 2017. — 91 с.;

97. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие] / [Е. С. Полат и др.] ; под ред. Е. С. Полат. - 4-е изд., стер. - Москва : Академия, 2009.

98. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) 43 (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н.

[Электронный ресурс] -Российская газета. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> - дата обращения (22.12.2018);

99. Образцов П.И. Психолого-педагогическое исследование: методология, методы, методика / П.И. Образцов. – Орел, 2003. – 295 с.

100. Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / учебнометодическое пособие / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко –Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

101. Обухов А. С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2005. № 3. С. 18-38;

102. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. . -- Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.

103. Парфенова Т.А Практико-ориентированные технологии в формировании проектной компетентности будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 26 (317). С. 81-83.

104. Парфенова, Т. А. Эмоционально-личностный компонент в структуре проектной компетентности будущих педагогов [Текст] / Т. А. Парфенова // Alma mater. - 2014. - № 5. - с. 107-109.

105. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – с.17;

106. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение - что это? // Методист, №1, 2004. -с. 42;



107. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. Ростов н/Д:Феникс, 2002. 544 с.

108. Погоньшева, Д.А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / Д.А. Погоньшева // Педагогика. – 2009. - № 10. - С. 22-28.

109. Подчалимова, Г.Н. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности / Г.Н. Подчалимова. - Курск, 2012. - 128 с.

110. Подчалимова, Г.Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика / Г.Н. Подчалимова. – Курск, 2001. – 494 с.

111. Подымова, Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности / Л.С. Подымова // диссертация ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. - М., 1996. - 34 с.

112. Полат Е. С. Метод проектов. – [Электронный ресурс] -[https://wiki.iteach.ru/images/4/4e/Полат\\_Е.С.\\_-\\_Метод\\_проектов.pdf](https://wiki.iteach.ru/images/4/4e/Полат_Е.С._-_Метод_проектов.pdf) -дата обращения (06.05.2019).

113. Полат Е. С. Метод проектов. История и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: изд. центр «Академия», 2010. С. 193-200.

114. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М.В., Петров А. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации. М., 2000.С.65–66.

115. Полушкина, А.В. Проблемно-интегративный подход к построению системы научно-исследовательской подготовки учителя в XXI

веке / А.В. Полушкина // Дидактика как наука и как учебный предмет. - Тула, 2000. – С. 55-59.

116. Попова, Г.Г. Интегративный подход к конструированию содержания образования в образовательных учреждениях системы НПО / Г.Г. Попова// «Наука, образование, общество», Вып. 2011-01. - С. 34.

117. Проектная деятельность в рамках реализации ФГОС: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21 ноября 2015 г. М.: Издательский дом Паганель, 2015. – 299 с.

118. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) (проект) // Вестник образования. 2013. № 8. С.4-44.

119. Профессиональный стандарт педагога от 18.10.2013 №544н. - Режим доступа: [http://xn--80abucjiibhv9a.xn\).pdf](http://xn--80abucjiibhv9a.xn).pdf)

120. Психологические тесты. Т. 1: [В 2 т.] / Под ред. А.А. Карелина. М.: ВЛАДОС, 1999. 312 с.

121. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под научной редакцией А. А. Вербицкого. – Москва ; Санкт-Петербург. : Нестор-История, 2018. – 416 с. 47

122. Радинова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // ЧиО. 2006. №4-5. С. 7-14.

123. Радинова, Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н.Ф. Радинова, А.П. Тряпицына. – Омск: Интернет-центр ОмГПУ, 2007. Режим доступа: <http://www.omsk.edu/volume/2006/ped-psych>

124. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.

125. Романов П. В. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России / П.В.Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. Саратов: Научная книга, 2006. 260 с. С.73.

126. Рубинштейн С. М. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.–с. 548.

127. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, И. Т. Ивошина. М.: МГППУ, 2002. 272 с.

128. Рубцов В.В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. - М., Изд-во МГППУ. 2002. — с. 272. – [Электронный ресурс] – Режим доступа:[http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) - дата обращения (05.05.2019).

129. Рябова Т. М. Профессиональная педагогическая деятельность и критерии ее оценки // Социальная политика и социология. 2010. № 5 (59). С. 131-139.

130. Сарапулов, В.А. Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Сарапулов. - Чита, 2005. - 185 с.

131. Сарапулов, В.А. Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Сарапулов. - Чита, 2005. - 185 с.

132. Сафонцева, Н. Ю. Дидактическое обеспечение учебного процесса на основе модульного структурирования рабочих программ : [монография] / Н. Ю. Сафонцева, А. С. Махно ; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Южный федеральный ун-т". - Ростов-на-Дону : [б. и.], 2010. - 118 с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-7212-0434-0

133. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.

134. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. –М.: Изд. «Народное образование», 1998.– 100 с.

135. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков: монография. – М., 1998. – 180 с.

136. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Изд. «Логос», 1999. – 272 с.

137. Сериков, В.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности специалиста [Текст] / В.В. Сериков // Организация проектной деятельности в образовательном пространстве колледжа. – Волгоград: Колледж, 2008. – С. 12.

138. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. - М.: Изд. «Логос», 2012. - 448 с.

139. Серякова С. Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования: автореф. дис. ... доктора педагогических наук /С. Б. Серякова. М.: МПГУ, 2006. 40 с.

140. Сиротюк А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования // Alma mater: Вестник высшей школы. 2012. № 4. С. 66-70.

141. Смагина Е.А. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического образования в вузе (профиль "Иностранный язык"): дис. ... канд.пед.н. - Орел, 2017. - 205с.

142. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. № 2. С. 110-114.

143. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно–методическое пособие. М.: Логос. 2006. 252 с.

144. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г.

Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

145. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции / В.Ф. Тенищева // дис. док. пед. наук: 13.00.08. - М., 2008. - 404 с.

146. Торкунова Ю. В. Оптимизация управления инновационными образовательными технологиями при формировании инновационно-исследовательской компетентности средствами Msexcel // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 4. С. 445-451.

147. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]: Президент России. – URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662>

148. Управление качеством образования: [Практикоориентир. моногр. и метод. пособие] / [М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос и др.]; Под ред. М.М. Поташника. - М. : Пед. о-во России, 2004 (ГП Владимир. книж. тип.). - 441 с.

149. Ушакова Н. Н. Технология формирования гражданской компетентности обучающихся и воспитанников: монография // Институт развития образования и социальных технологий. Курган, 2012. 100 с.

150. Фадеева К. Н. Использование метода проектов как средства формирования ИКТ-компетентности бакалавров сервиса / К. Н Фадеева, А. Г. Герасимова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2016. № 3 (91). С. 176-181.

151. Фарафонова И.В. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников при изучении математики): дис. ... канд.пед.н. - Орел, 2010. - 241с.

152. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. –URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

153. Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»// Собрание законодательства РФ, 27.11.1995, №4 , ст. 4563.

154. Фетисов А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дис. ... доктора.пед.н. - Воронеж, 2019. - 455с.

155. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1989. 850 с.

156. Фишман И.С., Голуб Г.Б., 2007 © Британский Совет/Отдел культуры. посольства Великобритании в Москве, 2007 © АНО Лаборатория модернизации образовательных ресурсов, 2007.

157. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Парфенова Татьяна Александровна; [Место защиты: Самар. гос. соц.-пед. ун-т]. - Самара, 2019. - 24 с.

158. Хованская Е. А. Технологии формирования коммуникативной компетентности специалистов помогающих профессий //Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической конференции. Под ред. А. М. Митяевой, С. В. Мурашевой. 2018. С. 120-125.

159. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. 6-е изд. Москва: Дашков и К, 2008. 860 с.

160. Хуторской А. В. Ключевые компетенции – технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С 55-61.

161. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 3-10.

162. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет–журнал Эйдос. 2010. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

163. Цыплакова С. А. Проектная деятельность педагога профессионального обучения: комплект методического обеспечения. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. 65 с.

164. Чарльз М. М. Обучение методом проектов. Нью-Йорк, 1924

165. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. 204 с.

166. Шипилина Л.А., Шипилина В.В. Аттестация научно-педагогических работников в условиях введения профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и, дополнительного профессионального образования» (РИНЦ) // Наука XXI века: опыт прошлого- взгляд в будущее [Электронный ресурс]: Материалы III международной научно-практической конференции (г. Омск, 15 апреля 2017 г.) – Электрон. дан. 2014. - pp. 665-669.

167. Шипилина, Л. А. Менеджмент в образовании : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.04.04 – Профессиональное обучение (по отраслям) / Л. А. Шипилина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017.

168. Шипилина, Людмила Андреевна. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие : для студентов высших учебных

заведений / Л. А. Шипилина; Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. - Изд. 2-е, перераб. и доп. (2). - 2007. Рр. 109-124.

169. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. Санкт – Петербург: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.

170. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - Санкт – Петербург: речь, 2005. 240 с.

171. Шишов, С.Е. Понятие, компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - №2. - С. 30 - 34.

172. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. №5. С.12-19.

173. Шматко Н. Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности // Дефектология. 2010. №5. С.52-59.

174. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.

175. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. М.: Университетская книга, 2008. 300 с.

176. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

177. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.



178. Янченко, И. В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза / И.В. Янченко // Молодой ученый. - 2013. - №2. - С. 422-424.

179. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Improving schools, Developing inclusion. London: Routledge, 2006. 218 p.

180. Barron, B. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning / B. Barron // Journal of the Learning Sciences. 7 (3&4). -1998. - Pp. 271-311.

181. Blumenfeld, et al Motivating Project-Based Learning: Sustaining the 163 Doing, Supporting the Learning // Educational psychologist, 26(3&4). - 1991. -Pp. 369-398.

182. Diehl, W. Project-based learning: A strategy for teaching and learning. / T. Grobe, H. Lopez, C. Cabral. - Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning. 1999. - Pp. 375.

183. Foulger, T.S., Enhancing the writing development of English learners: Teacher perceptions of common technology in project-based learning / T.S. Foulger, M. Jimenez-Silva Journal of Research on Childhood Education, 22(2). - 2007. Pp. 109-124.

184. Hacker, D. J. Metacognition: Definitions and empirical foundations /D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser // Metacognition in educational theory and practice, (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum. 1998. - Pp. 154-172.

185. Hye-Jung, L. Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? / L. Hye-Jung // Journal Of Educational Technology & Society, 15(4), 214-224. 2012. - Pp. 61-84.

186. Holec, H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. Oxford: Pergamon. - 1998. - 201 p.

187. Katz, L., *Engaging Children's Minds: The Project Approach* (2d Edition) / L. Kalz, C.S. Chard. Greenwood Publishing Group, Inc. - 2000. - 305 p.
188. Keller, B. *No Easy Project* / B. Keller // *Education Week, Academic Search Premier database*. 27(4), 21-23. - 2007. - Pp.89-95.
189. Knoll, M. *300 Jarelernen am Projekt. Zur Pevisionunseres Geschichtsbildes*/M. Knoll // *Padagogik*. Heft 7-8.- 1993. – S. 58-63
190. Knoll, M. *Project Method*. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* / M. Knoll // ed. C.D. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage. Vol. 2.- 164 2014. - pp. 665-669.
191. Knoll, M. *The project method: its origin and international development* / M. Knoll // *Journal of Industrial Teacher Education* 34 (3), 59-80.1997. - Pp. 78-84.
192. Markham, T. *Project Based Learning* / T. Markham // *Teacher Librarian*, 39(2). - 2011. - Pp. 38-42.
193. Maslow, A. *Motivation and personality* / A. Maslow. – New York: Harper and Row. – 1970. – 150 p.
194. Mitchell, S. *The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind* / T. S. Foulger, K. Wetzel, C. Rathkey // *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 339-346. 2009. - 178 p.
195. Nunan, D. *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy* / D. Nunan // In Benson & Voller (eds). – 1997. – Pp. 192-203.
196. Oxford, R. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know* / R. Oxford. – New York: Newbury House, 1990. - 325 p.
197. Posner, M.I. *Developing mechanisms of self-regulation* / M.I. Posner, M.K. Rothbart // *Developing and Psychopathology*. –№ 12. – 2000. – 427 p.

198. Ramsden, P. Learning to Teach in Higher Education / P. Ramsden. London: RoutledgeFalmer. 2003. - 221 p.
199. Penuel, W. R., & Means, B. Designing a performance assessment to measure students' communication skills in multi-media-supported, project-based learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. - 2000. - 14 p.
200. Sawyer, R. K. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences / R.K. Sawyer. - New York: Cambridge University Press. - 2006. - 311 p.
201. Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // Educational Studies. 2006. V. 32, № 4.
202. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. V. 14, № 7.
203. Sternberg, R.J. The role of metacognition in problem solving / R.J. Sterberg // J. Metcalfe, A. Shimamura (eds.) Metacognition. - Cambridge: MIT press. – 1994. – Pp. 207-226.
204. Thomas, J. W. Managing project-based learning: Principles from the field. / J. W. Thomas // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. 2000. - 321 p.

### ОПРОСНИК РЕАНА (мотивация успеха и боязнь неудач)

Инструкция: «Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, и является наиболее точным.

#### ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереалистично высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях ограничения времени результативность деятельности ухудшается.

10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то, скорее, с умом, а не бесшабашно.
13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.
16. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. В случае неудачи при выполнении чего-либо от поставленной цели, как правило, не отказываюсь.
20. Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность еще более возрастает.

#### КЛЮЧ К ОПРОСНИКУ

Ответ «ДА»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Ответ «НЕТ»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

## ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов. Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8, 9, есть определенная тенденция мотивации на неудачу, а если количество баллов 12, 13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние, близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно

высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

## 1. Авторская анкета «Наличие проектно-ориентированных знаний»

Модуль 1. Знания о структуре и способах организации проектной деятельности.

1. Является ли принципиально новым метод проектов в мировой педагогике?

Да

Нет

2. Под руководством какого педагога в 1905 году начали активно использоваться проектные методы в преподавании?

П.П. Блонский

С.Т. Шацкий

В.А. Сухомлинский

К.Д. Ушинский

3. Что лежит в основе метода проектов? (можно указать более 1 ответа)

Развитие памяти, речи, воображения

Развитие познавательных навыков

Умение самостоятельно конструировать свои знания

Умение ориентироваться в информационном пространстве

Развитие критического мышления

4. От каких факторов зависит выбор тематики проектов?

5. Охарактеризуйте в нескольких словах основные требования к использованию метода проектов:

Креативность \_\_\_\_\_



Значимость (теоретическая, практическая, познавательная)

---

Самостоятельность \_\_\_\_\_

Структурированность \_\_\_\_\_

Использование исследовательских методов \_\_\_\_\_

6. Охарактеризуйте в нескольких словах ключевые аспекты структуры проектной деятельности:

Погружение в проект \_\_\_\_\_

Организация деятельности \_\_\_\_\_

Выполнение проекта \_\_\_\_\_

Презентация результатов \_\_\_\_\_

7. Перечислите основные способы организации проектной деятельности \_\_\_\_\_

8. Назовите традиционные методы проектной деятельности

---

9. Назовите инновационные методы проектной деятельности

---

Модуль 2. Вычленение из многообразия информации анонсов о новациях и инновациях педагогической проектной деятельности.

10. Новация в проектной деятельности это –

---

11. Инновация в проектной деятельности это -

---

12. Дайте определение проектной деятельности \_\_\_\_\_

13. Дайте определение педагогической проектной деятельности \_\_\_\_\_

14. Чем отличается педагогическая проектная деятельность от аналогичных? \_\_\_\_\_

Модуль 3. Умение составить проект грамотно, руководствуясь последними достижениями науки и техники.

15. Перечислите структурные компоненты проекта \_\_\_\_\_

16. Какими принципами создания проекта наиболее важно руководствоваться? \_\_\_\_\_

17. Какими принципами вы руководствуетесь при отборе содержания проекта? \_\_\_\_\_

18. Какими приемами можно активизировать мыслительную деятельность школьников? \_\_\_\_\_

19. Какие возрастные особенности учащихся следует учитывать во время подготовки и реализации проекта? \_\_\_\_\_

20. Какие показатели проектной компетентности мы можем сформировать у обучающихся? \_\_\_\_\_

Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Инструкция: Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

1. Кто-либо говорит Вам: «Мне кажется, что Вы замечательный человек». Вы обычно в подобных ситуациях:

а) Говорите: «Нет, что Вы! Я таким не являюсь».

б) Говорите с улыбкой: «Спасибо, я действительно человек выдающийся».

в) Говорите: «Спасибо».

г) Ничего не говорите и при этом краснеете.

д) Говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!»

б) Говорите: «Это было отлично, но я видел результаты получше».

в) Ничего не говорите.

г) Говорите: «Я могу сделать гораздо лучше».

д) Говорите: «Это действительно замечательно!»

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!» Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: «Вы - болван!»

б) Говорите: «Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».

в) Говорите: «Вы правы», хотя на самом деле не согласны с этим.

г) Говорите: «Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете».

д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно Вы в ответ:

а) Говорите: «Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!»

б) Говорите: «Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа».

в) Говорите: «Если кто-либо растяпа, то это Вы».

г) Говорите: «У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».

д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:

а) Говорите: «Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать».

б) Говорите: «Я все думал, когда же Вы придете».

в) Говорите: «Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас».

г) Ничего не говорите этому человеку.

д) Говорите: «Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!»

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

а) Никого ни о чем не просите.

б) Говорите: «Вы должны сделать это для меня».

в) Говорите: «Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?», после этого объясняете суть дела.

г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

д) Говорите: «Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня».

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Говорите: «Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?»

б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

в) Говорите: «У Вас какая-то неприятность?»

г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.

д) Смеясь говорите: «Вы просто как большой ребенок!»

8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: «Вы выглядите расстроенным». Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.

- б) Говорите: «Это не Ваше дело!»
- в) Говорите: «Да, я немного расстроен. Спасибо за участие».
- г) Говорите: «Пустяки».
- д) Говорите: «Я расстроен, оставьте меня одного».

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:

- а) Говорите: «Вы с ума сошли!»
- б) Говорите: «Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой».
- в) Говорите: «Я не думаю, что это моя вина».
- г) Говорите: «Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите».
- д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.

10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:

- а) Говорите: «Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать».
- б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.
- в) Говорите: «Это глупость; я не собираюсь этого делать».
- г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: «Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано».
- д) Говорите: «Если Вы этого хотите...», после чего выполняете просьбу.

11. Кто-то говорит Вам, что по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:

- а) Говорите: «Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей».
- б) Говорите: «Нет, это не было столь здорово».

в) Говорите: «Правильно, я действительно это делаю лучше всех».

г) Говорите: «Спасибо».

д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: «Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне».

б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: «Да, спасибо».

в) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего».

г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.

д) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».

13. Вы разговариваете с другом очень громко, и кто-либо говорит Вам: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно». В таких случаях Вы обычно:

а) Немедленно прекращаете беседу.

б) Говорите: «Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда».

в) Говорите: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведется беседа приглушенным голосом.

г) Говорите: «Извините» и прекращаете беседу.

д) Говорите: «Все в порядке» и продолжаете громко разговаривать.

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Некоторые люди ведут себя очень нервно».

б) Говорите: «Становитесь в хвост очереди!»

в) Ничего не говорите этому типу.

г) Говорите громко: «Выйди из очереди, ты, нахал!»

д) Говорите: «Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди».

15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:

а) Выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу Вас!»

б) Говорите: «Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете».

в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

г) Говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь».

д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

б) Воздерживаетесь от всяких просьб.

в) Отбираете эту вещь.

г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.



17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом».

б) Говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им».

в) Говорите: «Нет, приобретайте свой!»

г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

д) Говорите: «Вы с ума сошли!»

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:

а) Не говорите ничего.

б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что Вы делаете?» Обычно Вы:

а) Говорите: «О, это пустяк». Или: «Да ничего особенного».

б) Говорите: «Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?»

в) Продолжаете молча работать.

г) Говорите: «Это совсем Вас не касается».

д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

а) Рассмеявшись, говорите: «Почему Вы не смотрите под ноги?»

б) Говорите: «У Вас все в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?»

в) Спрашиваете: «Что случилось?»

г) Говорите: «Это все колдобины в тротуаре».

д) Никак не реагируете на это событие.

21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: «С Вами все в порядке?» Обычно Вы:

а) Говорите: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!»

б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

в) Говорите: «Почему Вы не занимаетесь своим делом?»

г) Говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне».

д) Говорите: «Пустяки, у меня все будет о'кей».

22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:

а) Не говорите ничего.

б) Говорите: «Это их ошибка!»

в) Говорите: «Эту ошибку допустил Я».

г) Говорите: «Я не думаю, что это сделал этот человек».

д) Говорите: «Это их горькая доля».

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:

а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.

б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.

в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.

г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.

д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».

б) Говорите: "Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?"

в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.

г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.

д) Говорите: «Замолчите! Вы меня перебили!»

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:

а) Говорите: «Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите».

б) Говорите: «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще».

в) Говорите: «Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите».

г) Говорите: «Отойдите, оставьте меня в покое».

д) Говорите: «Я уже приступил к осуществлению других планов.

Может быть, когда-нибудь потом».

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.

б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.

в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.

г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.

д) Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом «Привет!» В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: «Что Вам угодно?»

б) Не говорите ничего

в) Говорите: «Оставьте меня в покое».

г) Произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.

д) Киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень

приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обработка и анализ результатов:

Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом.

## КЛЮЧИ

	зависимые	компетентные	агрессивные
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД
19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А

21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

Самооценка по 10-балльной шкале.

Оцените собственные умения и навыки по 10-балльной шкале.

В низкой степени 1 \_\_\_\_\_ 10 в высокой степени

- Грамотное осуществление проектной деятельности на каждом этапе.
- Построение положительных взаимоотношений с детьми инклюзивного класса, их родителями, коллегами.
- Умение избегать конфликтов.
- Умение выстроить эффективную траекторию взаимодействия.
- Умение осуществить деятельность по точно намеченным направлениям, в соответствии с целями и задачами.
- Завершение проектной деятельности в отведенные сроки.
- Руководство проектом с учетом его инновационности.
- Удовлетворенность в реализации инновационного проекта.
- Готовность к развитию и осуществлению в дальнейшем проектной деятельности.
- Умение организовать работу над проектом, задействовав максимальное количество необходимых людей.
- Организация образовательно-развивающей среды, необходимой для проектной деятельности в детском инклюзивном коллективе.
- Умение осуществлять эффективное взаимодействие с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях инклюзии.
- Умение осуществлять эффективное взаимодействие с родителями детей для осуществления проектной деятельности.



- Умение осуществлять эффективное взаимодействие с педагогами в рамках проекта.
- Умение привлекать и осуществлять эффективное взаимодействие со специалистами, необходимыми в рамках проектной деятельности.